

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Засновано 1999 р.

№ 2 (53)
травень 2016

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2016

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 20 від 31.05.2016 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;
Тетяна СТЕПАНОВА доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;
Ірина КАРДАШ кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Валерій БИКОВ доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
Володимир ГЛАДИШЕВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Микола ЄВТУХ доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
Василь КРЕМЕНЬ Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
Володимир ЛУГОВИЙ дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;
Олександр ЛЯШЕНКО дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;
Нелля НИЧКАЛО доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
Олександра САВЧЕНКО головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
Ольга СУХОМЛИНСЬКА академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Олена ТРИФОНОВА доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Вікторія НЕСТЕРЕНКО доктор педагогічних наук, професор (Державний заклад «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»);
Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. — № 2 (53), травень 2016. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — 224 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми початкової школи тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

Лише той Учитель, хто живе як навчає.....	7	
Квітослава АВРАМЕНКО		
Історичний досвід використання освітніх технологій у підготовці майбутніх педагогів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)	8	
Руслан БЕДРАНЬ	Проблема виховання дітей дошкільного віку в різновікових групах	14
Олена БІЛЮК	Модель формування технологічної компетентності вчителя початкової школи	20
Наталія БОРЕЦЬКА, Ольга ЛИТВИНЕНКО		
Використання гімнастичних вправ з оздоровчою спрямованістю на уроках фізкультури у початкових класах.....	25	
Сузанна ВОЛОШИН	Патріотичне виховання учнів засобами музейної педагогіки крізь призму аналізу програм та підручників для початкової школи, виданих у період незалежної України.....	31
Наталія ГОЛОТА	Особливості пізнання дитиною простору й часу в дошкільному віці.....	38
Наталія ГОНЧАР	Формування готовності майбутніх вихователів до підготовки дітей до школи шляхом використання інтерактивних технологій.....	45
Юлія ГОРДІЄНКО	Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи	49
Юрій ГРИЦАЙ, Світлана БІРЮК		
Проблеми організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з урахуванням технологій здоров'язбереження.....	56	
Тетяна ДЕРЕКА	Особливості професійної діяльності вчителів фізичної культури в США	59
Тетяна ЖАРОВЦЕВА	Формування уявлень про сімейний уклад у дітей старшого дошкільного віку	64
Алла ЖЕЛАН, Юлія ЄФРЕМОВА		
Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.....	69	
Лариса ЗДАНЕВИЧ	Здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів.....	74
Ірина КАЗАНЖИ	Формування сучасного педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи	79
Фатьма КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ)		
Полікультурне виховання дошкільників в умовах сучасного освітнього простору	83	
Ірина КАРДАШ	Театралізовані ігри як засіб формування творчої особистості дітей дошкільного віку	88
Ірина КРИВОХИЖА	Особливості професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі.....	93
Ірина ЛИЗУН	Методичні аспекти соціально-педагогічної діяльності щодо формування у підлітків із сімей трудових мігрантів навичок соціальної адаптації.....	97
Тетяна ЛІСОВСЬКА	Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах	101

Ольга ЛОБОВА	Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності.....	109
Наталія МИСЬКОВА	Підготовка педагогів дошкільних навчальних закладів до використання інноваційних технологій у контексті ідей сталого розвитку	114
Лариса НІКОЛАЄНКО	Сутність і структура категорії «музично-творчі здібності»: філософські, психологічні, педагогічні підходи	118
Тетяна ОКУНЕВИЧ	Формування комунікативної компетенції учнів засобами рідної мови	123
Олена ПРОХОРОВА	Психологічні засади інтенсивного усного англійського професійного мовлення студентів хореографічної освіти.....	128
Людмила РАКІТЯНСЬКА	Першочерговість завдань музичної освіти учнів початкової школи	134
Вікторія РОЗГОН	Ретроспективний аналіз педагогічної преси дошкільного спрямування кінця ХІХ століття.....	139
Наталія РОМАНЧУК	Організація самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти	144
Яна РУЖЕВИЧ	Навчальна діяльність учнів із формування ціннісних орієнтацій	149
Лілія РУСКУЛІС	Особливості організації дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови.....	154
Олена САС	Соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку: теоретичний аспект.....	159
Світлана СКВОРЦОВА	Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики.....	163
Ярослав СЛУЦЬКИЙ	Генеza волонтерства у структурі Корпусу миру.....	170
Наталія СОБОЛЬ	Технологія педагогічної майстерні у контексті формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики	176
Лариса СОЛЯР	Основні принципи та підходи філософської методології до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	181
Світлана ТЕСЛЕНКО	Сутність понятійного апарату національно-патріотичного виховання дітей	186
Олена ТРИФОНОВА, Юлія САМОДЄЛОВА	Реалізація принципу народності у формуванні національно-мовленневої особистості старшого дошкільника засобами української народної іграшки.....	191
Юлія ХАЙРУЛЛІНА	Історія розвитку інтегративного підходу у викладанні мистецьких дисциплін	197
Дар'я ХРИПУН	Виховна та викладацька діяльність В. Д. Сиповського в Київській колегії Павла Галагана (1871–1874 рр.).....	202
Ірина ЯБЛОЧНІКОВА	Особливості підготовки магістрів-фінансистів у Ірландії.....	206
Світлана ЯКИМЕНКО	Когнітивний компонент світогляду	212
Оксана ГУБІНА	Прогностичні рекомендації британського досвіду використання елементів відкритої освіти в університетах сучасної України.....	216
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....		221

CONTENTS

A Teacher is the one who lives the way he teaches.....	7
Kvitoslava AVRAMENKO	
The historical experience of using educational technologies in preparation of future teachers in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)	8
Ruslan BEDRAN	
The problem of bringing up preschool children comprising groups of different ages	14
Olena BILIUК	
Model of forming technological competence of elementary school teache	20
Natalia BORETSKA, Olga LYTVYNENKO	
Using gymnastic exercises with an improving orientation physical education classes in elementary grades	25
Suzanna VOLOSHUN	
Patriotic education of students by facilities of museum pedagogics through prism of analysis of programs and textbooks for primary school, given out in the period of independent Ukraine.....	31
Nataliya HOLOTA	
The peculiarities of preschool child`s space and time perception.....	38
Nataliya HONCHAR	
Formation of readiness of the future educators to preparation of children to school through the use of interactive technologies.....	45
Yulia GORDIENKO	
Content-cognitive component of pedagogical tolerance of future primary school teachers of foreign languages.....	49
Yuri GRYTSAY, Svitlana BIRIUK	
The problems of organization of educational process in higher educational establishments with regard to healthcare technologies	56
Tetiana DEREKA	
The features of physical education teachers` professional activity in US.....	59
Tetiana ZHAROVТSEVA	
Forming ideas about family life in preschool children.....	64
Alla ZHELAN, Uliy EFREMOVA	
Formation of public health competence of junior students.....	69
Larisa ZDANEVICH	
Conducting multicultural upbringing of children of pre-school age in the process of professional preparation of the future tutors.....	74
Iryna KAZANZHY	
Formation of future primary school teachers` modern pedagogical thinking.....	79
Fatma KARAZOHLIU (HEDIL)	
Multicultural education of preschool children in the modern educational space	83
Iryna KARDASH	
Theatrical games as means of forming of creative personality of children of preschool age.....	88
Iryna KRYVOHYZHA	
Features professional training specialist of music art in Poland.....	93
Iryna LYZUN	
Methodical aspects of social and educational activities for the formation social adaptation skills of migrant`s workers children	97
Tetiana LISOVSKA	
Problem training of future specialists in preschool education in higher education	101
Olga LOBOVA	
Musical and creative development of younger school students by means of musical and digatelny activity.....	109

Nataliia MYSKOVA	Preschool teachers' preparation for the use of innovative techniques in the context of the ideas of sustainable development.....	114
Larisa NIKOLAENKO	The essence and structure of the category «musical and creative abilities»: philosophical, psychological, pedagogical approaches.....	118
Tetiana OKUNEVYCH	Formation of pupils' communicative competence by means of native language.....	123
Olena PROKHOROVA	Psychological basis of intensive oral english in professional speech of students of choreographic education.....	128
Lyudmyla RAKITYANSKA	High priority of musical education at elementary school.....	134
Viktoriia ROZGHON	Retrospective analysis of pedagogical press of preschool direction of the end of the XIX century	139
Natalia ROMANCHUK	The organization of students' self-determinative work in teaching mathematics disciplines in higher technical educational institutions.....	144
Yana RUZHEVYCH	The educational activity of the pupils on the formation the value orientation.....	149
Liliia RUSKULIS	The peculiarities of organisation of research activities of the future teachers of the ukrainian language.....	154
Olena SAS	Social role activity of 6–7 year-old children: theoretical aspects.....	159
Svitlana SKVORTSOVA	Development of primary school students' critical thinking at the mathematics lessons.....	163
Yaroslav SLUTSKIY	The genesis of volunteering in the peace corps structure.....	170
Natalia SOBOL	Pedagogical studios in the context of formation of future music teacher's artistic tolerance	176
Larissa SOLYAR	Basic principles and approaches of philosophical methodology to forming future music art teachers' ethnocultural competence	181
Svitlana TESLENKO	Summary of national conceptual apparatus of patriotic education of children	186
Olena TRYFONOVA, Yuliia SAMODELOVA	Implementation of the principle of nationality in the development of national and speech personality of senior preschool age child by means of ukrainian folk toy.....	191
Julia KHAJRULLINA	The history of the development an integrative approach of the art education	197
Daria KHRYPUN	Educational and teaching experience of V. D. Sypovskyy in Kyiv Pavel Galagan collegium (1871–1874 years)	202
Iryna YABLOCHNIKOVA	Features of training of masters in finance in Ireland.....	206
Svitlana YAKIMENKO	Cognitive component of the world view.....	212
Oksana GUBINA	Prognostic guidelines of British experience use of open education elements in the universities of modern Ukraine.....	216
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....		221

ЛИШЕ ТОЙ УЧИТЕЛЬ, ХТО ЖИВЕ ЯК НАВЧАЄ



6 квітня 2016 року свій 80-річний ювілей від дня народження та 50-річчя наукової діяльності відзначила відомий український науковець, доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України **МАРІЯ ІВАНІВНА ПЕНТИЛЮК**.

Ім'я Марії Іванівни належить до сузір'я кваліфікованих спеціалістів та плідних

науковців, які заклали концептуальні засади сучасної лінгводидактики середньої та вищої школи, створили потужні наукові школи й роблять суттєвий внесок у підготовку молодих науковців. М. Пентилюк активно працює як член спеціалізованих рад із захисту кандидатських та докторських дисертацій, виступає опонентом докторських та кандидатських досліджень.

Марія Іванівна є автором понад 400 наукових праць, редактором підручників та посібників, членом редколегій фахових журналів та збірників наукових праць України. Під її керівництвом захищено 22 кандидатських та 5 докторських дисертацій.

Щиро вітаємо ювілярку й хочемо побажати невпинного руху вперед. Нехай подальша професійна діяльність буде сповнена творчих перемог, а зерна науки, засіяні в душі Ваших вдячних учнів, дають щедрий урожай. Нехай сонячно посміхається Вам доля, а на шляху буде лише любов, злагода та мир. Нехай добро, взаєморозуміння, співпереживання, повага до людей праці, любові до українського слова та науки, вкладені Вами в душі оточуючих, повернуться до Вас сторицею.

*З повагою
науково-педагогічний колектив
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського*

УДК 378

КВІТОСЛАВА АВРАМЕНКО

м. Миколаїв

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглядається історичний досвід використання освітніх технологій у вищій педагогічній школі України у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Розглянуто особливості розвитку освітніх технологій у зарубіжних вищих педагогічних навчальних закладах.

Автором доведено, що світові освітні стандарти впливають на оновлення державної політики в галузі освіти. Реалізація освітніх технологій у підготовці майбутніх педагогів сприятиме входженню України до Європейського освітнього простору.

Поява освітніх технологій у системі вищої педагогічної освіти відповідає соціально-педагогічним особливостям розвитку освіти в Україні у ХХ столітті і набуває подальшого розвитку у ХХІ столітті.

Ключові слова: майбутні педагоги, освітні технології, професійна підготовка педагогів, історичний досвід, вища педагогічна освіта України.

На сучасному етапі одним з пріоритетних завдань національної вищої освіти є підвищення якості підготовки майбутніх учителів, що залежить від ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, зокрема – педагогічного профілю. Ми переконані, що історичний досвід запровадження освітніх технологій не втрачає своєї актуальності в умовах сьогодення.

Аналіз розвитку освітніх технологій у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття дозволяє нам зробити висновок, що розвитку освітніх технологій притаманна діалектична єдність законів боротьби та єдності суперечностей руху по спіралі та інших. Отже, філософські, зокрема діалектичні, закони цілковито обумовлюють педагогічні процеси, виступаючи методологічною основою технологізації освіти.

Ми погоджуємося з О. Янкович, яка визначає освітні технології як особливі нововведення навчального закладу, які є результатом модернізації освітньої галузі та перенесення тенденцій промислового виробництва на розвиток шкільної практики [31]. Саме тому найважливіші суспільно-політичні події у державі діставали своє вираження у змістовій характеристиці технології.

Аналіз наукових вітчизняних та зарубіжних надбань переконує у спільному тракту-

ванні освітніх технологій як педагогічно-соціального феномену, який відповідає законамірностям педагогіки та основним положенням системного, діяльнісного, компетентнісного, гуманістичного підходів. Важливим є те, що ці підходи створювалися відособлено, саме в освітній технології проявилася їх єдність, взаємна доповнюваність та нерозривність [25, 38–39].

Аналіз психолого-педагогічних джерел, а також власний педагогічний досвід переконує, що вчителі сприймають освітні технології найчастіше як прогнозування навчально-виховного процесу відповідно до конкретно визначеної мети.

Мета статті – розглянути досвід використання освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Із середини 20-х рр. у зарубіжній педагогіці розпочалася «технізація» навчального процесу, яка стала початком першого періоду розвитку освітньої технології у світовому масштабі. Нова технічна ера у навчальному процесі виникла внаслідок створення американцем С. Прессі механічних пристроїв для перевірки контрольних робіт. Він був переконаний, що цими відкриттями розпочиналася технічна революція у навчанні: «Освіта є вагомою галуззю індустрії, тому потрібно

застосовувати методи масового виробництва. В освіті цілком можлива своя «промислова революція» [13, 19].

Продовженням технічної революції стали перші програми аудіовізуального навчання, введені в США у 30-х рр. XX ст. [3, 123].

У 30-х рр. XX ст. розпочався новий період у розвитку освітньої технології за кордоном загалом та у колишньому СРСР зокрема, який характеризується широким використанням у Європі та США технічних засобів навчання («технологія в освіті»). У цей період вітчизняною педагогічною наукою було упущено шанс здійснити прорив у розвитку технологізації освіти через проникнення у практику навчально-виховного процесу ідей програмованого навчання. На заваді можливості зайняти пріоритетні позиції у розвитку освітніх технологій виявилось ставлення до кібернетики як до псевдонауки. Аналогічним був підхід до педології, генетики та інших наук, які були визнані буржуазними. Цього було достатньо для відхилення інноваційних підручників, у яких реалізовувалися ідеї програмування [19, 166].

Отже, освітня технологія виникла як технічний засіб навчання у педагогічному процесі: «технологія в освіті». Таким шляхом вона розвивалася декілька десятиріч, поки не почала асоціюватися з новими підходами до навчання, з проектуванням та моделюванням в освітніх закладах.

Дослідження науковців Н. Вейні, Дж. Інґліс, С. Сміта, Д. Хора щодо впливу програмованого навчання на успішність студентів виявили, що у слабших студентів вона поліпшилася. Причина сприятливих змін полягає, на думку вчених, в усуненні негативного чинника – недостатньої впевненості у собі, що завжало проявити себе на семінарських заняттях [14, 236]. Вченими було зроблено висновок, що програмоване навчання є незамінним у самонавчанні.

Прихильники технологічного підходу, висловлюючи невдоволення традиційним навчанням, передусім визначали можливість чітко й точно поставити мету, що слугувало в подальшому постановці та розробленню таксономії цілей у 1956 році американським ученим Б. Блумом [28, 187]. Протягом кількох

десятиліть вчення Б. Блума поширювалося та уточнювалося варіантами цілей: когнітивними, психомоторними, операційно-діяльними [12, 47].

Паралельно із розвитком ідей програмованого навчання закладалися основи системного підходу до організації навчального процесу. Американські спеціалісти вказували на зв'язок техніки системного підходу з методикою програмування, адже і в першому, і в другому випадках необхідно аналізувати реалізацію цілей навчання [10, 128].

Термін «педагогічна технологія» піддався масовому використанню за кордоном у 60-х рр. XX ст. У цей період було створено низку педагогічних видань: у США видавався журнал «Педагогічна технологія», в Англії – «Педагогічна технологія і програмоване навчання», в Японії – «Педагогічна технологія» [11, 123].

70-ті роки XX ст. характеризуються подальшими науковими пошуками як в галузі уточнення поняття, так і вироблення нових підходів до технологічної побудови навчального процесу [21, 28].

У цей час сутність поняття «освітня технологія» суттєво розширилося: з одного боку, її розуміють як проектування керованого навчального процесу, з іншого – як будь-яку новацію навчального процесу. Крім того, до цього поняття почали відносити фактично всі основні проблеми дидактики, а також пропозиції, спрямовані на вдосконалення навчального процесу [4, 201].

Освітня технологія визначалася також як галузь наукового знання. Такий підхід простежується у дослідженнях японського вченого Т. Сакамото. Він визначав освітню технологію як галузь наукового знання, мета якої – практичне вивчення можливостей досягнення максимальної ефективності навчання на основі правильного врахування всіх можливих чинників, які на нього впливають [4, 201].

Важливо зазначити, що тлумачення освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці України на початку XXI ст. збігається із визначенням у зарубіжній педагогіці 80-х рр. XX ст., коли їх розуміли як: галузь педагогічного знання; використання технічних засобів навчання; проектування керованого навчального процесу до визначених цілей; будь-яку

педагогічну новачку. Різноманітність поглядів на технологічний підхід пояснювалася об'єктивними процесами розвитку освітніх технологій у кожній конкретній країні. Для кожного з етапів він набував своєрідних особливостей.

У 70-х рр. обґрунтуванню теоретичних основ освітніх технологій були присвячені численні міжнародні конференції, засідання ЮНЕСКО. На них освітнім технологіям відводилася роль рушійної сили процесу модернізації освітньої галузі. Проте вони дуже різнилися тлумаченням терміна. У дослідженнях українських вчених освітні технології визначали як систему дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання; комплексний інтегративний процес, який охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності тощо [21, 17].

Отож за декілька десятиріч в історії освітніх технологій відбувся їх розвиток від використання аудіовізуальних засобів, телебачення до визначення змістового та практичного компонентів їх використання.

Обґрунтуванню теоретичних основ освітніх технологій також присвятив дослідження польський учений Ф. Янушкевич, який використовував термін «технологія навчання» на противагу популярному «освітня технологія». Її він розумів як організацію навчального процесу у ВНЗ та в усій системі вищої освіти. При цьому характерними їх ознаками він визначив такі: сучасність; оптимізація навчального процесу; синтез результатів, отриманих у суміжних із дидактикою галузях знання; науковість; програмування діяльності студента і викладача; оптимальність матеріальної бази навчального процесу; якісна оцінка результатів [27, 27–36].

Крім того, Ф. Янушкевич запропонував створення у ВНЗ центрів технологій навчання та визначив основні напрями їх діяльності, якими є: пропаганда педагогічних інновацій, координація досліджень базового навчального закладу в галузі впровадження сучасних технологій навчання; модернізація структури навчального закладу; удосконалення рівня підготовки викладачів до використання технологічного підходу [27, 119].

Аналіз джерел із розвитку освітніх технологій у 70–90-х рр. XX ст. свідчить, що в цей

період провідне місце у навчальному процесі займали інформаційно-комп'ютерні технології [6]. Їх масове використання стало передумовою для впровадження у XXI столітті дистанційної освіти як новітньої технології навчання у вищій школі.

За прикладами зарубіжних навчальних закладів у системі вищої педагогічної освіти нашої країни запроваджуються освітні та інноваційні технології: програмоване навчання, інтерактивні технології; дистанційна освіта, проектне навчання та інші.

Важливо зазначити, що у 90-х роках XX століття створилися сприятливі умови для розроблення нових підходів до формування змісту освіти. Це підтверджується появою значної кількості наукових робіт та публікацій у періодичних виданнях, присвячених проблемам конструювання змісту навчання, його інтеграції, розробленню та впровадженню стандартів вищої освіти, змістового наповнення навчальних модулів, створення варіативних моделей навчального процесу.

Так, починаючи вже з 1991–1992 н. р. колективами вищих педагогічних навчальних закладів України було розпочато роботу над реалізацією концепції ступеневої підготовки вчителів.

Важливо зауважити, що у цей період широкого розповсюдження набули дефініції: «навчальні технології», «технології у навчанні», «освітні технології», що пов'язано зі світовими тенденціями розвитку освіти.

Серед українських вчених, хто присвятив свої напрацювання сучасним технологіям, – А. Нісімчук, О. Падалка, В. Паламарчук, І. Смолюк, О. Шпак та інші [15]. Серед авторів статей тих років на сторінках педагогічних періодичних виданнях часто зустрічаються такі прізвища, як Г. Дорошенко, С. Заславська, В. Ільченко, В. Паламарчук, С. Подмазін та ін. [7].

Проведений нами аналіз названих джерел переконує, що більшість науковців визначають технологію навчання як сукупність психолого-педагогічних установок до вибору форм, методів, засобів, способів навчання та як організаційно-методичний інструментарій навчального процесу [15–16].

Таким чином, наприкінці XX століття українські вчені А. Нісімчук, І. Смолюк та

О. Падалка доводять переваги технологічного підходу у вищій школі через:

- цілеспрямованість діяльності викладача;
- забезпечення цілісності (взаємозв'язку) структури і змісту, гармонії елементів педагогічної системи у діяльності викладача завдяки проектуванню системи підготовки висококваліфікованих фахівців та ін. [15; 23].

Окрім наукових шкіл освітніх технологій, у педагогічних ВНЗ почали відкриватися окремі кафедри, які займалися дослідженням технологічного підходу та пропонували для студентів відповідні технологічні навчальні курси. У 1999 році кафедра педагогічної майстерності Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка (нині – Тернопільський національний педагогічний університет) була реорганізована у кафедру педагогічної майстерності та освітніх технологій.

З середини 90-х років XX століття розробляються теоретичні засади та поширюються інтерактивні технології як особливий різновид освітніх. Одним із центрів їх дослідження в нашій країні став Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Професором О. Пометун було обґрунтовано теорію та методику реалізації різноманітних інтерактивних технологій, що представлено у напрацюваннях професорсько-викладацького складу [20].

У цей же період інші вітчизняні вчені детально розробляють модульну технологію навчання, яка дістає швидке розповсюдження у багатьох вищих педагогічних навчальних закладах завдяки розробкам А. Алексюка [2].

Наступний етап (початок XXI століття) розвитку освітніх технологій характерний впровадженням нових ІКТ, а також організацією досліджень учених щодо з'ясування різниці між навчанням за допомогою ІКТ та навчанням про ІКТ [8, 68].

У 2003–2004 н. р. в системі Міністерства освіти і науки України розпочався експеримент із впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації [17, 84]. Організатори експерименту висували завдання розроблення та експериментальної перевірки технологій застосування

елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (далі – ECTS) в системі вищої освіти України та створення сучасної системи управління якістю освітньої діяльності суб'єктів навчального процесу [23, 103].

Приєднання до Болонської декларації сприяло реорганізації системи навчання майбутніх фахівців, перехід на двоступеневу підготовку – бакалавр та магістр. В експериментальних ВНЗ були розроблені робочі навчальні програми навчальних дисциплін підготовки бакалаврів та магістрів. До програм ставилися вимоги визначити технологію індивідуальної та самостійної роботи студентів. У новій системі підготовки фахівців також зросло значення діагностики навчальних досягнень студентів. Проте ця проблематика завжди була актуальною для українських ВНЗ, незалежно від приєднання до вимог європейської освітньої спільноти [18, 81].

Необхідно зазначити, що ці технології бурхливо розвивалися в українських ВНЗ ще до переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців. Зокрема, в Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка з 1999 року для забезпечення самостійної роботи студентів діяла програма впровадження інтерактивних технологій у самостійній роботі студентів. Для кожної навчальної дисципліни розроблявся інтерактивний методичний комплекс, який подавався студентові в електронному варіанті на дискеті, CD або у формі інтернет-сторінки у віртуальній бібліотеці університету [18, 99].

Вважаємо, що дана новація минулого століття не втратила своєї актуальності і до наших днів.

Приєднання українських ВНЗ педагогічного профілю до Болонської декларації зумовило необхідність розширення самостійної діяльності студентів. Важливо зазначити, що проблема самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх учителів не була вирішена у другій половині XX століття. Проте на початку XXI ст. створюються умови для реалізації цієї ідеї.

Аналіз історичного розвитку освітніх технологій та його використання у професійній

підготовці педагогів дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Особливістю освітніх технологій при підготовці педагогів у сучасних вищих закладах освіти є реалізація двох основних функцій: досягнення результату, який передбачений метою технології, а також формування в студентів умінь відтворювати алгоритм дій у майбутній професійній діяльності.

2. На ретроспективу вітчизняних освітніх технологій, обґрунтування його теоретичних основ у системі вищої освіти України вплинув розвиток технологічного підходу зарубіжних наукових розробок та закладів освіти.

Серед подальших напрямів наукових розвідок ми визначаємо аналіз використання новітніх освітніх технологій у професійній підготовці педагогів у системі вищої педагогічної освіти України.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Б. Впровадження технологічного підходу у методичну підготовку майбутніх учителів початкових класів / К. Б. Авраменко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. — Умань : ПП Жовтий, 2011. — Ч. I. — С. 8—13.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
3. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. — 1991. — № 9. — С. 123—128.
4. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ / [под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона]. — М. : Педагогика, 1984. — 256 с.
5. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : моногр. — К. : МАУП, 2005. — 320 с.
6. Джурицкий А. Н. Новые технологии в системе образования Франции / А. Н. Джурицкий // Советская педагогика. — 1991. — № 4. — С. 132—136.
7. Заславська С. О. На шляху до нової технології навчання / С. О. Заславська, О. В. Чоботар // Рідна школа. — 1994. — № 5. — С. 69—70.
8. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій / Олена Зубченко // Рідна школа. — 2004. — № 7—8. — С. 65—68.
9. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І. Зязюн // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 9—14.
10. Ильина Т. А. О применении системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика. — 1973. — № 3. — С. 127—136.
11. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика. — 1971. — № 9. — С. 123—134.
12. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта /

- М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Серия : Педагогика и психология; № 6).
13. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига : Эксперимент, 1999. — 180 с.
14. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики / Н. Д. Никандров. — М. : Высш. школа, 1978. — 279 с.
15. Нісімчук А. С. Педагогічні технології у вузі / А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. С. Падалка. — К. : Укр. державний педагогічний ун-т, 1994. — 124 с.
16. Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. А. Кириленко. — К. : ІСДО, 1995. — 156 с.
17. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. Ч. 1 / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. — Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. — 147 с.
18. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. Ч. 2 / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. — Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2004. — 202 с.
19. Педагогические технологии : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина]. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с. — (Серия : Педагогическое образование).
20. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. — К. : А. С. К., 2003. — 192 с.
21. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології» : [навч.-метод. посібник / укл. В. М. Солова, Н. І. Яковець, Т. А. Мушенко та ін. ; за заг. ред. Н. І. Яковець]. — Ч. 1. — Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. — 197 с.
22. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ Міністерства освіти і науки України № 774 від 30.12.2005 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/6/0001/>.
23. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / [кол. авт]. — К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. — Вип. 47. — 130 с.
24. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри та їх роль у підготовці майбутніх учителів / П. М. Щербань // Радянська школа. — 1986. — № 8. — С. 80—83.
25. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В. В. Юдин // Педагогические технологии. — 2007. — № 1. — С. 37—45.
26. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у педагогічних інститутах України у 1957—1970 рр. / О. І. Янкович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. — Ужгород, 2007. — Вип. 1, № 11. — С. 172—174.
27. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; пер. с польск. О. В. Довженко. — М. : Высш. школа, 1986. — 135 с.
28. Bloom B. S. et al. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain / B. S. Bloom. — N.Y. : David McKay Co., 1956. — P. 187—215.

KVITOSLAVA AVRAMENKO
Mykolaiv

**THE HISTORICAL EXPERIENCE OF USING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN UKRAINE
(SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)**

The article deals with the historical experience of the use of educational technologies in higher pedagogical school of Ukraine in the second half of XX – beginning of XXI century. The peculiarities of the development of educational technology in foreign higher educational institutions.

The author proved that the world educational standards affect update national educational politics. The implementation of educational technologies in the training of future teachers favor the entry of Ukraine into the European educational space. The emergence of educational technologies in higher pedagogical education corresponds to socio-pedagogical features of development of Ukrainian education in the twentieth century and acquires further development in the XXI century.

Key words: future teachers, educational technology, training of teachers, historical experience, higher pedagogical education of Ukraine.

КВИТОСЛАВА АВРАМЕНКО
г. Николаев

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УКРАИНЕ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)**

В статье рассматривается исторический опыт использования образовательных технологий в высшей педагогической школе Украины во второй половине XX – начале XXI столетия. Проанализированы особенности развития образовательных технологий в зарубежных высших педагогических учебных заведениях.

Автором доказано, что мировые образовательные стандарты влияют на обновление государственной политики в области образования. Реализация образовательных технологий в подготовке будущих педагогов благоприятствуют вхождению Украины в Европейское образовательное пространство.

Появление образовательных технологий в системе высшего педагогического образования соответствует социально-педагогическим особенностям развития образования Украины в XX и приобретает последующего развития в XXI столетии.

Ключевые слова: будущие педагоги, образовательные технологии, профессиональная подготовка педагогов, исторический опыт, высшее педагогическое образование Украины.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 371.4+372.3

РУСЛАН БЕДРАНЬ

м. Одеса

detrito@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ

У статті подано опис поглядів науковців на проблему виховання дитячого колективу. Визначено та розкрито сутність поняття колектив, дитячий колектив, дитяча група. Схарактеризовано етапи колективотворення. Проаналізовано проблеми різновікових груп у науковій літературі, які розкриваються в особливостях взаємодії і спілкуванні дітей та підлітків; психології різновікових контактів і їхньої внутрішньої детермінації; обґрунтуванні впливу дитячого суспільства на виховання та особистісне становлення як молодших, так і старших вихованців. Зазначено, що включення дитини в різновікову групу дошкільного закладу суттєво змінює соціальну ситуацію її розвитку, яка до цього здебільшого визначалася зв'язками в системі спілкування «дитина-дорослий», які відтепер доповнюються спілкуванням «дитина – дитина іншого віку», «дитина – одноліток».

Ключові слова: діти дошкільного віку, колектив, дитячий колектив, дитяча група, різновікова група.

Однією з проблем сучасної дошкільної освіти є проблема різновікових груп. Сьогодні більшість дошкільних освітніх технологій орієнтовані на конкретний вік і логіку вікового розвитку, а спроби описати специфіку їх застосування в різновіковій групі, по суті, спроби адаптувати без будь-яких істотних змін те, що розроблено на конкретний вік. Повернення до практики спільного виховання дітей різного віку зумовлює посилення інтересу психологічної та педагогічної науки до різноманітних проблем різновікової групи.

Педагогічна теорія виховання у групах і колективах створювалася багатьма вітчизняними та зарубіжними педагогами і психологами (Л. Божович, Л. Виготський, В. Воронова, В. Горбачова, Р. Жуковська, В. Караковський, Т. Коннікова, Г. Костюк, О. Киричук, Я. Колонінський, М. Монтессорі, Я. Морено, В. Нечаєва, Л. Новикова, Б. Паригін, А. Петровський, С. Русова, В. Сітаров, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Уманський та ін.). Погляди на проблеми колективу відображають сутність суспільних культурно-історичних процесів розвитку нашої країни, тому теорія і методика колективного виховання вивчається з позицій історичної перспективи.

Колектив у психології (від лат. *collectif* – збірний) визначається як група, об'єднаних спільним цілями людей, що досягла в процесі соціально цінної спільної діяльності

високого рівня розвитку [4, 160–161]. У педагогіці учнівський колектив розглядається як таке об'єднання учнів, життєдіяльність якого визначається цілями і завданнями, що впливають із потреб суспільного, колективного та індивідуального розвитку, в якому функціонує самоврядування, а стосунки між учнями (ділові й особисті) є гуманними, характеризуються взаємоповагою і відповідальністю, спільними прагненнями до загального успіху [3, 170].

Дитячий колектив вирізняється багатством та різноманітністю змісту життя, видів та форм діяльності і спілкування. Справжній згуртований колектив виникає не відразу, а проходить певні етапи свого формування, оскільки виховний колектив – це не тільки спільне об'єднання дітей, але й педагогічно організована система стосунків. Стадії розвитку дитячого колективу виступають результатом педагогічного впливу, свідомого використання законів формування колективу. Процеси колективотворення при цьому супроводжуються низкою соціально-психологічних феноменів: підвищенням групової згуртованості, формуванням колективістських норм поведінки та стосунків, проявом колективістської ідентифікації. Метою колективу є розвиток, задоволення різноманітних потреб, інтересів кожного, особистісне взаємозбагачення у процесі діяльності, спілкування

та міжособистісні стосунки. У педагогічній теорії (Т. Бабаєва, О. Гогоберидзе та ін.) у процесі колективотворення виокремлюються взаємозв'язані етапи.

На початковому етапі організатором життя і діяльності дитячого колективу виступає педагог, який висуває низку вимог до поведінки і режиму діяльності дитячої групи, а також уважно вивчає особистісні особливості кожного члена групи. Педагогічним законом, методом організації, зміцнення і розвитку дитячого виховного колективу виступає єдність вимог. Виконання дітьми єдиних загальноприйнятих вимог закріплює перші успіхи їхньої спільної діяльності, поглиблює дружні взаємозв'язки, формує життєвий досвід, необхідні звички культурної поведінки і стосунків у колективі. У цілому цей етап характеризується соціально-психологічною адаптацією до спільної діяльності, засвоєнням вимог, норм і традицій життя нової групи. Характерним є виникнення суперечностей між інтересами колективу і окремої особистості, що призводить до нового якісного стану, до гармонійної взаємодії особистісних та спільних інтересів, активізує систему колективних моральних стосунків. Вагомим рушієм морального виховання виступає суспільна думка самого колективу, діти привчаються ставити вимоги до себе на тлі загальноколективних вимог.

Другий етап розвитку дитячого виховного колективу характеризується повнотою прояву його провідних функцій. Рушійною силою розвитку колективу та одночасно й методом його організації є виховна перспектива (А. Макаренко), тобто суспільно значимі справи, цілі, завдання, які відповідають потребам та інтересам, віковим та індивідуальним особливостям дітей. Перспективи можуть ініціюватися безпосередньо дітьми або педагогом. У зв'язку з цим важливим педагогічним завданням виступає виховання і розвиток організаторських здібностей активу дитячого колективу, організація системи перспектив, цікавої діяльності та стосунків (спільні трудові справи, допомога молодшим, екскурсії, свята, колективні творчі справи). Організація руху до перспективи можлива завдяки спільному складанню та обговоренню планів,

проектів, пропозицій, а також практичній роботі щодо реалізації перспективи. У такій діяльності налагоджуються взаємозв'язки, відбувається згуртування дитячої групи. Цьому сприяє психологічний клімат, в основі якого стосунки членів колективу, засновані на довірі, доброзичливості, увазі та тактовності. У дитячому виховному колективі складаються корисні традиції, розвинена суспільна думка, можливості активного виховного впливу дітей один на одного. У процесі колективних видів діяльності та дружніх міжособистісних стосунків виникають умови для розуміння дитиною моралі як суспільного явища, усвідомлення суспільної моралі як відповідальності один перед одним, колективом та суспільством. Практика реальних стосунків у колективі переконує в необхідності дотримання загальнокультурних норм, формує моральні основи дитячої особистості. Цей етап відзначається позитивною педагогічною взаємодією, стимулюванням, спонуканням до активної творчої діяльності в інтересах колективу та розвитку кожної особистості.

Сучасна стратегія у розв'язанні проблем особистості і групи передбачає поряд із якісним оновленням можливість збереження позитивних здобутків, підтверджених багатолітньою практикою. Створюються та розвиваються нові гуманістичні концепції виховання у групах, побудовані з урахуванням єдності процесів соціалізації та індивідуалізації особистості, самореалізації в умовах спільної діяльності та стосунків, розвитку самоуправління та творчості. Дослідження проблеми різновікових груп у науковій літературі розкривається в різних аспектах, зокрема: особливості взаємодії і спілкування дітей та підлітків (Н. Анікеєва, Т. Бабаєва, О. Гогоберидзе, Я. Коломінський, І. Коң, О. Лутошкін, О. Мудрик, А. Петровський, І. Полонський, О. Реан, С. Селс, Є. Тихеева, Р. Уолтерс, О. Усова та ін.); психології різновікових контактів і їхньої внутрішньої детермінації, обґрунтування впливу дитячого суспільства на виховання та особистісне становлення як молодших, так і старших вихованців (М. Батербієв, Є. Димов, Г. Коберник, Г. Кравцов, Д. Мак-Клеланд, Р. Мей, Н. Олійник, М. Попов, М. Росс, та ін.). Науковцями відзначено, що в дитячій субкультурі

реалізується різновікова взаємодія і спілкування та створюється особливий психологічний простір, який сприяє формуванню соціальної компетентності. У дослідженнях процесу соціалізації в різновікових групах (В. Абраменкова, Р. Абрамович, У. Бронфенбреннер, Дж. Дебра, Л. Коч, Р. Річардсон та ін.) обґрунтовуються положення про те, що наявність широкого кола різновікового спілкування долучає дитину до виконання різних соціальних ролей і вибору поведінки в різних життєвих ситуаціях, що забезпечує ефективність процесу соціалізації; вихованці таких груп є більш активними у взаємодії з однолітками та менше претендують на опіку й увагу з боку дорослих та батьків.

Пошуки ефективних шляхів керівництва різновіковими об'єднаннями дітей і підлітків у дошкільних закладах і школах, позашкільних закладах і дитячих будинках, навчально-виховних комплексах стимулювали психолого-педагогічні дослідження С. Гаврилюк, В. Журавльова, О. Косарева, О. Крикунова, Н. Курапова, В. Кузьменко, Н. Манжелій, Н. Олійник, І. Печенко, Б. Тевліна, Г. Тришневської та ін. Науковці І. Печенко, Г. Тришневська, Н. Олійник підкреслюють, що діяльність різновікового колективу сприяє розвитку різноманітних зв'язків між молодшими та старшими учнями, утвердженню співробітництва взаємодопомоги, відповідальності, зацікавленості в успіхах та результатах колективних творчих справ, стимулюють моральний вибір.

Переважає більшість дослідників (В. Абраменкова, А. Богуш, О. Вовчик-Блакитна, Н. Губанова, І. Дьоміна, Е. Кушнарченко, А. Михайлова, М. Осоріна, Т. Репіна та ін.) розглядають різновікову взаємодію як природну умову особистісного розвитку та соціалізації, постійного нагромадження й передачі досвіду та формування культури поведінки. Наслідкування старших, імітація їхньої поведінки молодшими дітьми, по суті, є відображенням прагнення молодших до дорослості, оволодіння привабливою позицією старшого. Молодшу дитину в різновіковій взаємодії приваблює сам факт спілкування та взаємодії зі старшими, можливість ідентифікації себе з більш досвідченим зразком, ніж дорослий. У складній системі мотивів, які визначають

контакти старшої дитини з молодшою, виділяється мотив – прагнення реалізувати позицію старшого (І. Дьоміна, Т. Репіна та ін.).

Як зазначають науковці (Є. Герасимова, Н. Губанова, Е. Кушніренко, О. Кононко, В. Кузьменко, А. Михайлова, Г. Смольнікова та ін.) включення дитини в різновікову групу дошкільного закладу суттєво змінює соціальну ситуацію її розвитку, яка до цього здебільшого визначалася зв'язками в системі спілкування «дитина-дорослий», які відтепер доповнюються спілкуванням «дитина – дитина іншого віку», «дитина – одноліток». Навчально-виховна робота в дошкільних закладах усіх типів, здійснюється педагогом у процесі повсякденного життя і самостійної діяльності дітей (ігровій, трудовій і т. ін.), а також у ході спеціально організованих занять, які проводяться з усіма дітьми.

Характеристика провідних мотивів взаємодії (ділові, пізнавальні й особистісні) старших дошкільників з молодшими дітьми розкрита в дослідженнях О. Вовчик-Блакитної. Ділові мотиви виявляються в бажанні дітей до активних дій, в інтересах, у змістових і процесуальних складових діяльності. У ситуаціях взаємодії старших і молодших дошкільників (як і у взаємодії будь-яких інших учасників) ділові мотиви реалізуються як потреба вибору відповідного партнера для спільної діяльності. Пізнавальні мотиви виявляються тоді, коли зацікавленість старшої дитини молодшою є проявом безкорисної допитливості, пізнання особливостей молодшої дитини як носія особистісних якостей. Згадані мотиви не підпорядковуються меті ігрової чи практичної діяльності, і не пов'язані з ними. У такій взаємодії ініціатива належить старшій дитині, а малюк відповідає на її звертання. На особистісні мотиви впливає попередній досвід взаємодії з дітьми, присутність яких з тих або інших причин є бажаною та приємною. Старші діти демонструють свою прихильність, висловлюючись про свою симпатію, ніжність, прихильність до малюка. Саме вони ініціюють специфічні форми взаємодії з малюками: пустощі, намагаються розсмішити і розважити їх, що подобається обом партнерам. Водночас реалізація особистісних мотивів старших дітей може набувати небажаних форм, коли

взаємини старших дітей з молодшими вибудовуються не на основі взаємної симпатії, а на застосуванні примусу, хитрощів [1].

В ситуаціях різновікового спілкування виявляється значно більша зацікавленість та зорієнтованість на старшу дитину малюків, поведінка яких характеризується гнучкістю й варіативністю. Дослідниками (Т. Жаровцева, В. Нечаєва) помічено, що діти чотирьох-п'ятирічного віку у взаємодії з дво-трирічними малюками охоче беруть на себе роль старших, намагаються утвердитися в ній. Проте вони часто намагаються домінувати, підвищувати голос, домагаються від молодших підкорення та слухняності, і тим самим пригнічують самостійність малят. Найбільш яскраво негативні якості та звички старших дошкільників виявляються у взаємодії з молодшими в сюжетно-рольових іграх. Водночас В. Нечаєва відзначає, що у дітей шести-семирічного віку конфліктів виникає менше, ніж у п'ятирічних дітей. Старші діти у процесі ігрової взаємодії з малятами починають з розумінням ставитися до обов'язкового виконання ігрових правил, заохочують молодших до досягнення успіхів, радіють їхнім здобуткам, не зловживають своїми перевагами [5].

Вичерпні характеристики та опис провідних моделей взаємодії дітей дошкільного віку в різновікових групах здійснені Є. Герасимовою, яка дійшла висновку, що переважна більшість дітей середнього і старшого дошкільного віку готові до взаємодії з молодшими дітьми. На характер такої взаємодії впливає зміст діяльності, що зорієнтована на отримання предметного результату, спонукає більш жорсткі (з боку старших) моделі взаємодії – обмежувальну і заборонну, оскільки молодші є менш ініціативними, а тому охоче підпорядковуються діям і вказівкам старших. До першої, виокремленої авторкою моделі, належить заборонна модель, що відображає ті особливості взаємодії, коли старша дитина відсторонює молодшу, не дозволяє їй включатися в діяльність, а ставить у позицію спостерігача (дозволені репліки, жести, емоційні прояви, але не дії). За такою моделлю результат досягається тільки старшою дитиною. Друга модель є обмежувальною – старша дитина дозволяє малюкам включатися в діяльність,

проте регламентує кожен їхній крок, утримає ініціативу за собою. Третя модель є споглядальною: старші спостерігають та не втручаються у дії молодших, лише іноді супроводжують дії малюків окремими репліками. Ініціатива старших полягає в постановці мети, а результат досягається молодшими дітьми. Четверта, – спрямовуюча модель, характеризується організаційною активністю старших, словесним інструкціями щодо дій молодших. П'ята – є моделлю співпраці, для якої властивий баланс між ініціативою старшої і молодшої дитини у вербальному і практичному плані. Предметний результат отримують обидва партнери. Старша дитина оцінює результат та акцентує увагу на особистому внеску молодшої дитини [2].

У дослідженні О. Смирнової обґрунтовуються переваги різновікових груп за вальфдорфською педагогікою у порівнянні їх з традиційними одновіковими групами дошкільних закладів. Найбільш значну відмінність авторка вбачає у відсутності конкуренції і демонстративності, оскільки між дітьми складаються дружні, партнерські взаємини. Молодші вихованці набувають рівноправності щодо участі в іграх та спільній діяльності, завдяки чому зменшується конфліктність [6].

У ході розвитку педагогічної теорії та практики (В. Аванессова, А. Богуш, Н. Губанова, В. Кузьменко, Е. Кушнарєнко, Г. Мінкіна, А. Михайлова та ін.) склалися різні підходи щодо комплектування різновікових груп. Найпоширенішими основами у комплектуванні таких груп є: комплектування за віковими ознаками; комплектування згідно індивідуальних особливостей розвитку; комплектування на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей (молодша і середня, старша і підготовча групи); комплектування на основі родинних стосунків.

Комплектування за віковим принципом набуває переваг у роботі з дітьми щодо використання групових методів, однак виникають труднощі в забезпеченні індивідуального підходу. Комплектування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дозволяє зберегти режим. Включення в одну групу братів і сестер створює емоційну безпеку як у період адаптації, так і протягом усього

перебування дітей у дошкільному закладі. Уміле використання всіх позитивних сторін спільного виховання у змішаних групах сприяє формуванню в колективі правильних відносин, культурних навичок та звичок, інтересу дітей до різних видів спільної діяльності.

Однак, у поглядах психологів та педагогів відсутня єдність у визначенні оптимальної вікової різниці між дітьми в комплектуванні груп. В одних випадках оптимальною віковою різницею між дітьми визнається інтервал у три роки (М. Поро, Е. Герлок, Я. Рембовський та ін.). Дослідження і практика інших (В. Аванесова, А. Михайлова, Г. Мінкіна та ін.) засвідчують, що найбільш доцільним є комплектування груп дошкільників близького, суміжного віку. Такий підхід забезпечує реалізацію принципу максимального врахування вікових можливостей дітей, установа режиму згідно можливостей і потреб дітей різних підгруп, а також створення сприятливих умов для самостійної діяльності дітей, і для проведення занять. Комплектування груп дітей контрастного віку вносить додаткові труднощі в побудову режиму і виховання дітей, в організацію дидактичного процесу на заняттях, оскільки в умовах однієї групи діти фактично живуть у різних режимах, і це не може не ускладнювати педагогічну роботу. Недоцільно вимагати від старших дітей постійної взаємодії з молодшими, оскільки для їхнього повноцінного розвитку важливим є також товариство однолітків. Ускладнюють групову взаємодію та розвиток групової згуртованості і співробітництва ігри змагального, конкурентного характеру. Майстерність педагогів у запобіганні конфліктів, нейтралізація напруженості у стосунках виявляється у правильному використанні вербальних та невербальних прийомів (жарт, зауваження, похвала, здивування, дотик, захоплення, інтонація і та ін.), а також таких засобів впливу, які не принижують гідності жодної дитини.

Кожен вид діяльності в різновіковій групі потребує продуманої організації та підготовки з урахуванням індивідуальних, вікових і статевих особливостей дітей задля забезпечення оптимальної активності дітей кожної вікової підгрупи і кожної дитини зокрема. У

педагогічному досвіді використовуються різноманітні форми і прийоми організації діяльності (ігрової, трудової, навчально-розвивальної, виховної, спілкування, дозвілля), зокрема: послідовна (починають роботу старші діти, а пізніше долучаються молодші); одночасна (починають усі разом, за певний час молодші закінчують, а старші продовжують); окрема (кожна підгрупа організована в різних видах діяльності з різним змістом); діяльність може бути спільною, але з різним програмовим змістом для кожної підгрупи (А. Михайлова та ін.).

Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що найважливіші виховні завдання успішно вирішуються саме у різновіковому об'єднанні, коли діти виконують різні соціальні ролі (молодшого і старшого товариша, вчаться уважно ставитися до старших, турбуватися про менших), набувають досвіду міжособистісної взаємодії, закріплюють навички та звички культури поведінки, що є важливим етапом соціалізації особистості. Забезпечення гармонійного поєднання процесів соціалізації та індивідуалізації дитини у взаємодії з групою, реалізація співробітництва дітей у різновікових групах можливе за умов організації цікавої і змістовної діяльності з урахуванням вікових особливостей, індивідуальних інтересів і захоплень кожної дитини. Дослідники підкреслюють роль педагога в організації групової діяльності, а також вплив стилю взаємовідносин вихователя з дітьми на формування позитивних взаємин між дошкільниками. Під керівництвом педагога дитяча група перетворюється на розвивальне соціокультурне середовище життєдіяльності дітей, що забезпечує входження у світ культури стосунків, співробітництва та співтворчості. Найбільшою мірою зазначений підхід може бути реалізований через особистісно зорієнтовану модель виховання, що ґрунтується на розумінні, визнанні та прийнятті кожної дитини, гармонійному поєднанні процесів соціалізації та індивідуалізації у групі.

Список використаних джерел

1. Вовчик-Блакитная Е. А. Психологические предпосылки социально значимого взаимодействия детей разного возраста / Е. А. Вовчик-Блакитная // Психология : [Республиканский науч. метод. сб.]. — К., 1987. — Вып. 28. — С. 80—87.

2. Герасимова Е. Особенности взаимодействий дошкольников в разновозрастной группе / Е. Герасимова // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 1. — С. 44—47.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Краткий психологический словарь / [Ред.-сост. Л. А. Карпеко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — Ростов-н/Д: Феникс, 1998. — 512 с.
5. Нечаева В. Г. Педагогические условия общения детей разных возрастных групп дошкольного учреждения / В. Г. Нечаева // Воспитание детей 3-го года жизни. — М.: Просвещение, 1965. — С. 3—11.
6. Смирнова Е. О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики) / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 50—58.

RUSLAN BEDRAN
Odesa

THE PROBLEM OF BRINGING UP PRESCHOOL CHILDREN COMPRISING GROUPS OF DIFFERENT AGES

A review of scientists' ideas regarding the problem of bringing up a children's team is represented in the article. The essence of the notions «team», «children's team» and «children's group» is defined and revealed. The stages of team forming are characterized.

The problems of different-aged groups described in scientific literature are analyzed: peculiarities of both children's and teen-agers' interaction and communication; psychology of different-aged contacts and their inner determination; substantiation of children's society influence on bringing up and personal development of both junior and senior pupils.

It should be mentioned that child's involvement into a different-aged group of a preschool establishment changes essentially a social situation of his / her development who used to be recognized mostly by the communication mode «a child – an adult» which are being supplemented now by these ones: «a child – a child of a different age», «a child – a peer».

Key words: children of a preschool age, team, children's team, children's group, a different-aged group.

РУСЛАН БЕДРАНЬ
г. Одесса

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

В статье представлено описание взглядов ученых на проблему воспитания детского коллектива. Определены и раскрыты сущность понятия коллектив, детский коллектив, детская группа. Охарактеризованы этапы построения коллектива. Проанализированы проблемы разновозрастных групп в научной литературе, которые раскрываются в особенностях взаимодействия и общения детей и подростков; психологии разновозрастных контактов и их внутренней детерминации; обосновании влияния детского общества на воспитание и личностное становление, как младших, так и старших воспитанников. Отмечено, что включение ребенка в разновозрастные группы дошкольного учреждения существенно меняет социальную ситуацию его развития, которая до этого в основном определялась связями в системе общения «ребенок-взрослый», которые отныне дополняются общением «ребенок-ребенок другого возраста», «ребенок-сверстник».

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, коллектив, детский коллектив, детская группа, разновозрастная группа.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 378

ОЛЕНА БІЛЮК

м. Миколаїв

bilole@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено процес професійної підготовки вчителів початкової школи у вищих навчальних закладах України. Теоретично обґрунтована та розроблена модель формування технологічної компетентності вчителя початкової школи в умовах переходу на новий Державний стандарт початкової освіти. Розроблено технологічний аспект підготовки майбутніх учителів початкової ланки.

Ключові слова: викладачі, студенти, процес, формування, технологічна компетентність, модель, критерії, показники, рівні.

Аналіз теорії та педагогічної практики засвідчив актуальність дослідження процесу формування технологічної компетентності викладачів і студентів у навчально-виховному процесі як невід'ємного чинника розвитку особистості студента і викладача. На основі аналізу філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури визначено основні напрями розв'язання завдання формування технологічної компетентності викладачів і студентів у дусі моральних цінностей людства.

Мета статті – представити модель реалізації процесу формування технологічної компетентності викладачів і студентів у навчально-виховному процесі університету та професійній підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою.

Отже, в умовах навчально-виховного процесу формування майбутнього фахівця передбачає планування та організацію різноманітної спільної діяльності викладачів і студентів, що пов'язана із сприйманням певної інформації, її усвідомленням, переживанням, аналізом, виробленням певної позиції, на основі якої і студенти, і викладачі вибудовують моделі поведінки. Необхідно також відзначити, що у навчально-виховному процесі, за визначеними умовами, всі його учасники повинні виступати як активні, рівноправні партнери, суб'єкти взаємодії. Взаємодія ж покликана задовольнити їх потребу в пізнанні, розумінні, співпереживанні. Саме проектування такої діяльності передбачає створення

спеціальної моделі формування професіоналізму викладачів і студентів у навчально-виховному процесі, яка потребує відповідне науково-методичне забезпечення формування їх освіченості та організацію поетапної міжособистісної взаємодії між викладачами і студентами. Модель представлено на рис. 1.

Сучасні технологічні здібності та уміння будуть реалізовані такими методами і формами роботи:

– для пошуку додаткових і нових знань викладач повинен передбачати проблемний підхід до навчання, а студент досліджувати нові шляхи отримання знань та джерела збагачення цих знань. Кожна дисципліна вимагає пояснення загальних явищ, уточнення і збагачення знань суміжними науками, що розвивають та доповнюють загальноосвітову систему знань. Опрацювання інформації, аналіз та синтез, оцінювання вимагають відповідальності та кропіткої роботи: структурування матеріалу, чергування теоретичного та практичного, врахування принципу доступності у навчанні (освіта повинна бути доступною, тільки тоді вона буде якісною, коли можна перенести якість знань на якість дій особистості); системності (навчальна активність студента та підтримка викладача); змісту (посилання на джерела інформації повинні бути дійсними, якісними у мовному розумінні та інформативному, а також наочно-візуалізованими).

– проектна діяльність передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких,

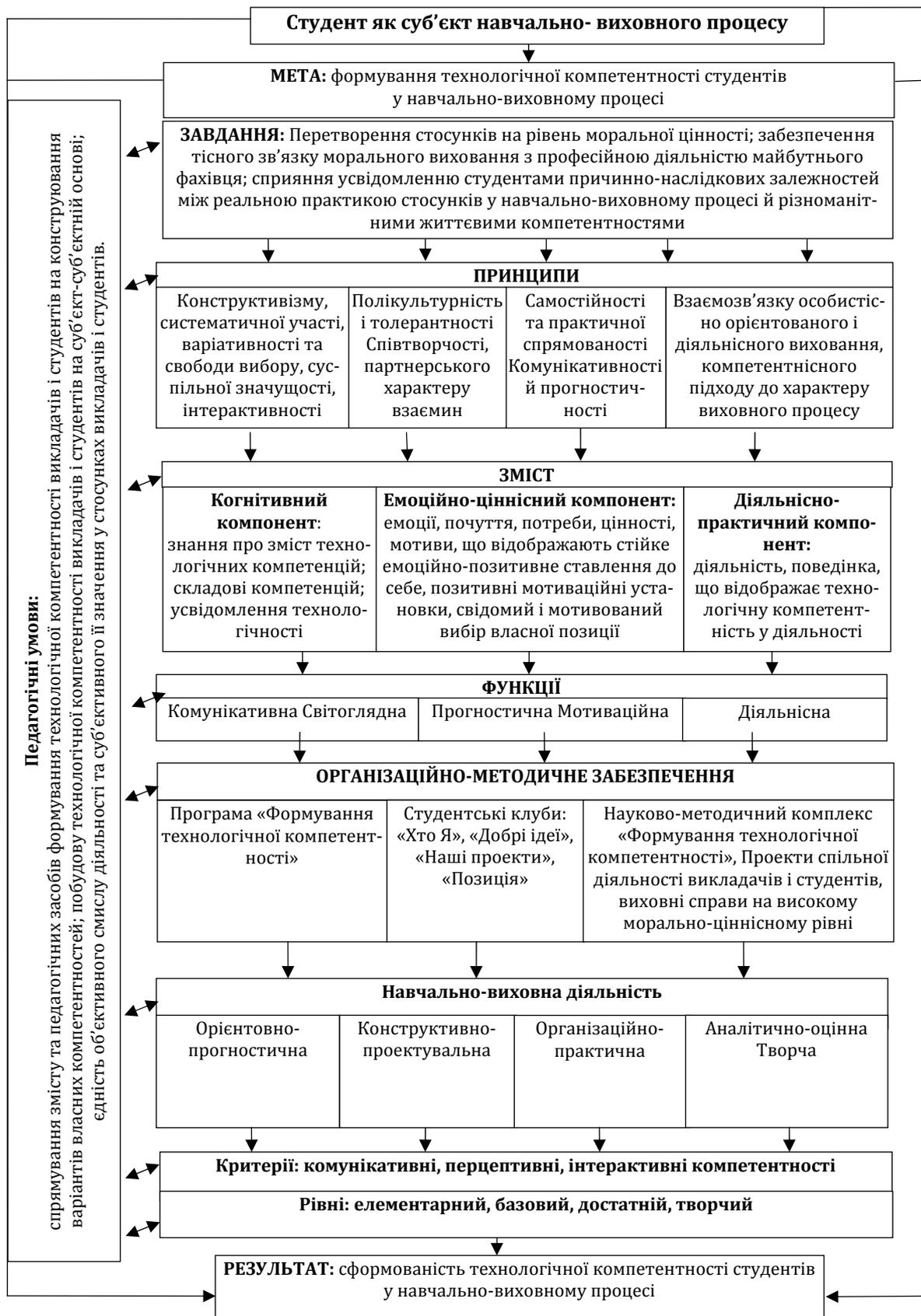


Рис. 1. Модель реалізації процесу формування технологічної компетентності викладачів і студентів у навчально-виховному процесі

пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Це дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування. Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента. Під час використання проектного навчання вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички студента, формуються навички мислення високого рівня, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації, проблематизації (розгляду проблемного поля та виділенню підпроблем, формулюванню головної проблеми та задачі, яка впливає з цієї проблеми), цілепокладання та планування діяльності, оформлення та представлення і захист проекту тощо. Навчальний проект, із точки зору студента, – це можливість виконувати щось цікаве самостійно в групі чи самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно результат-досягнення (наукова стаття, газета, документ, Web-сторінка, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій, проект закону, довідковий матеріал, збірник студентських наукових робіт та ін.); це діяльність, спрямована на розв'язання значущої проблеми, сформульованої самими студентами у вигляді мети й завдання, коли результат цієї діяльності – знайдений спосіб розв'язання проблеми – має практичний характер та важливе прикладне значення.

– метод моделювання (дозволяє розвивати способи налагодження стосунків, характерні для навчально-виховного процесу, моделі поведінки за допомогою символічних ігор, схем дії);

– інтерактивні методи та форми виховної роботи, а саме: «мозковий штурм»; «метод прес»; «дерево рішень»; симуляції; медіація; портфоліо; рольові ігри; інтерв'ю, що поєднуються з традиційними методами та формами навчально-виховного процесу;

– метод драматизації (його ще називають психодрамою, або рольовою грою) відомий на Заході як один із методів активного соціального навчання та належить до тренінгів, об'єднаних під загальною назвою «групи зустрічей». Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації. Він дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність;

– дискусія (розгляд, дослідження) – суперечка, обговорення певного питання. Цей метод базується на обміні думками між учасниками. Він навчає мислити самостійно, розвиває здатність методу виваженої аргументації та поважання думки інших (дискусія, що виникає під час вирішення певної проблем, скерована на формування моральних та ідейних переконань).

1. Уточнено критерії та відповідні їм показники сформованості технологічної компетентності викладачів і студентів у навчально-виховному процесі: *комунікативна компетентність* – розуміння сутності технологічної діяльності, усвідомлення необхідності їх вияву; знання історичного досвіду, культурних зразків із досвіду людства, народних традицій, звичаїв, обрядів, мови українського народу; знання атрибутів авторитетів та ідеалів, складових навчально-виховної діяльності у взаємодії з викладачами; *перцептивна компетентність* – спрямованість, сила і стійкість моральних цінностей, характер емоцій, почуттів, принциповість, наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, ровесників, свого народу, нації. Батьківщини, людства; сформованість стосунків із викладачами; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція, позитивна мотивація; *інтерактивна компетентність* – ступінь розвитку вмінь формувати технологічні компетентності у власній діяльності, їх стійкість, свідомо регульована активна діяльність у навчально-виховному процесі, що спрямована на засвоєння технологічних знань; вміння самостійно відстоювати свої ідеали, принципи, самостійність і відповідальність.

2. За попередньо визначеними критеріями та показниками визначено чотири рівні сформованості технологічної компетентності

Показники рівнів сформованості компетентностей викладачів і студентів у навчально-виховному процесі (авторська розробка)

Професійні компетентності				
Мета	Засвоїти, вивчити, проаналізувати, дослідити, оцінити			
Задачі	За темами			
Комунікативна компетентність				
Компоненти технологічної компетентності	Компетенції	Технології формування	Форми оцінки	Рівні технологічної компетентності
Когнітивний	Створення власної системи знань, досвіду; знання студента відображено у переконаннях і поведінці; бажання оволодіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для формування стосунків (визнання і сприйняття); стосунки розвиваються на позитивній основі, предмети засвоюються добре	Лекції; тренінги; ігри; інтерактивні вправи; самостійна робота	Анкети; тести; есе; доповіді; проекти	Творчий 10–12 балів
Емоційно-ціннісний	Емоційно-позитивні переживання від навчально-виховної діяльності; стійкість та сила мотиваційних утворень, що усвідомлено застосовуються у стосунках; студент усвідомлює власну діяльність у співпраці з викладачем, у якій проявляється відповідальність та самостійність; комунікабельний, ініціативний у навчально-виховному процесі			Достатній 7–9 балів
Діяльнісно-практичний	Дотримання моральних цінностей життя у повсякденній діяльності; самостійність у діяльності, відповідальність і розширення поля у стосунках завдяки усвідомленню моральних ідеалів людства			Базовий 4–6 балів
				Елементарний 1–3 балів
Перцептивна компетентність				
Когнітивний	Системність знань, розуміння сутності моральних цінностей суспільства; наявні як суспільні, так і особистісні моральні цінності, студент характеризується спрямованістю дій, із переконаністю у власних оцінках і судженнях	Лекції; тренінги; ігри; інтерактивні вправи; самостійна робота	Анкети; тести; есе; доповіді; проекти	Творчий 10–12 балів
Емоційно-ціннісний	Відчуття задоволення від спілкування (пізнання); у студента сформовано моральні цінності, власні моральні ідеали; спостерігається самостійність у визначенні технологічної компетентності; студент самостійно планує та організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості			Достатній 7–9 балів
Діяльнісно-практичний	Методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес, спостерігається стійкий, стабільний прояв способів поведінки; студенти такого рівня комунікабельні, доброзичливі, виступають ініціаторами взаємодії з викладачами			Базовий 4–6 балів
				Елементарний 1–3 балів
Інтерактивна компетентність				
Когнітивний	Повнота знань; системність знань, розуміння сутності моральних цінностей суспільства; міцність знань, усвідомлення їх значення для життя; потреба в поглибленні знань, аналіз; створення власної системи знань, досвіду; здатність визначати моральну цінність і ефективно використовувати у власній діяльності	Тренінги; дебати; виховні заходи; спільні з викладачами справи	Доповіді; реферати; статті; проекти; активна життєва позиція	Творчий 10–12 балів
Емоційно-ціннісний	Наявність інтересів у стосунках із викладачами, установки; бажання оволодіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для формування стосунків; ідеали і прагнення (повага, успіх, авторитет); відчуття задоволення від спілкування (пізнання); позитивні переживання від навчально-виховної діяльності (порядок, краса, гармонія); сила та стійкість мотиваційних утворень, потреби постійного спілкування (самореалізація, саморозвиток особистості)			Достатній 7–9 балів
Діяльнісно-практичний	Активне застосування методів і прийомів формування стосунків; прояв творчості у спільній діяльності; дотримання моральних цінностей життя у повсякденній діяльності; усвідомлення власних вчинків і поведінки; пропаганда моральних цінностей суспільства; зразки власної поведінки і високо моральні вчинки			Базовий 4–6 балів
				Елементарний 1–3 балів

Рис. 2. Показники рівнів сформованості КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ викладачів і студентів у навчально-виховному процесі

викладачів і студентів у навчально-виховному процесі: творчий, достатній, базовий, елементарний.

3. На основі аналізу теорії та практики формування технологічної компетентності студентів у ході дослідження обґрунтовано педагогічні умови ефективного впливу навчально-виховного процесу на вироблення стосунків: спрямування змісту та педагогічних засобів формування технологічної компетентності викладачів і студентів на конструювання варіантів власних технологічної компетентності; побудова технологічної компетентності викладачів і студентів на суб'єкт-суб'єктній основі; єдність об'єктивного смислу діяльності та суб'єктивного її значення у морально-ціннісних стосунках викладачів і студентів.

4. Формувальний етап експерименту підтвердив ефективність розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов моделі формування технологічної компетентності викладачів і студентів у навчально-виховному процесі. У студентів експериментальних груп відбулися істотні зміни в структурних компонентах стосунків. Це виявилось у позитивній динаміці рівнів технологічної компетентності: творчого рівня досягли 14,5% студентів, зменшилася кількість (з 59,3% до 6,5%) студентів з елементарним рівнем морально-ціннісних стосунків; у студентів контрольних груп виявлено нижчі показники за всіма критеріями. Після проведення експерименту відбулися суттєві позитивні зміни в розвитку комунікативної, перцептивної та інтерактивної компетентності викладачів-кураторів академічних груп. Результати експериментального дослідження підтвердили правильність висунутої гіпотези та представлені технологічною картою показників рівнів сформованості КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ викладачів і студентів у навчально-виховному процесі (рис. 2.)

Запропонована модель формування технологічної компетентності є лише частиною

складної багатогранної роботи з формування компетентностей студентів у навчально-виховному процесі. Перспективним є вивчення можливостей і специфіки формування компетентностей студентської молоді поза навчально-виховним процесом.

Список використаних джерел

1. Автомонов П. П. Оптимальна технологія навчання : методичний посібник / П. П. Автомонов, О. О. Автомонова. — К., 1996. — 71 с.
2. Андреева В. Н. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / В. Н. Андреева, В. В. Григораш. — Х. : Вид. група «Основа», 2009. — С. 237—281.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика. — 1989. — 192 с.
4. Волковська Т. Технологія розвитку критичного мислення / Т. Волковська // Завуч (Шкільний світ). — 2009. — № 13. — С. 14—15.
5. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. — 2003. — № 3. — С. 70—74.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 351 с.
7. Дьюи Д. Філософія и педагогіка / Д. Дьюи. — М., 1999.
8. Іванова О. Практичне застосування ідей програми ЧПКМ / О. Іванова // Відкритий урок : Розробки, технології, досвід. Науково-методичний журнал. — 2007. — № 4. — С. 20—25.
9. Інноваційні технології на уроках читання: методична система ЧПКМ : навч. видання / упоряд. О. В. Франчук. — Харків : Вид. група «Основа», 2009. — 192 с.
10. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / укл. О. Пометун, Л. Пироженко. — К. : АПН, 2002.
11. Олійник Т. О. Розвиток критичного мислення / Т. О. Олійник // Педагогічні науки. — Суми, 2001.
12. Павлова Л. Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Д. Павлова // Управління школою. — 2006. — № 13.
13. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації в сучасній школі. — К. : Освіта, 1994. — С. 5—9.
14. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. — К. : Просвіта, 2000.
15. Хуторської А. Современная дидактика : учебное пособие для вузов / А. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001.

OLENA BILIUK

Mykolaiv

MODEL OF FORMING TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

Investigated the process of training primary school teachers in higher educational institutions of Ukraine. Theoretically substantiated and developed a method of forming professional competence of an elementary school teacher in the transition to a new state standard of primary education. Developed the technological aspect of the training of teachers of primary level.

Key words: process, training, teachers, students, technological, primary education, professional competence.

ЕЛЕНА БИЛЮК
г. Николаев

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается процесс профессиональной подготовки учителей начальной школы в высших учебных заведениях Украины. Теоретически обоснована и разработана модель формирования технологической компетентности учителя начальной школы. Разработан технологический аспект подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: преподаватели, студенты, процесс, формирование, технологическая компетентность, модель, критерии, показатели, уровни.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 796.011.3

НАТАЛІЯ БОРЕЦЬКА, ОЛЬГА ЛИТВИНЕНКО

м. Николаїв

Boretskayn@gmail.com, 380935311655@ya.ru

ВИКОРИСТАННЯ ГІМНАСТИЧНИХ ВПРАВ З ОЗДОРОВЧОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ НА УРОКАХ ФІЗКУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті теоретично обґрунтовується значення гімнастичних вправ для учнів початкових класів. Розкриваються методичні особливості гімнастичних вправ та їх роль у формуванні правильної постави. Пояснюються ефекти від виконання фізичних вправ, що відбуваються в організмі при постійному їх виконанні. Розкривається роль оздоровчої гімнастики для дітей, яка покликана прищепити звичку до фізичного навантаження, здатна вберегти дитину від проблем з хребтом і здоров'ям в цілому. Подаються комплекси вправ для формування правильної постави та профілактики плоскостопості.

Ключові слова: програма з фізичної культури для 1–4 класів, школа культури рухів, школа постави, оздоровчі гімнастичні вправи, комплекси гімнастичних вправ для формування правильної постави.

Державна політика України спрямована на виховання здорової особистості (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Програма «Діти України», Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні, Цільова комплексна програма «Фізичне виховання здоров'я нації», Державна програма «Здорова дитина» на 2008-2017 рр., Загальнодержавна програма «Здоров'я 2020: український вимір» та ін.), однак стан здоров'я дітей залишається дуже складним.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, 50% школярів мають функціональні порушення різних систем організму, а 42% – хронічні захворювання. До першого класу вступають лише 27% здорових дітей. Зали-

шається високим рівень загальної захворюваності дітей, який за останні роки зріс понад 20% [2].

Наразі близько 90% школярів мають відхилення у стані фізичного та психічного здоров'я, загальна захворюваність серед учнів загальноосвітніх шкіл України сягає 64–71%. За період навчання в школі кількість учнів, яких зараховують до спеціальної медичної групи, зростає майже удвічі. Тоді як високий рівень фізичного здоров'я виявлено лише у 0,32% юнаків і дівчат, вище середнього – у 4,18%, середній – у 27%, нижче середнього – у 27%, а низький – у 41,48% [2].

Перед суспільством, батьками, всіма вчителями стоїть завдання – зберегти здоров'я дітей з використанням здоров'язберігаючих

технологій. Особливого значення набуває урок фізичної культури у молодшій школі. У Програмі з фізкультури для 1–4 класів зазначається, що мета уроку фізкультури – набуття учнями досвіду діяльності: навчально-пізнавальної, практичної, соціальної; формування в учнів стійкої мотивації і потреби у збереженні й зміцненні свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості, комплексного розвитку природних здібностей та моральних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя [5].

Поділяємо думку Л. Шуби, яка зауважує, що сучасна програма з фізичної культури свій потенціал реалізується тільки на 40%. Отже підвищення рівня здоров'я та цілеспрямований розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку залежить від рівня кваліфікації та підготовленості вчителя з фізичної культури [6].

У психолого-педагогічній літературі проблемам збереження здоров'я, фізичній складовій здоров'я учнів, формуванню здорового способу життя молодших школярів засобами фізичної культури присвячено праці Л. Волкова, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куца, Н. Москаленко, В. Папуша, Б. Шияна; використанню різних видів спорту у фізичному вихованні учнів молодших класів присвятили свої дослідження М. Борейко, А. Вольчинський, В. Жилюк, Є. Столітенко, Л. Харченко, А. Цьось, В. Шаулін, О. Шиян та ін. Розробкою і впровадженням нових оздоровчих технологій на уроках з фізичної культури присвячені праці С. Ізаак, В. Горашук, В. Вишневського, О. Харитонова та ін.). Вплив гімнастичних вправ та їх значення досліджували М. Зубалій, А. Матвеев, Ю. Менхін, А. Менхін, І. Латипов, О. Худолій.

Постановка завдання – теоретичне обґрунтування використання гімнастичних вправ з оздоровчою спрямованістю для учнів початкових класів.

Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського за темою «Використання здоров'я-зберігаючих технологій у навчально-виховній сфері освітніх закладів» (номер державної реєстрації – 0115U001208).

Гімнастика, як наукова дисципліна є частиною науки про фізичне виховання, яка вивчає закономірності фізичного розвитку і удосконалення людини за допомогою характерних для гімнастики засобів, методів і форм організації занять. Отже, гімнастика – це система спеціально підібраних фізичних вправ і науково обґрунтованих методичних прийомів спрямованих на розв'язання завдань педагогічного та оздоровчого, гігієнічного характеру, всебічного фізичного розвитку, вдосконалення рухових здібностей, зміцнення здоров'я.

Багатий арсенал гімнастичних вправ і їх характерні особливості дають змогу виховувати моральні риси людей: дисциплінованість, акуратність, наполегливість у роботі та інші.

Численність і різноманітність гімнастичних вправ дають змогу індивідуально підходити до розв'язання поставлених завдань, вибірково впливати на окремі органи і системи, м'язові групи, розвивати руховий апарат і виховувати рухові здібності.

Методичні особливості гімнастики:

1. Різнобічний вплив на людину.
2. Широке використання засобів.
3. Вибірковий вплив на окремі системи організму, окремі частини тіла і на окремі м'язові групи та суглоби.
4. Точне регулювання навантаження залежно від контингенту (віку, статі, фізичної підготовки та стану здоров'я) за допомогою методичних прийомів (змінюючи вихідні положень, кількість повторень, варіюванням послідовності виконання вправ, застосуванням обтяження й амортизаційних пристроїв відповідно до підготовленості учнів).
5. Можливість безперервного ускладнення вправ (різними поєднаннями і комбінаціями вправ, що надає їм іншого якісного і кількісного виразу, внаслідок чого вони впливають на організм інакше).
6. Застосування музичного супроводу під час занять [1].

Гімнастика для дітей молодшого шкільного віку направлена на загальне зміцнення і розвиток організму школярів, формування правильної постави, виховання фізичних, моральних і вольових якостей, а також умінь

доцільно користуватися ними в практичній діяльності.

Розглядаючи уроки фізичної культури у початкових класах, необхідно зазначити, що заняття проводяться за програмою з фізичної культури для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл розробленою відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 року.

Предметом навчання в галузі фізичного виховання у початковій школі є рухова активність із загальноосвітньою спрямованістю. Таким чином, урок фізичної культури повинен задовольнити рухову активність дитини. Більшу частину фізичних вправ у початковій школі складають гімнастичні вправи. Як зазначають дослідники – будь-яка гімнастика є оздоровчою. При виконанні вправ людина не тільки зміцнює своє тіло і дозволяє м'язам не втрачати тонусу і красивих обрисів, але й тренує свій імунітет, дозволяючи здоров'ю бути міцнішим. Ці умови забезпечує постійне виконання фізичних вправ або тренування. «Пускову функцію» виконує ЦНС. Її сигнали збільшують інтенсивність функціонування клітин виконавчих органів і активізують гормональну систему. Далі підвищується активність систем, що забезпечують прискорювальну доставку кисню, енергетичних субстратів, амінокислот і гормонів до тканин. Роль кисню й енергетичних субстратів проста: забезпечити підвищену активність тканин у процесі самої роботи. Основу перебудови в організмі, у тому числі оздоровчого характеру, стимулює й забезпечує гормональна система. Цей механізм можна представити наступним чином: проникнення гормонів через мембрани клітин активних тканин і їхнє нагромадження в клітинах прискорює процеси доцільного руйнування й процеси синтезу усередині клітин [3].

При цьому відбуваються такі явища, як:

а) термінове й довгострокове підвищення захисних реакцій імунної системи проти антигенів (чужорідних факторів) і в той же час активізація імунної системи підвищує тонус нервової й гуморальної систем, активізуючи адаптаційні перебудови в організмі;

б) прискорення синтезу в клітинах рівно-сильне прискоренню відновлення й виправ-

лення ДНК – спадкоємної інформації, від якої «глобально» залежить здоров'я клітини;

в) прискорюється відновлення самих клітинних структур (мембран, ферментативних комплексів тощо) і тим самим знижується ймовірність появи глибоких ушкоджень усередині клітин, що приводять до їх дисфункції – хвороби.

Однією фразою цей механізм, який відбувається в організмі людини, може бути сформульований так: фізичне тренування сприяє тому, що на зміну слабкій і зламаній клітинній структурам приходять нові, молоді, більше життєздатні. Описані ефекти фізичних вправ – основа профілактики виникнення багатьох захворювань [3].

Оздоровча гімнастика для дітей покликана прищепити звичку до фізичного навантаження, а значить, здатна вберегти дитину від проблем з хребтом і здоров'ям в цілому, причому не тільки в ранньому віці, але і в подальшому житті. Дефіцит рухів дитини 6–10 років, коли відбувається швидкий ріст і формування організму дитини та психологічний стрес (дошкільник стає школярем, відповідно змінюється провідний вид діяльності дитини – гра замінюється процесом навчання; відбуваються зміни у спілкуванні і відносинах з іншими людьми). Тривале сидіння школяра за партою, а нерідко й неправильна при цьому поза, супроводжується великим статичним навантаженням на певні групи м'язів, застоєм крові в органах малого таза й нижніх кінцівок. Низький нахил над партою (столом) здавлює внутрішні органи, утрудняє роботу серця, погіршує кровообіг і насичення киснем мозку. Тільки спрямовані фізичні вправи здатні виправити й перебороти такі несприятливі впливи.

Заняття фізичними вправами можна розглядати як спосіб зняття м'язової й психічної напруги, поліпшення соціальної адаптації дитини до нових умов існування. Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку майже всіх фізичних якостей. У цей період починає формуватися особистість і закладається фундамент морального поведіння, і важливим завданням вихователів є прилучення їх до здорового способу життя й підвищенню інтересу до фізичної культури. Цьому

періоду відповідає висока рухливість суглобів, висока еластичність зв'язкового апарата, хребет гнучкий і еластичний. При використанні засобів фізичної культури необхідно орієнтувати педагогів, і батьків на гуманістичний підхід до оздоровлення дітей з урахуванням сучасних умов, у яких живе дитина, вікових, індивідуальних фізичних і психічних особливостей дітей, широкого й умілого застосування природних засобів.

На відміну від попередніх програм з фізичної культури, у програмі навчальний матеріал розподілений не за видами спорту, а за «школами», до яких увійшли вправи, об'єднані за способами рухової діяльності. А саме:

- школа культури рухів з елементами гімнастики;
- школа пересувань;
- школа м'яча;
- школа стрибків;
- школа активного відпочинку (рекреації);
- школа розвитку фізичних якостей;
- школа постави.

Із даного переліку способів рухової діяльності нас цікавить школа культури рухів з елементами гімнастики та школа постави.

До школи культури рухів увійшли вправи основної гімнастики, стройові вправи і команди, елементи акробатики, вправи корегувальної спрямованості та ті, що пов'язані із незвичним положенням тіла у просторі [5].

Школа постави спрямована на формування стереотипу правильної постави. Виховання відчуття правильної постави досягається за умови багаторазового повторення правильного положення тіла з різних вихідних положеннях та під час пересування.

До школи постави увійшли вправи, що сприяють вихованню координації рухів, суглобно-м'язового відчуття, вміння управляти своїм тілом, вправи на рівновагу та балансування, на розвиток рухливості суглобів [5].

Гімнастичні вправи для початкової школи спрямовані на формування правильної постави у дитини. Постава – звичне положення тіла при сидінні, стоянні, ходьбі та інших видах діяльності, котре людина займає без зайвого м'язового напруження. Правильна постава забезпечує оптимальне функціонування рухового апарату, формується кістками скелета,

зокрема формою хребта, нервовою системою, тонусом м'язів, менше дихальною системою, загальним станом організму. У зв'язку зі зміною пропорцій тіла в різні вікові періоди стійке вертикальне положення тіла дитини досягається різним ступенем м'язових зусиль і різним взаєморозташуванням частин тіла [4].

Негативна динаміка деформацій постави при переході з першого до другого класу в середньому становить 9,4% у хлопців і 9% у дівчат, при переході з другого до третього класу – 6% у хлопців і 6,5% у дівчат, з третього до четвертого – 8,6% і 11,6% відповідно. Так, у віці 6–7 років дефекти постави, за нашими даними, мали 18% хлопців і 21% дівчат, а у віці 9–10 років ті самі діти вже мали 42% і 50% відповідно. Навіть якщо кількість учнів, які мають порушення постави у першому класі незначна – 4–10% то до четвертого класу кількість порушень збільшується, як мінімум, до 30% [4]. Формування постави дитини у початковій школі – фундамент здоров'я. Вчителям фізичної культури необхідно особливу увагу звертати на гімнастичні вправи для формування правильної постави дітей.

Пропонуємо комплекси вправ для формування правильної постави.

Комплекс вправ № 1.

I. Вихідне положення (далі – В. п.) – стійка біля гімнастичної стінки, опираючись спиною, потилицею, лопатками, сідницями і п'ятами.

Рах. 1–2. Кроком правої в основну стійку (далі – о.с.). (Утримувати відчуте положення тіла і запам'ятати його)

3–4. Кроком лівої у В. п.

5–6. Кроком лівої в о.с. (утримувати положення В. п.).

7–8. Кроком правої у В. п. (повторити 4 рази).

II. В. п. – стійка руки за голову.

Рах. 1. Стійка на правій, ліва назад на носок, руки вгору (вигнутись – вдих).

2. В.п. (видих).

3. Стійка на лівій, права назад на носок, руки вгору (вигнутись – вдих).

4. В. п. (видих) (повторити 4 рази).

III. В. п. – стійка, руки на пояс.

Рах. 1–2. Вигнутись, лікті назад – вдих (лопатки притуляються одна до одної).

3–4. В. п. – видих (повторити 4 рази).

IV. В. п. – стійка біля гімнастичної стінки, опираючись спиною, потилицею, лопатками, сідницями і п'ятами.

Рах. 1–2. Присід (видих).

3–4. В. п. (вдих) (повторити 4 рази).

V. В. п. – стійка руки в сторони.

Рах. 1–2. Стійка, руки в замок за спиною (права рука зверху, ліва рука знизу).

3–4. В. п.

5–6. Стійка, руки в замок за спиною (ліва рука зверху, права рука знизу).

7–8. В. п. (повторити 2–4 рази).

VI. В. п. – стійка ноги нарізно, палицю вгору.

Рах. 1. Нахил вправо.

2. В. п.

3. Нахил вліво.

4. В. п. Дихання довільне (повторити 4 рази).

VII. В. п. – лежачи на животі, палиця на стегнах, хватом зверху.

Рах. 1–2. Вигнутися, палиця назад (вдих).

3–4. В. п. Видих (повторити 4 рази).

VIII. В. п. – упор лежачи на зігнутих руках.

Рах. 1–2. Упор лежачи на стегнах. Вдих.

3–4. В. п. Видих (повторити 4 рази).

IX. В. п. – стійка, з утриманням вантажу на голові (вагою 150–200 г).

Рах. 1–16. Ходьба на місці.

X. Вправа на дихання. В. п. – о.с.

Рах. 1–2. Руки через сторони вгору (повільний глибокий вдих через ніс («надуваемо кульку»).

3–4. Затримка подиху.

5. Стійка руки вгору назовні, долонями назовні («здути кульку», видихаючи повітря ротом порціями (ХА).

6. Стійка руки в сторони (ХА).

7–8. В. п. (видихнути різко, опустивши руки через сторони вниз (ХА!). (Повторити 3–4 рази).

Комплекс вправ № 2

I. В. п. – стійка палиця донизу.

Рах. 1–2. Стійка на носках, палиця вгору (вдих).

3–4. В. п. Видих (повторити 4 рази).

II. В. п. – стійка ноги нарізно, палиця донизу, хватом зверху.

Рах. 1–2. Палиця вертикально справа, права рука зверху.

3–4. В. п.

5–6. Палиця вертикально зліва, ліва рука зверху.

7–8. В. п. Дихання довільне (повторити 4 рази).

III. В. п. – стійка ноги нарізно, палиця вгору.

Рах. 1. Нахил вигнувшись, палиця вперед (видих).

2. Палиця на плечі (вдих).

3. Палиця вперед (видих).

4. В. п. (вдих) (повторити 4 рази).

IV. В. п. – стійка палиця вгору (вдих).

Рах. 1. Випад правою вправо, палиця на плечі (видих).

2. В. п. (вдих).

3. Випад лівою вліво, палиця на плечі (видих).

4. В. п. (вдих) (повторити 4 рази).

V. В. п. – лежачи на спині, палиця вгору (вдих).

Рах. 1. Змах правою, палиця вперед (видих).

2. В. п. (вдих).

3. Змах лівою, палиця вперед (видих) (повторити 4 рази).

VI. В. п. – лежачи на спині.

Рах. 1–2–3. Перекати в праву сторону.

4. В. п.

5–6–7. Перекати в ліву сторону.

8. В. п. (повторити 4 рази).

VII. В. п. – стійка на коліна, палиця вперед.

Рах. 1–2. Сід на правому стегні.

3–4. В. п.

5–6. Сід на лівому стегні.

7–8. В. п. (повторити 4 рази).

VIII. В. п. – лежачи на животі, палиця вгору.

Рах. 1. Змах правою назад.

2. В. п.

3. Змах лівою назад.

4. В. п. (повторити 4 рази).

IX. В. п. – стійка палиця донизу.

Рах. 1. Стрибок у стійку ноги нарізно, палицю вперед.

2. Стрибок у стійку, палицю вгору.

3. Стрибок у стійку ноги нарізно, палицю вперед.

4. Стрибок у В. п. (повторити 4 рази).

X. Вправа на дихання. В. п. – Стійка ноги нарізно, руки донизу в замок.

Рах. 1. Стійка ноги нарізно, руки вгору в замок (вдих носом).

2. Руки в замок донизу (видих із звуком вимовити «У-Ух»).

3. Стійка ноги нарізно, руки вгору в замок (вдих носом).

4. В. п. (повторити 4 рази).

Велике значення для формування постави і профілактики плоскостопості мають вправи для м'язів стопи.

I. В. п. – о.с.

Рах. 1. Стійка на носках, руки вперед.

2. В. п.

3. Стійка на носках, руки вгору.

4. В. п.

II. В. п. – стійка руки перед собою, права зверху.

Рах. 1. Крок правою на п'яту.

2. Крок лівою на п'яту.

3. Крок лівою назад.

4. Крок правою у В. п.

III. Ходьба на зовнішній та внутрішній сторонах стоп (пальці стискувати).

IV. В. п. – о.с.

Рах. 1–2–3–4. Ходьба з високим підніманням стегна.

5–6–7–8. Ходьба з високим підніманням стегна на носках.

V. В. п. – о.с.

Палиця на підлозі. Поперемінний перекаат палиці правою та лівою стопою

Запропоновані нами комплекси вправ не є вичерпними. Унікальність гімнастики полягає в практично необмеженій кількості засобів – різноманітних вправ, можливість змінювати їх зміст, обсяг і інтенсивність.

Всі гімнастичні вправи мають оздоровчу спрямованість, виступають універсальним засобом гармонійного фізичного розвитку, забезпечення здорового способу життя, а також ефективно впливають на духовний й фізичний розвиток школяра лише у тому випадку, коли виконуються постійно. Основне завдання вчителів фізичної культури у початковій школі – дати глибокі знання з фізичних вправ, їх значення для здоров'я, навчити правильно виконанню і застосуванню у повсякденному житті, прищепити звичку до фізичного навантаження.

Список використаних джерел

1. Бабич А. Н. Гімнастика в державній системі фізичного виховання [Електронний ресурс] / А. Н. Бабич. — Режим доступу: <http://mylifesport.ru/text.php?id=61>.
2. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 Теорія навчання [Електронний ресурс] // Сергій Григорович Дудко. — К., 2015. — С. 16. — Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/dis_Dudko%20S.H._1.pdf.
3. Менхин Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. — Ростов на Дону : Феникс, 2002. — 384 с.
4. Михно Л. Дослідження проблеми поширеності порушень постави в дітей молодшого шкільного віку /Л. Михно // Молода спортивна наука України. — 2014. — Т. 3. — С. 133–138.
5. Фізична культура. Програма для 1–4 класи / Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. — К. : Освіта, 2013. — С. 331.
6. Шуба Л. В. Вплив організації уроків з фізичної культури на здоров'я молодших школярів / Л. В. Шуба // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2011. — № 9. — С. 135.

NATALIA BORETSKA, OLGA LITVYNENKO
Mykolaiv

USING GYMNASTIC EXERCISES WITH AN IMPROVING ORIENTATION PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY GRADES

Theoretically substantiated the value of gymnastic exercises for primary school students. Disclosed methodical features of gymnastic exercises and their role in the formation of correct posture. Explains the effects of physical exercise, which occur in the body at a constant of their implementation. It reveals the role of recreational gymnastics for children, which is designed to inculcate the habit of physical exercise, can protect a child from back problems and health in general. It offers a complex exercise for the formation of correct posture and prevention of flat feet.

Key words: program of physical culture for grades 1–4, the school culture movements, posture school, recreational gymnastics, gymnastic exercises complexes to form a correct posture.

НАТАЛІЯ БОРЕЦКАЯ, ОЛЬГА ЛИТВИНЕНКО
Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИМНАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ С ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Теоретически обосновывается значение гимнастических упражнений для учеников начальных классов. Раскрываются методические особенности гимнастических упражнений и их роль в формировании правильной осанки. Объясняются эффекты от выполнения физических упражнений, которые происходят в организме при постоянном их выполнении. Раскрывается роль оздоровительной гимнастика для детей, которая призвана привить привычку к физической нагрузке, способна уберечь ребенка от проблем с позвоночником и здоровьем в целом. Предлагаются комплексы упражнений для формирования правильной осанки и профилактики плоскостопия.

Ключевые слова: программа по физической культуре для 1–4 классов, школа культуры движений, школа осанки, оздоровительные гимнастические упражнения, комплексы гимнастических упражнений для формирования правильной осанки.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 37.035.6:069:371.67(477)(1991/20:)

СУЗАННА ВОЛОШИН

м. Дрогобич

suzannavoloshun@ukr.net

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ КРІЗЬ ПРИЗМУ АНАЛІЗУ ПРОГРАМ ТА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, ВИДАНИХ У ПЕРІОД НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

У статті розкрито проблеми патріотичного виховання учнів початкової школи засобами музейної педагогіки; здійснено детальний аналіз програм та підручників для початкової школи, за якими навчаються молодші школярі у часи незалежної України.

Ключові слова: патріотичне виховання, музейна педагогіка, програми для початкової школи, підручники для початкової школи, часи незалежної України, молодші школярі.

У сучасному українському суспільстві відбуваються соціально-економічні зміни, що спричиняють деформацію ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління, зокрема й учнів початкової школи. Тому реалізація ідей патріотичного виховання набуває особливо-го значення.

Сьогоднішні процеси реформування в Україні вимагають нової генерації, здатної втілювати в життя загальнолюдські ідеї добра, справедливості тощо. Кожне нове покоління, створюючи свою культуру, розвиває духовні надбання попередніх поколінь відповідно до конкретних завдань свого часу. Оскільки, вписуючи нові сторінки в історії України, сучасне покоління має зберегти для май-

бутнього ті предковічні здобутки народу, котрі лежать у підвалинах його існування, особливе місце серед численних інститутів виховання мають посісти музеї навчальних закладів.

У кожному регіоні України є багата історична спадщина, якою доцільно скористатися учителям початкової школи у здійсненні освітнього процесу. Ми погоджуємося із думкою сучасних науковців в тому, що жодна навчальна книга, зокрема навчальний підручник чи посібник, не дасть учням того цінного виховного матеріалу, про який зможуть розповісти музейні експонати. Тому ми будемо акцентувати, як у підручниках для початкової школи, виданих у період незалежної України, висвітлені питання, пов'язані із музейною педагогікою.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури дозволяє стверджувати, що патріотичне виховання лежить в основі виховання кожної особистості, зокрема й учнів початкової школи. Так, теоретико-технологічні засади патріотичного виховання у контексті особистісно зорієнтованого підходу розкриває сучасний науковець І. Д. Бех [5]. Проблема формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядає в контексті загального процесу виховання молодого покоління український дослідник С. Г. Карпенчук [27].

Зауважуємо, що проблема змісту освіти завжди привертала увагу багатьох науковців та педагогів. Так, сучасний науковець К. Нечипоренко висвітлює у своїх наукових доробках зміст освіти в початкових класах Радянської України з 1958 до 1991 рр. [34]. Сучасний науковець Я. Кодлюк досліджує психолого-педагогічні основи побудови підручників для початкової школи, розкриває проблему теорії і практики підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) [28; 29]. Науковцями М. Чепіль, Л. Стахів піднято проблему використання підручника як важливого чинника родинного виховання молодших школярів у Західній Україні (1919–1939 рр.) [40].

Метою статті є розкрити важливість патріотичного виховання засобами музейної педагогіки у контексті аналізу програм та підручників для початкової школи, виданих у період незалежної України.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури засвідчує, що початкова школа в часи незалежної України має достатню кількість підручників, які укладені відповідно до навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України згідно з розробленими державними стандартами початкової загальної освіти. З метою з'ясування насиченості матеріалом понятійним апаратом, пов'язаним зі змістом, формами, методами та методичними прийомами музейної педагогіки, ми проаналізували цілу низку підручників для початкової школи, виданих в часи незалежної України. Ці підручники ми угрупували за гуманітарно-економічним та природничо-математичним циклами. Окрему групу складають підручни-

ки, укладені авторами, для здійснення позакласного читання молодших школярів.

Так, аналізуючи букварі, зокрема «Буквар» авторів Д. В. Луцика, М. М. Проць, А. С. Савшак [31], «Буквар» М. Д. Захарійчука, В. О. Науменко [23], «Буквар» М. С. Вашуленка, Н. Ф. Скрипченко [11], можна стверджувати, що у їх змісті немає жодної інформації, пов'язаної з музейною педагогікою.

Варто зауважити, що окремі деталі, пов'язані з музейною педагогікою, ми знаходимо у підручнику для 4 класу «Українська мова» М. С. Вашуленка [12], «Рідна мова й мовлення» для 2 класу 4-річної початкової школи авторів Л. О. Варзацької, Н. М. Дикої, Н. В. Паціри, Л. А. Свінцової [10]. Так, наприклад, вивчаючи тему «Слова ввічливості», автори Л. Варзацька та ін. пропонують учням розглянути малюнки, на яких зображено дітей, що розглядають колекцію метеликів (у музеї) і пропонують до нього скласти діалог [10, 9].

Вивчаючи тему, пов'язану із дотриманням учнями культури мовлення, автори пропонують за відповідними зображеннями (фотоілюстраціями) та з власного досвіду розказати, як потрібно поводитися у громадських місцях, зокрема в музеї, під час спілкування з іншими людьми [10, 9]. А під час вивчення теми, пов'язаною з пейзажною лірикою, учням пропонується відвідати музей видатної української художниці Марії Приймаченко та ознайомитись із її творчою діяльністю. У процесі вивчення різних видів речень авторами запропоновано у групах написати замітку про цікаву екскурсію до музею за відповідним планом [10, 26].

Опрацьовуючи підручник для 4 класу В. О. Науменка «Літературне читання. Українська мова», зокрема ознайомлюючи учнів з повістю-казкою, ми натрапили на інформацію про «хранителя музею», «колекціонера світлячків» Віктора Близниця, який народився на Кіровоградщині [33]. А у підручнику для 4 класу «Літературне читання» М. І. Зоряна, Н. І. Богданець-Білоskalенко, виданого у 2015 р., під час вивчення творів Т. Шевченка автори пропонують учням побувати в Каневі, де поховано поета, вивчити вірші, відвідати виставку, а також музей поета [25].

Зазначаємо, що окрему групу з гуманітарно-економічного циклу складають підручники

для позакласного літературного читання. Так, нами опрацьовано читанку «Золоте Джерельце» С. С. Коструби (2 клас) [30], навчальні посібники з народознавства «Перлина» авторів М. Р. Івась, С. С. Коструби, Т. М. Коструби (4 клас) [19], «Дивосвіт» Н. С. Івась, О. Д. Жовнір, Т. М. Коструби (3 клас) [18], навчальний посібник з українознавства «Світлиця» авторів В. І. Цимбалюк, В. В. Жайворонюк, А. П. Соколовська (1 клас) [39]. Детальніший аналіз цієї навчальної книги дозволяє стверджувати, що у них подано багатий понятійний апарат, пов'язаний з музейною педагогікою. Зокрема, у посібнику «Дивосвіт» на стор. 154 знаходимо визначення музею, як «закладу, в якому збирають, вивчають, виставляють для огляду та зберігають твори мистецтва, пам'ятки історії тощо» [18, 154].

Опрацьовуючи навчальний посібник «Перлина», можемо стверджувати, що у ньому вміщено цікавий матеріал, пов'язаний зі створенням першого в Україні і єдиного у світі музею писанки, який знаходиться у м. Коломия на Івано-Франківщині. Учні 4 класу зі змісту тексту, вміщеного на стор. 121, дізнаються, що у 1992 р. у цьому музеї відбувся Перший всесвітній музей писанкарів. Вміщений малюнок із зображенням пам'ятнику писанці яскраво підтверджує його текстову частину [19].

Варто зауважити, що у цьому підручнику також вміщено матеріал, пов'язаний із меморіальним музеєм видатного українського митця, збирача народних скарбів Івана Макаровича Гончара, який знаходиться на Подніпров'ї Черкаської області. Учні початкової школи мають змогу довідатися, що у цьому музеї зібрані великі скарби, які представляють роботи самого художника, його скульптури, а також «все те, що можна назвати пам'ятками української народної культури», оскільки в ньому знаходяться «справжні вишиті сорочки і кептаріки, сардаки і гумарки, плахти і пояси, народні картини з козаком Мамаєм і глиняні тарілки та горщики» [19, 127].

Акцентуємо увагу і на тому, що нами опрацьовані підручники з музичного та образотворчого мистецтва, які характеризуються незначною кількістю творів, пов'язаних з музейною педагогікою. Так, у підручнику «Мистецтво» автори Л. М. Масол, В. Гайдамака

пропонують четвертокласникам виконати ескіз для розпису декоративної тарелі, яка може прикрашати інтер'єр школи, лялькового театру та кінотеатру [35, 27]. А автор підручника для 1 класу «Образотворче мистецтво» О. Калініченко вміщає тему «Готуємо художню виставку», для вивчення якої пропонує завдання – підготувати малюнки для шкільної виставки, що може стати доречним підґрунтям для створення міні-музеїв (музеїв при школі) [26, 140]. У підручнику «Музичне мистецтво» Л. С. Аристова, В. В. Сергієнко ми не знаходимо жодного тексту, пов'язаного з музейною педагогікою [1].

Отже, як бачимо, у підручниках цього циклу чітко простежується соціокультурна змістова лінія, яка передбачає загальнокультурний розвиток учнів початкової школи та підготовку їх діяльності в українському соціумі у контексті музейної педагогіки. Цей розвиток здійснюється шляхом використання народознавчого матеріалу текстів, пов'язаних із музейною педагогікою, які відкривають минуле та подають інформацію про сьогодення.

Аналізуючи підручники природничо-математичного циклу, можемо стверджувати, що з народженням незалежної України учні вивчали інтегрований курс «Я і Україна», який реалізовував галузь «Людина і світ» Державного стандарту початкової загальної освіти та охоплював низку змістових ліній, які виокремлювалися в навчальній програмі як природознавча в інтегрованому предметі «Я і Україна» (1–2 класи), а в 3–4 класах вони представлені окремими предметами: природознавство та громадянська освіта. Цей курс передбачав створення умов для засвоєння національно-культурних традицій українського народу. Суспільствознавчий складник програми сприяв поетапному усвідомленню єдності компонентів: я – сім'я – школа – рідний край – Україна, передбачав накопичення досвіду особистісного ставлення до системи цінностей українського суспільства, зокрема етнічних, загальнонаціональних, загальнолюдських. Зміст цієї програми містив культурологічні знання, визнавався як загальнодидактичними принципами (творча самодіяльність та соціальна активність), так і природничими (краєзнавчими, українознавчими, що реалізуються в єдності).

Відповідно до новоприйнятого Державного стандарту початкової загальної освіти (2012 р.) навчальний курс «Я і Україна» замінено на предмет «Природознавство», основна мета якого полягає у формуванні природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи [32].

У змісті підручників з природознавства авторами пропонуються інноваційні методики, зокрема проектна технологія, яку доцільно втілювати у сучасній школі засобами музейної педагогіки. З цією метою детальніше зупинимося на низці підручників цього циклу. Зокрема, для учнів 1-го класу «Я і Україна. Віконечко» автори Н. М. Бібік, Н. С. Коваль (2002 р.) [8], (2007 р.) [6] вмістили такі теми: «Чемним треба бути всюди», «У музеї», у яких подається інформація про те, що у музеях влаштовують виставки картин, посуду, одягу, різноманітних машин тощо. За допомогою вміщеного тексту першокласники ознайомлюються з правилами поведінки у них. Автори пропонують пограти в народні чи рухливі ігри, наприклад «Хто назве найбільше чарівних слів» [6; 8].

У підручнику «Я і Україна» для 2 класу авторів Н. М. Бібік, Н. С. Коваль поростежується ознайомлення учнів з культурною спадщиною українського народу шляхом пропозиції молодшим школярам створити із вчителем маленький шкільний музей та позмагатися, хто більше назве пам'ятників видатним людям, храмів, споруд, театрів тощо. Також пропонується учням обговорити в класі, яких правил потрібно дотримуватися у музеї, перебуваючи в ньому [7, 76, 77].

У проаналізованому підручнику «Я і Україна» цих же авторів для учнів 3 класу ми натрапляємо на інформацію, пов'язану із визначенням поняття «музей», у якому «збирають, вивчають, зберігають пам'ятки культури, різноманітні колекції та старовинні речі» [2, 59]. Учні також ознайомлюються з інформацією про створення музеїв, зокрема природничого музею (м. Київ), аптеки-музею (м. Львів), музею Сергія Корольова (м. Житомир). Автори також радять молодшим школярам у школі зробити музей самим. А, вивчаючи

тему «Славетні українці», учні дізнаються про створення меморіального музею основоположника української класичної музики – Миколи Лисинка [2, 71]. Впроваджуючи інноваційну методику, зокрема елементи технології організації групової форми навчальної діяльності, молодшим школярам є запропоновані цікаві завдання у групах [2, 69–70].

Варто зазначити, що учні 3 та 4 класів до 2012 р. користувалися як підручником «Я і Україна» Т. Байбари [2; 3], так й інтегрованим підручником «Я і Україна. Довкілля» авторського складу В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Т. В. Водолазської, О. Г. Ільченко [20; 21]. Аналіз цих підручників засвідчує, що ідея патріотизму наскрізь пронизує їх зміст, наявними також є тексти, завдання як репродуктивного, так і творчого характеру, є вміщений ілюстрований матеріал, який чітко пов'язаний із музейною педагогікою. Так, опрацьовуючи підручники цих авторів, ми звертаємо увагу на ознайомлення учнями із заснованим у 1812 р. російським ученим Х. Стевенем Нікітського ботанічного саду, у якому ростуть 175 тисяч різних рослин, зібраних з усіх кутків земної кулі. Цей музей представляє музей просто неба [20].

У 4 класі учні молодші школярі також ознайомлюються з культурною спадщиною українського народу, збагачуючись інформацією про те, що нерухомі святині зберігаються просто неба, а інші пам'ятки історії матеріальної та духовної культури нації – у музеях України [21, 64]. Позатекстовий матеріал допомагає з'ясувати учням про пам'ятки історії рідного краю. Зауважуємо, що цікавий матеріал репрезентований авторами під назвою «Уманське диво» – Софіївку, що теж є своєрідним музеєм під відкритим небом. Учні мають можливість також ознайомитися з головною скарбницею давньоруської культури Софіївським Собором – «Всесвітньовідомим музеєм», яку створив у свій час Ярослав Мудрий, що на сьогоднішній час є «невичерпним джерелом знань про далеке минуле нашого народу» [21, 69–70].

Нашим завданням також було опрацювати чинні підручники «Природознавство» авторів Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак [12; 13; 14] та «Природознавство» автора І. Грущинської [164 17], якими користуються учні сучасної початкової школи. Зокрема, у підручнику

«Природознавство», Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак, за яким навчаються учні 1 класу, авторами представлено розділ «Моя країна – Україна», у якому першокласники дізнаються про те, що «на весь світ Київ відомий пам'ятками культури, музеями, театрами» [12, 68]. Впроваджуючи сторінку дослідника «Мій рідний край», автори також пропонують у вільний день відвідати пам'ятку природи, архітектури або історії свого населеного пункту і підготувати розповідь [12, 69]. Цікаву інформацію про музеї діти отримують також і під час вивчення Сторінки дослідника «Омріяна мандрівка країною» [12, 70].

Детальний аналіз підручника «Природознавство» І. Грущинської дозволяє стверджувати, що першокласникам пропонується цікавий ілюстративний матеріал, пов'язаний з пам'ятками архітектури, зібраними у різних куточках країни [16, 93], а під час рубрики «Поміркуй і покажи» учням пропонується показати ці народні скарби своїм гостям у рідному краї [16, 94].

Учні 3 класу, які навчаються за підручником І. Грущинської, вивчають тему «Гірські породи. Ґрунти». У кінці теми подано запитання і завдання від Матінки Природи. Зокрема, пропонується роздивитись фото гірських порід із Музею коштовного та декоративного каміння в місті Володарську-Волинську на Житомирщині. Таким чином, учні збагачують свої знання понятійним апаратом, пов'язаним із музеями живої природи на свіжому повітрі, ім'я яким є «ботанічні сади». Текстовий матеріал, наприклад, пов'язаний із описом ботанічного саду у Києві та Нікітського ботанічного саду у Криму, підсилений відповідними ілюстраціями. Цікаві завдання також запропоновані від Матінки Природи, наприклад, придумати, як має виглядати квиток до ботанічного саду майбутнього [17]. На стор. 126 цього підручника розкрито поняття «заповідники», що є «своєрідними історичними музеями» [17, 126]. Як своєрідний «релакс» вміщена інформація, що ці заповідники оберігають спокій та недоторканість природи. Матінка Природа радить підготувати розповідь про один із таких заповідників [17, 136].

Аналогічну інформацію подають автори, зокрема про заповідники Асканія Нова, у під-

ручнику для 3 класу «Природознавство» Т. Гільберг, Т. Сак. Детальна інформація висвітлена і про академіка О. В. Фоміна та Центральний ботанічний сад Михайла Грушка НАН (м. Київ) [15, 136].

Важливу роль відіграють підручники «Я у світі» О. В. Тагліної, Н. М. Бібік, адресовані учням 3–4 класів [36; 37]. Зокрема, вивчаючи розділ «Людина – невід'ємна частина живої природи», учні ознайомлюються із поняттями «суспільство», «людське суспільство» як одною великою спільнотою. Використовуючи метод мозкового штурму, автором подано цілу низку громадських місць, серед яких важливе місце займає музей «як заклад культури, працівники якого збирають, вивчать, зберігають і показують витвори мистецтва або предмети, що розповідають про минуле, природу та життя людей», «є результатом спільної праці багатьох людей, в яких дотримуються відповідних правил поведінки: уважно слухай екскурсовода, став запитання під ас паузи; слідуй за екскурсоводом, ходи тихо, розмовляй упівголоса; тримайся від експонатів на відстані, не торкайся їх руками» [36, 71].

Зосереджено увагу на спеціальних правилах-застереженнях щодо недоторканості експонатів, які містяться у музеї та представлені у змісті підручника. У вигляді образотворчої наочності – своєрідних застережних знаків – ці правила доповнені темою «Винаходи людства» [36, 73].

Учні 4 класу продовжують вивчати теми, пов'язані з музеями, зокрема Галини Уланової – шанувальницею балету – «єдиної балерини, якій за життя поставили пам'ятники в Санкт-Петербурзі та в Стокгольмі», філософа-мудреця Конфуція, якому на його честь в Китаї побудовані кілька храмів [37]. Варто зауважити, що учні 4 класу також ознайомлюються з нормативно-правовою базою, культурною спадщиною, яка охороняється законом і представлена в статті 54 Конституції України. Зазначаємо, що цікава тема, на наш погляд, є представлена «Подорожжю Містом Майстрів», в якому серед підприємств та установ важливе місце займає музей [37].

Підручник «Я у світі» репрезентовано цікавими творами з розділу «Людина в суспільстві». Ідеями патріотизму засобами музейної педагогіки проникнені такі твори: «Вчимося

любити свою Батьківщину», «Скажи своє слово про Україну», «Культурна спадщина народу» та ін. [36].

Заслуговують увагу, на наш погляд, й творчі завдання, вміщені у цих підручниках, наприклад: шукати культурні скарби, досліджувати історію видатних людей, організувати виставки-малюнки, разом з батьками запропонувати в класі та між класами організувати конкурс власних творів про Україну, створити виставку із улюбленими творами відомих майстрів слова. Є запропонована парна робота: працюючи разом, учні складають відповідні правила тощо.

Також зауважуємо, що у контексті вміщеної рубрики «Запитання і завдання» авторами пропонується поглибити знання про культурну спадщину народу, зібравши з книжок, телепередач, подорожей цікаву інформацію. У цьому підручнику учні мають змогу дізнатися, що, наприклад, у м. Полтаві також є музей – Музей Авіації та космонавтики, який створений на честь Юрія Васильовича Кондратюка [37].

Особливо цікава інформація, на наш погляд, представлена також під час вивчення теми «Різдвяні свята», зокрема зосереджено увагу на тексті «Маєток Святого Миколая», який «розташований в одному з куточків українських Карпат Косівщини», що на Івано-Франківщині. Зі змісту цього тексту учні дізнаються, що в будинку Миколая працює пошта чудотворця, до якої надходять листи від дітвори з усіх куточків України на зазначену адресу: Святому Миколаю м. Косів, вул. Дружби, 84, Івано-Франківська область 78600 або на сайті <http://mykola.if.ua/sendletter/>. Цей музей-маєток Святого Миколая охороняють різноманітні казкові герої, зроблені майстрами-умільцями [37, 150–151].

Ми зосереджуємо увагу і на підручниках «Основи здоров'я» (автори І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко). Мультиплікаційні герої, вміщені на сторінках цих підручників, пропонують корисні поради, яких потрібно дотримуватися під час здійснення активного та пасивного відпочинку в громадських місцях, зокрема й музеях [4, 134].

У спектрі питань, пов'язаних з музейною педагогікою, ми здійснювали аналіз і підручників для 1 класу з математики, зокрема під-

ручника «Математика» автора Ф. М. Рівкінд та підручника «Математика» автора А. Заїка. Нашу увагу привернула така умова задачі: «Народні майстрині оздобили 10 українських костюмів. З них 7 костюмів – для дівчат. Скільки костюмів для хлопців оздобили майстрині?» [38, 83]. А на стор. 86 цього підручника є вміщена така задача: «На виставці гончарного мистецтва у музеї українського побуту діти придбали 2 маленьких глечики, 3 горнятка і 4 розфарбованих півники. Скільки всього сувенірів придбали діти?» [38, 86].

Отже, як бачимо, у змісті проаналізованих підручників, виданих для учнів початкової школи у період незалежної України, є матеріал, пов'язаний із музейною педагогікою, яка допомагає виокремити форми, методи та методичні прийоми для здійснення патріотичного виховання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Аристова Л. С. Музичне мистецтво: підручник для 3 кл. / Л. С. Аристова, В. В. Сергієнко. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. — 112 с.
2. Байбара Т. М. Я і Україна: підруч. для 3 кл. / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік. — К.: Форум, 2005. — 176 с.
3. Байбара Т. М. Я і Україна: підруч. для 4 кл. / Т. М. Байбара. — К.: Форум, 2004. — 176 с.
4. Бех І. Д. Основи здоров'я: підруч. для 1 кл. загальноосвітн. навч. закл. / І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко. — К.: Видавництво «Алатон», 2012. — 136 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. - Кн. 1: Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - 278 с.
6. Бібік Н. М. Я і Україна. Віконечко: підруч. для 1 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. — 2-ге вид., дооп. — К.: Генеза, 2007. — 112 с.
7. Бібік Н. М. Я і Україна: підруч. для 2 кл. / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. — К.: Форум, 2002. — 144 с.
8. Бібік Н. М. Я і Україна: Віконечко: підруч. для 1-го кл. загальноосвітн. шк. / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. — К.: А.С.К., 2002. — 120 с.
9. Бібік Н. М. Я у світі: підруч. для 4 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Н. М. Бібік. — Х.: Основа, 2015. — 160 с.
10. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення: підруч. для 2 кл. чотирирічної початк. шк. / Л. О. Варзацька, Н. М. Дика, Н. В. Паціра, Л. А. Свінкова / за ред. П. П. Кононенка. — К.: Равлик, 1997. — 352 с.
11. Вашуленко М. С. Буквар: підруч. для 1 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. — К.: Освіта, 2012. — 152 с.
12. Вашуленко М. С. Українська мова: підруч. для 4 кл. загальноосвітн. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. — 192 с.
13. Гільберг Т. Г. Природознавство: підручн. для 1 класу загальноосвітн. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. — К.: Генеза, 2012. — 111 с.

14. Гільберг Т. Г. Природознавство : підручн. для 2 класу загальноосвітн. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. — К. : Генеза, 2012. — 160 с.
15. Гільберг Т. Г. Природознавство : підручн. для 3 класу загальноосвітн. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. — К. : Генеза, 2014. — 176 с.
16. Грущинська І. В. Природознавство : підруч. для 1 кл. / І. В. Грущинська. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. — 144 с.
17. Грущинська І. В. Природознавство : підруч. для 3 кл. загальноосвітн. навч. закл. / І. В. Грущинська. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 176 с.
18. Івасько Н. С. Дивосвіт : навч. посіб. з народознавства для 3 кл. чотирирічної та 2 кл. трирічної початк. шк. / Н. С. Івасько, О. Д. Жовнір, Т. М. Коструба. — К. : Навчальна книга, 2001. — 167 с.
19. Івасько М. Р. Перлина : навч. посібник з народознавства для 4 кл. чотирирічної і 3 кл. трирічної початкової школи / М. Р. Івасько, С. С. Коструба, Т. М. Коструба. — К. : Арка, 2001. — 168 с.
20. Ільченко В. Р. Я і Україна. Довкілля : підручник для 3 кл. / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, О. Г. Ільченко. — Полтава : Довкілля. — К., 2003. — 176 с.
21. Ільченко В. Р. Я і Україна. Довкілля : підручник для 4 кл. / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Т. В. Водолазська, О. Г. Ільченко. — Полтава : Довкілля. — К., 2004. — 176 с.
22. Заїка А. М. Математика : підруч. для 1 кл. / А. М. Заїка, С. С. Тарнавська. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2012. — 144 с.
23. Захарійчук М. Д. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. — К. : Грамота, 2012. — 176 с.
24. Захарійчук М. Д. Українська мова. 1 клас : післябукварна частина / М. Д. Захарійчук. — К. : Грамота, 2012. — 80 с.
25. Зоряна М. І. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвітніх навч. закл. / М. І. Зоряна, Н. І. Богданець-Білокаленко. — К. : Грамота, 2015. — 175 с.
26. Калініченко О. В. Образотворче мистецтво : підруч. для 1 кл. / О. В. Калініченко, В. В. Сергієнко. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. — 144 с.
27. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. — К. : Вища школа, 1997. — 304 с.
28. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: психолого-педагогічні основи побудови // Початкова школа / Я. П. Кодлюк. — 2003. — № 10. — С. 39—43.
29. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України / Я. П. Кодлюк. — К., 2005. — 38 с.
30. Коструба С. С. Читанка «Золоте джерельце» : проб. підручн. для 2 кл. чотирирічної та 1 кл. трирічної почат. шк. / С. С. Коструба, Н. С. Івасько, О. Д. Жовнір. — К. : Форум, 2001. — 304 с.
31. Луцик Д. В. Буквар : підручн. з навчання грамоти для 1 кл. середн. загальноосвітн. шк. — Вид. 2-ге зі змінами / Д. В. Луцик, М. М. Проць, А. С. Савшак. — Львів : Світ, 1998. — 192 с.
32. Навчальні програми для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи). — К. : Початкова школа, 2012. — С. 135—236.
33. Науменко В. О. Літературне читання. Українська мова. підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Науменко. — К. : Генеза, 2015. — 175 с.
34. Нечипоренко К. Зміст освіти в початкових школах Радянської України 1958–1991 рр. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://ocs.udpu.org.ua/index.php/fspo/teacher/paper/viewFile/62/45>.
35. Масол Л. М. Мистецтво. підруч. для 4 кл. / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Колотило. — К. : Генеза, 2015. — 142 с.
36. Тагліна О. В. Я у світі : підруч. для 3 класу загальноосвітн. навч. закладів / О. В. Тагліна, Г. Ж. Іванова. — Харків : Видавництво «Ранок», 2013. — 144 с.
37. Тагліна О. В. Я у світі : підруч. для 4 класу загальноосвітн. навч. закладів / О. В. Тагліна, Г. Ж. Іванова. — Харків : Видавництво «Ранок», 2015. — 144 с.
38. Рівкінд Ф. М. Математика : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницька. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. — 144 с.
39. Цимбалюк В. І. Світлиця : уавч. посіб. з українознавства для 1 кл. чотирирічної початк. шк. / В. І. Цимбалюк, В. В. Жайворонок, А. П. Соколовська. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 208 с.
40. Чепіль М. Підручник як чинник родинного виховання молодших школярів у Західній Україні (1919–1939 рр.): монографія / М. Чепіль, Л. Стахів. — Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. — 356 с.

SUZANNA VOLOSHUN
Drohobych

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BY FACILITIES OF MUSEUM PEDAGOGICS THROUGH PRISM OF ANALYSIS OF PROGRAMS AND TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL, GIVEN OUT IN THE PERIOD OF INDEPENDENT UKRAINE

In the article the problems of patriotic education of students of primary school are exposed by facilities of museum pedagogics; the detailed analysis of the programs and textbooks for primary school, after which junior schoolboys studied in the days of independent Ukraine, is carried out.

Key words: patriotic education, museum pedagogics, programs for primary school, textbooks for primary school, times of independent Ukraine, junior schoolboys.

СУЗАННА ВОЛОШИН
г. Дрогобыч

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧЕНИКОВ СРЕДСТВАМИ
МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АНАЛИЗА ПРОГРАММ
И УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ВЫДАННЫХ В ПЕРИОД
НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЫ**

В статье раскрыты проблемы патриотического воспитания учеников начальной школы средствами музейной педагогики; осуществлен детальный анализ программ и учебников для начальной школы, за которыми учатся младшие школьники во времена независимой Украины.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, музейная педагогика, программы для начальной школы, учебники для начальной школы, времена независимой Украины, младшие школьники.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 373.2-053.5

НАТАЛІЯ ГОЛОТА
м. Київ
n.holota@kubg.edu.ua

**ОСОБЛИВОСТИ ПІЗНАННЯ ДИТИНОЮ ПРОСТОРУ
Й ЧАСУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

В умовах оновлення змісту дошкільної освіти, спрямованості освітнього процесу на особистісний розвиток, особливої актуальності набуває підготовка дітей до школи. Важливе значення у забезпеченні цього процесу відіграють просторово-часові уявлення дитини. Простір і час є універсальними, базисними категоріями у пізнанні дитиною предметного, природного і соціального середовища, успішному оволодінні нею різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації. Однак категорії «простір» і «час» є й найбільш складними для розуміння та сприймання дітьми дошкільного віку. У статті, за результатами теоретичного аналізу та аналізу практики дошкільної освіти, з'ясовано особливості пізнання дітьми раннього й дошкільного віку простору та часу, значення сформованості просторово-часових уявлень дітей у підготовці їх до школи.

Ключові слова: простір, час, просторово-часові уявлення, дошкільна освіта, дитина дошкільного віку, діяльність, сенсорний розвиток, способи пізнання дійсності.

У перші роки свого життя дитина не лише накопичує враження від пізнання особливостей предметів, що оточують її, але, навчаючись орієнтуватися у навколишньому, розширює власний чуттєвий досвід. Пізнавальна, пошукова, орієнтувально-дослідницька діяльність дітей дозволяє їм моделювати у свідомості картину світу, засновану на спостереженнях за об'єктами та явищами навколишнього, встановленні взаємозв'язків та залежностей між ними. Сприйняття простору і часу – одна з важливих складових онтогенезу, що залежать від соціально-економічних умов життя, від стану культури і самопізнання людини. Формування просторово-часових уявлень – складний і важкий процес, що пот-

ребує від людини чималих зусиль. Особливо яскраво це демонструє дитина, яка без спеціального навчання, без відповідних занять, маючи обмежений життєвий досвід, не здатна виміряти, визначити, диференціювати просторово-часові характеристики. Велика роль у процесі засвоєння дитиною часопросторових уявлень належить дорослому.

Дитина, яка оволоділа просторово-часовими уявленнями у належній мірі, ефективніше засвоює засоби сприймання різноманітної інформації, легше виокремлює якості предметів і явищ навколишнього світу, а також здатна до самостійного набуття знань, що значно важливіше для неї, ніж знання «у готовому вигляді», отримані від дорослих.

У психологічних (Б. Ананьєв, Л. Венгер, М. Веракса, П. Гальперін, О. Дьяченко, Д. Елькін, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, Н. Побірченко, С. Рубінштейн та ін.) та педагогічних (Ф. Блехер, О. Гармаш, Т. Єрофєєва, Г. Леушина, Н. Локоть, З. Михайлова, Т. Мусейїбова, К. Назаренко, Б. Нікітін, В. Новікова, І. Пашилїте, М. Поддьяков, Т. Ріхтерман, А. Смоленцева, Т. Тарунтаєва, О. Фунтікова, Н. Яришева та ін.) дослідженнях розкривається виключна роль освоєння часу та простору у побудові дитиною цілісної картини світу, усвідомлення свого місця в ньому. Сучасні дослідження засвідчили, що просторові та просторово-часові уявлення є однією з трьох взаємодоповнюючих структур базової складової психічного розвитку особистості (М. Семаго, Н. Семаго, А. Семенович та ін.). Просторово-часові уявлення у житті дитини дошкільного віку мають пріоритетне значення, оскільки вони водночас із сприйняттям є підґрунтям для розвитку уваги, мислення, пам'яті, мовлення й уяви.

На феноменологічному рівні просторово-часові репрезентації «виявляються» безпосередньо у когнітивній сфері. Система просторових уявлень в якості однієї зі складових психічної діяльності починає формуватися у ранньому віці. Дитина починає свій індивідуальний розвиток зі сприйняття та засвоєння елементів навколишнього матеріального середовища в їх просторовому розміщенні, тобто локалізуючи оточуючі її предмети по відношенню до себе, до свого тіла, яке перебуває нерухомо чи рухається у просторі. Початкові рухи дитини спрямовуються предметами – метою цих рухів, слугують способом орієнтування у просторі і відправною точкою формування конкретних перших просторових уявлень. Однак ці перші уявлення в процесі розвитку мови піднімаються на новий, більш високий рівень, перетворюючись у просторові поняття, що узагальнюють просторові відношення дійсності у їх словесних позначеннях.

Дослідженнями встановлено, що процес формування просторових уявлень у дітей у кожному віці визначається характером їх життєвого досвіду і відношенням з дійсністю (М. Вовчик-Блакитна, Г. Урунтаєва). Чуттєве

пізнання простору зростає пропорційно накопиченню життєвого досвіду і знань про предмети навколишнього.

Постановка завдання: висвітлення особливостей пізнання дітьми раннього та дошкільного віку простору й часу, значення сформованості просторово-часових уявлень дітей у підготовці їх до школи.

На першому році життя у зв'язку з розвитком довільних рухів і пересуванням у просторі дитина починає відображати просторові властивості предметів, фіксуючи їх у «сенсомоторних передеталонах» – спочатку реальних, а потім – уявлених особливостях власних рухів, спрямованих на предмет. У цей час вона оволодіває «близьким» простором, практично переміщуючись і вдосконалюючи маніпуляції з предметами. На другому році життя слово дорослого включається у просторове орієнтування дитини. При цьому називання дорослими просторових відношень дозволяє дитині засвоїти їх достатньо швидко. Поступово вона орієнтується у більш широкому просторі, переміщуючись і діючи з предметами. Виокремлюючи просторові відношення у практичній діяльності, дитина їх не усвідомлює. Однак є важливим, що власне тіло дитини стає для неї точкою відліку у сприйнятті простору і права рука визначається як орган, що виконує дії. Як показало дослідження М. Вовчик-Блакитної, дитина орієнтується у напрямках вперед-назад, вгору – вниз, вправо-вліво, або рухаючись в ту чи іншу сторону, чи змінюючи відповідним чином положення корпусу, голови, рук і контролюючи ці рухи зором [1]. При цьому мова не відіграє вирішальної ролі у просторовому розрізненні. Генералізовані реакції «тут», «там» і т.п., що супроводжують сприйняття дитиною ситуації, її вказуючи жести свідчать про те, що сприйняття напрямів простору обмежується деяким практичним диференціюванням цих напрямів.

Так, діти трьох-чотирьох років вже мають конкретні уявлення про напрями «вперед-назад», «вгору-вниз», що є насамперед результатом активного моторного досвіду дитини – рухів її очей, рук, голови, всього тіла у напрямі об'єктів, які сприймаються. Завдяки тому, що мускульно-тактильні, зорові і слухові

відчуття, що виникають при пересуванні дитини в просторі, постійно асоціюються з назвами напрямків, які вона чує від дорослих, діти цього віку вже здатні виконувати нескладні завдання, що потребують просторового розрізнення за словесною вказівкою – йдуть вперед, піднімають руку з іграшкою вгору і т.п. Однак, самостійно визначати ці напрями у мовленні дітям ще важко: вони показують напрям жестами і замість слів «вперед», «назад», «вгору», «вниз» вживають слова «там», «туди» і т.п. Дані досліджень свідчать, що уявлення й відповідні їм визначення «вперед», «назад», «вгору», «вниз» у дітей молодшого дошкільного віку мають ще досить конкретний, чуттєвий зміст і обов'язково пов'язуються з рухами самої дитини у даному напрямку, з рухами її рук, очей, тулуба. Не відокремлюючи уявлення про напрями та розміщення предметів від рухів власного тіла і рук, молодші дошкільники не завжди усвідомлюють відносність просторових понять «вперед», «позаду», їм ще важко уявити те, що для них «попереду», для когось може бути «позаду».

З ще більшими труднощами діти цієї вікової групи зустрічаються при необхідності розрізнення відносного положення зображених предметів. Ці труднощі викликані насамперед тим, що в цій ситуації дошкільники не можуть опиратися на звичні рухові реакції рук, очей, голови, за допомогою яких вони розрізняють напрями предметів, що оточують її.

Згодом процес просторового розрізнення напрямів «вперед», «назад», «вгору», «вниз» поступово звільнюється від обов'язкової пов'язаності із загальною моторною активністю. Характерна для дітей молодшого дошкільного віку дія всі тілом, руками, головою у напрямку, що позначається словами, замінюється вказівним жестом руки чи рухами ока. В добре знайомих умовах діти здебільшого правильно відповідають на питання про розташування предметів, спираючись на уявлення.

Значно більш високий рівень розрізнення лівого і правого напрямів характеризує дітей середнього дошкільного віку. Однак більш виразно виступає відносність понять «позаду», «попереду», «вгорі», «внизу» саме

для дітей старшого дошкільного віку. Вони можуть орієнтуватися у цих напрямках і з позиції іншої людини, переносячи на неї власні точки відліку, тобто уявляючи себе на її місці.

Поступово дії, що опосередковують усвідомлення дітьми положення предметів у просторі, стають все більш економними, малопомітними. Таким чином, стверджує М. Вовчик-Блакитна, у дітей старшого дошкільного віку визначення напрямку предметів, відшукування їх за словесною вказівкою часто виступає зовнішньо вже у формі безпосередньої реакції, моторний компонент якої виявляється вже у повороті голови чи очей у потрібному напрямку.

Засвоєння слів-позначень у більш старшому віці призводить до розуміння відносності просторових відношень в залежності від точки відліку. Першочергово дитина оцінює просторові відношення виключно з точки зору положення у просторі її самої. Але невміння абстрагуватися від власного положення і визначити напрям розміщених предметів відносно інших людей чи предметів відображає конкретність уявлень дітей, обмеженість їх знань про простір.

Формування більш узагальнених уявлень про простір забезпечує здатність дитини визначити напрям не тільки відносно себе, але й у відношенні до інших людей і предметів. Рухи та орієнтувальні дії поступово переходять в план уявлюваних дій. А мовленнєві акти, звільнюючись від першопочаткового зв'язку з рухами тіла й рук, набувають провідне значення, переносяться у внутрішній план, тобто розвиваються як процеси «внутрішнього мовлення».

Перехід до узагальнених у словах понять, сигналам другої сигнальної системи, є також перехід до сигналів, які існують конкретній системі рідної мови, яка є основою індивідуальної свідомості даної людини і способом її включення у соціальне середовище, колектив. Як засвідчили дослідження Г. Ярмоленко, мовні просторові поняття подаються дитині у тому конкретному вигляді, у тій системі, яка вже створена історичним розвитком даної мови, і на тій високій ступені розвитку цих понять, яка досягнута практикою і наукою покоління.

Довгий час існувала думка, що розвиток часових уявлень у дошкільників – це лише одна із сторін математичного розвитку дітей. При цьому увага на значенні часових уявлень в інших сферах життя дитини майже не акцентувалася. На наш погляд, це було пов'язано з тим, що логіка часових відношень є досить складною для сприймання та розуміння дітьми дошкільного віку. Інтерес дітей до часових явищ виникає дуже рано. Однак, формування часових уявлень у дітей починається пізніше й має свою специфіку. Сприйняття часу – один із самих складних видів сприйняття у силу його специфічних особливостей. Час не має наочної основи і сприймається опосередковано на основі діяльності, що здійснюється, чи особливого предмета – годинника. Час злитий з життєвими подіями, тече в одному напрямку, його не можна повернути. Позначення часових відрізків відносне: те, що було завтра, стало сьогодні і т. п. Один і той самий часовий відрізок сприймається по-різному в залежності від змісту і характеру діяльності, яку виконує дитина, її стану на даний момент: наприклад, якщо вона чекає привабливої події, то здається, що час йде повільно. Тому діти довго не розуміють логіку часових відношень і протягом всього дошкільного дитинства не сприймають дуже довгі часові періоди. Їм недоступне розуміння таких категорій, як рік, століття, епоха і т. п.

Разом з тим, у дослідженні французького психолога М. Гюйо ще у 1891 р. стверджується, що діти мають багато способів для розрізнення різноманітних моментів часу: видимий рух сонця, бій годинника, хвилини, години, дні. Всі ці чуттєві образи поступово усвідомлюються дитиною та допомагають впорядкувати її згадки й враження про події, які перебувають у змішаному вигляді. Також М. Гюйо відмічав, що у дитини «ідея» часу розвивається пізніше «ідеї» простору, через те, що простір можна уявити, а часові періоди – ні [2].

Основою сприйняття часу є чуттєве сприйняття. Комплекс різноманітних аналізаторів сприяють чуттєвому сприйняттю плинності часу. Особливе значення І. Сеченов в цьому надавав слуховим і м'язовим відчуттям, зазначаючи, що тільки звук та м'язове

відчуття дають людині уявлення про час, причому не всім своїм змістом, а лише однією стороною, протяжністю звука і протяжністю м'язового відчуття.

І. Павлов вказував, що фізіологічною основою сприйняття часу є зміна збудження і гальмування, що дозволяє «відраховувати час».

У людини орієнтування у часі має дві різні форми відображення, що доповнюють одна одну. Одна з них – безпосереднє відчуття тривалості, на базі чого утворюються умовні рефлекси. Інша – власне сприйняття часу, найбільш складна і досконала форма відображення, яка розвиваючись на загальному органічному ґрунті, тісно пов'язана з узагальнюючою функцією другої сигнальної системи.

Безпосереднє сприйняття часової тривалості виражається у здатності людини відчувати її, оцінювати і орієнтуватися у часі без будь-яких додаткових засобів. Цю здатність називають «відчуттям часу». У різних видах діяльності відчуття часу виступає в якості відчуття темпу, або відчуття ритму, або відчуття швидкості чи тривалості. У формуванні цього відчуття певну роль відіграє накопичений досвід диференціювання часу на основі діяльності багатьох аналізаторів. Однак «відчуття часу», поряд з чуттєвим сприйняттям, включає й логічні компоненти – знання вимірів часу, яке може знаходитися на різних ступенях розвитку і вдосконалюється у процесі спеціально організованих вправ і засвоєння способів оцінки часу.

Час – суттєва характеристика діяльності. Відтак, засвоєння часових категорій відбувається через практичну діяльність дітей. Уміння орієнтуватися у часі дає дітям можливість успішно розвиватися, оволодівати різними видами діяльності, організовувати, планувати власну діяльність, регулювати темп, ритм своїх дій, враховуючи фактор часу. Багато позитивних якостей особистості дитини виникають і розвиваються завдяки плануванню дитиною своєї діяльності у часі, наприклад, цілеспрямованість, організованість і т. ін. Сприйняття часу, зокрема, такі важливі його компоненти, як темп і ритм відіграють значну роль у трудовій діяльності. Рівень розвитку часових уявлень у дітей є одним з найважливіших показників

інтелектуальної готовності до шкільного навчання.

Фактори, що формують відчуття часу: знання часових еталонів, переживання – відчуття дітьми тривалості часових інтервалів у діяльності; розвиток у дітей уміння оцінювати часові інтервали без годинника, на основі відчуття часу. Поряд з розвитком «відчуття часу» необхідно формувати у дитини уявлення про особливості часу, про частини доби, дні тижня як відображення зміни діб, про пори року, їх послідовності та змінюваності. У дослідженні Ф. Блехер зазначено, що таку роботу краще організувати на основі ознайомлення дітей з календарем, бо календарний час – це певні проміжки часу, тривалість яких зафіксована суспільним досвідом у загальноприйнятих вимірах часу.

Передумови сприйняття часу закладаються ще на першому році життя, коли у дитини формується біоритм «сон-неспанья». У кінці раннього дитинства діти засвоюють нетривалі і конкретні часові відрізки, наприклад: ранок – вечір, день – ніч, оскільки протягом цих проміжків виконують різну діяльність. Сприйняттю дитини дошкільного віку доступні такі категорії, як тиждень, хвилина, місяць. Молодшим дошкільникам важко оволодіти спеціальними часовими термінами, вони, в міру розвитку мови, починають користуватися часовими відтінками дієслів теперішнього, минулого, майбутнього часу. Генеза розвитку уявлень про простір та час у дітей дошкільного віку характеризується тим, що діти середнього дошкільного віку відносно точно визначають невеличкі проміжки часу, про зміст яких мають певні уявлення на основі власного досвіду. У них утворюється доволі ясне для конкретних подій уявлення про минуле, теперішнє і сучасне. Діти старшого дошкільного віку вже більш чітко здатні локалізувати у часі події, що мають особливі, якісні ознаки. Вони починають розрізняти частини доби, пов'язуючи їх зі звичними для цих відрізків поділами, відносячи до певного часу і певні події, добре знайомі та емоційно привабливі: «Весною поїдемо на дачу» тощо. Однак, навіть у дітей цієї вікової групи уявлення про більш значні проміжки часу ще не є точними; а їх уявлення про далеке минуле є

значно гіршими. Так, кожен батьки можуть пригадати як малюк на пояснення дорослих на кшталт: «це відбулося тоді, коли тебе ще не було» або «коли твоя мама була маленькою» з подивом реагує – «Як це мене не було? Я був завжди» та «А що, і мама була маленькою? Вона ж завжди доросла!». Інтерес до минулого у дітей присутній, однак по-різному виявляється у них, що значною мірою залежать від того, чи приділяють дорослі увагу ознайомленню дітей з часовими уявленнями.

Але наочний характер психічних процесів призводить до специфічних особливостей сприйняття часу дитиною: вона прагне його «побачити» і відтак «шукає» матеріальний носій часу й часто в якості такого виділяє годинник. Дитина дошкільного віку дуже часто буває впевнена, якщо стрілки перевести, то швидше наступить завтрашній день або бажана подія. При цьому вона ще не розуміє, що плин часу не залежить від бажання людей, не розуміє об'єктивності часу. Тому, як відмічалося у дослідженні Т. Ріхтерман, головна роль у розвитку сприйняття часу належить дорослому, який виокремлює часові відрізки, встановлює їх зв'язок з діяльністю дитини і позначає словом, включаючи його у різноманітні життєві ситуації. Від початкового сприйняття часових відрізків, пов'язаних з режимними моментами, діти переходять до сприйняття сезонних змін, днів тижня. Дещо краще вони сприймають теперішній час. Як стверджують Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна, на кінець дошкільного віку діти починають уявляти майбутнє, однак в недалекій часовій перспективі.

У численних дослідженнях час розглядається як культурно-історична цінність, тому уявлення про час пропонується формувати через об'єкт культури (мистецтво, предмети) і характер взаємодії дітей один з одним по типу суб'єкт-об'єкт – суб'єкт. Теорія й практика дошкільної освіти свідчать, що у дітей викликають труднощі розуміння слів, що позначають часові відношення, у силу їх відносного характеру, що означає і в чому відмінність, слів «тепер» чи «сьогодні», «вчора», «завтра». Мистецтво, а особливо живопис, фіксує цей момент часу – соціального, історичного, культурного, особистісного, оперуючи

наочними образами, а література це позначає словом.

Дослідження 90-х років Є. Сербіної, Т. Єрофеевої, Л. Павлової, В. Новікової орієнтують на формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку не тільки на спеціально організованих заняттях, але й у повсякденному житті, щоб дитина могла побачити реальний світ у всьому багатстві його об'єктів та відношень між ними.

У дослідженнях останніх років, що присвячені проблемам дитинства, виявляється якісно інше розуміння сутності дитинства і ставлення до нього як культурно-історичного, соціально-психологічного, соціально-педагогічного феномену, а саме: обґрунтований підхід до проблеми розвитку людини, яка росте, як особистості на основі поняття «соціальний розвиток в просторі – часу Дитинства» (Д. Фельдштейн), культуротворча функція дитинства в розвитку суспільства (В. Кудрявцев), наявність у свідомості дітей символів світоустрою (Ю. Аксьонова) та ін. Особливу вагу надається простору життєдіяльності дитини. Відзначається, що коли простір, у якому живе дитина, не задовольняє її вікових потреб, вона відчуває сильний дискомфорт, отже, виростає емоційно і фізично незрілою, не здатною до інтимно-особистісних відносин із середовищем тощо (М. Осоріна).

К. Крутій відзначає, що персональний простір сучасної дитини старшого дошкільного віку одночасно є фізичним (тіло, предметне і природне середовище, оточуючі люди, різні заняття тощо) і психологічним (емоції, особливості взаємин з оточуючими тощо). Щось дитина у просторі свого життя приймає, від чогось відчужена. Дошкільник вже добре володіє своїм тілом, проте тілесна, а тим більше психологічна взаємодія з довкіллям, що робить цей світ «своїм», ще у процесі становлення [3].

По мірі зростання дитини її фізичний простір розширюється й виходить за межі приміщення дому та дошкільного навчального закладу. Психологічний простір життя дитини дошкільного віку вирізняється високою значущістю чужого дорослого – вихователя, який символізує новий статус вихованця, від

якого залежить емоційне благополуччя як конкретної дитини, так і оточуючих людей. Дослідження свідчать, що дуже часто дитина-дошкільник відносить виховательку до свого персонального простору, надаючи їй майже такої значущості, як і матері.

Персональний простір, на думку М. Осоріної, має складну систему координат, яку дитина засвоює з початку раннього дитинства, передусім на підсвідомому рівні [5]. Просторові координати (знайомі місця, шляхи, предмети, дерева тощо) допомагають їй зорієнтуватися на місці і реалізувати свою фізичну активність, випробувати себе в цьому відношенні; соціальні координати (норми, правила, заборони, ритуали тощо) допомагають у більшому ступені розібратися у життєвих колізіях, конкретних ситуаціях, учасником яких є дитина. Духовно-моральні координати (ієрархія цінностей оточуючого світу, зразки і прецеденти взаємодії людей, форми їх поведінки тощо) допомагають дошкільнику зрозуміти відносини між дорослими. Емоційними координатами персонального простору дитини дошкільного віку є сім'я і дім. Саме сім'я, навіть якщо вона складається з мінімальної кількості членів, поєднує для дошкільника минуле і майбутнє, інтимне із соціальним. Для повноцінного розвитку дитині необхідний дім, у якому є її персональне місце (окрема кімната, куточок для іграшок, книжкова полиця тощо). Дошкільнику необхідно забезпечити можливість бути повновладним господарем свого персонального простору.

Науковці зазначають, що становлення в науці такого сприйняття дитинства вимагає якісного переосмислення не тільки змістової складової умов соціалізації дитини, але й форм, в яких вона здійснюється.

Однак, на наш погляд, не можна говорити про повноцінну реалізацію зростаючої особистості, говорячи тільки про простір у всіх вказаних його різновидах. І фізичний, і персональний і психологічний простір невід'ємні від існування у часі й пізнання його. Оновлені Базовий компонент дошкільної освіти і програми виховання й навчання дітей спрямовують на повне засвоєння дитиною доступних віку часопросторових уявлень, оскільки саме вони сприятимуть ефективному формуванню

у дошкільника картини світу, формування світогляду і всебічному розвитку особистості.

Пізнання дитиною простору й часу впливає на всі сфери взаємодії дитини дошкільного віку з дійсністю, забезпечує її успіх у пізнанні навколишнього світу, в оволодінні різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації, успішній підготовці до навчання у школі. Відтак проблема формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку потребує більшої уваги педагогів, зокрема розширення можливостей різних видів діяльності дошкільників у пізнанні ними простору та часу.

Список використаних джерел

1. Вовчик-Блакитная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте /

М. В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений // под ред. Ломова Б. Ф. — М. : Известия АПН РСФСР, 1961 г. — 200 с.

2. Гьюю М. Происхождение идеи времени: психологический этюд / М. Гьюю. — Смоленск, 1891. — 128 с.
3. Крутий К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини [Електронний ресурс] / К. Крутий. — Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>.
4. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В. Т. Кудрявцев. — Рига : Психологический центр «Эксперимент», 1999. — Ч. 1. — 160 с.
5. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — СПб. : Питер, 2011. — 368 с.
6. Проблема восприятия пространства и времени / под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. — Ленинград, 1961. — 212 с.

NATALIYA HOLOTA

Kyiv

THE PECULIARITIES OF PRESCHOOL CHILD'S SPACE AND TIME PERCEPTION

In terms of preschool education content renovation, focus of educational process on personal development, children preparation for school acquires particular importance. Child's space and time cognition are vital in the ensuring of above-mentioned process. Space and time are the universal, basic categories in children's cognition of material, natural and social environment, successful mastering of different kinds of activities, social adaptation development. However «space» and «time» are the most complicated categories for understanding and perception by preschool children. According to the results of theoretical and preschool education practice analysis, the peculiarities of young and preschool age children's space and time perception and the significance of their formation for school preparation are considered in the article.

Key words: space, time, space and time perception, preschool education, preschool child, activity, sensory development, ways of reality cognition.

НАТАЛИЯ ГОЛОТА

г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ РЕБЕНКОМ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В условиях обновления содержания дошкольного образования, направленности образовательного процесса на личностное развитие, особую актуальность приобретает подготовка детей к школе. Важное значение в обеспечении этого процесса имеют пространственно-часовые представления ребенка. Пространство и время являются универсальными, базовыми категориями в познании ребенком предметной, природной и социальной среды, успешному овладению им разными видами деятельности, развитию социальной адаптации. Однако категории «пространство» и «время» являются и наиболее сложными для понимания и восприятия детьми дошкольного возраста. В статье, за результатами теоретического анализа и анализа практики дошкольного образования, выявлены особенности познания детьми раннего и дошкольного возраста пространства и времени, значение сформированности пространственно-часовых представлений детей в подготовке их к школе.

Ключевые слова: пространство, время, пространственно-временные представления, дошкольное образование, ребенок дошкольного возраста, деятельность, сенсорное развитие, способы познания действительности.

Стаття надійшла до редколегії 25.04.2016

УДК 371.134+372.4+371.31

НАТАЛІЯ ГОНЧАР

м. Хмельницький

nataly_gonchar@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається питання реалізації інтерактивних технологій в процесі формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до підготовки дітей до школи. Проаналізовано оптимальні умови розвитку дошкільників та розвиток інноваційних процесів, які забезпечують освітній процес дошкільного навчального закладу. Визначається актуальність та ефективність використання даних технологій у процесі формування професійної готовності майбутніх вихователів та в навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку. Дається визначення поняттю «інтерактивне навчання». Подано зразки інтерактивних технологій. Визначаються умови, в процесі яких використання інтерактивних технологій буде активним та ефективним.

Ключові слова: вихователі, готовність, інтерактивні технології, підготовка до школи, формування готовності.

Проблема підготовки дитини старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі до навчання у школі є актуальною для українського суспільства з огляду на його розвиток у контексті якісних змін, об'єктивного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ матеріального і духовного світу. Адже рівень готовності дитини впливає на успішність становлення її особистості, засвоєння дитиною не стільки системи галузевих знань, скільки розкриття перед нею науки життя у доступній формі – формування практичних і життєво необхідних умінь, навичок орієнтуватися у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу відповідної поведінки, ініціювати добротність, що має важливе значення у формуванні соціальної активності й духовного потенціалу особистості. Саме отримання цих знань, умінь та навичок полегшить навчальну діяльність дошкільнят у наступній ланці освіти – початковій, так як одним із важливих змістовних модулів професійно спрямованих навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є проблема підготовки дитини до навчання у школі. Відповідно до цього особливий наголос при підготовці майбутнього вихователя слід робити на системному підході як методологічному інструменті організації педагогічного процесу у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ).

Таким чином, перед вихователями дошкільних навчальних закладів проблема пошуку технологій навчання, які б сприяли формуванню готовності дітей до школи, їх самостановленню, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації всіх позитивних якостей особистості.

Підготовку до педагогічної діяльності та готовність до неї на психолого-педагогічному рівні вітчизняні й зарубіжні вчені розглядають з різних позицій: основи загальнопедагогічної підготовки та становлення професіоналізму особистості педагога (О. Абдулліна, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Г. Балл, А. Бойко, В. Володько, Н. Гузій, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); виявлення сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (О. Біда, Л. Кондрашова, М. Коць, Н. Кузьміна, С. Литвиненко, А. Ліненко та ін.); обґрунтування психологічної готовності педагогів до праці (М. Дьяченко, Л. Кандибович, П. Перепилиця, В. Рибалко та ін.); упровадження нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах освіти (П. Автономов, І. Бех, А. Белкін, А. Вербицький, О. Дубасенюк, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, Г.Селевко, С. Сисоєва, О. Сухомлинський та ін.); становлення професіоналізму вихователя дошкільного навчального

закладу (Л. Артемова, Г. Беленька, Р. Буре, О. Кононко, Т. Поніманська, С. Русова, Л. Семушина та ін.).

Проблема формування готовності й підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної діяльності висвітлюється в працях таких дослідників, як С. Будак (до навчання іноземної мови), К. Волинець (інтеграція загальнопедагогічної підготовки), Н. Грама (до економічного виховання), Н. Ємельянова (до роботи над засвоєнням дітьми народознавчої лексики), Н. Ковальова (до навчання техніки читання дітей 6–7 років), О. Кучерявий (організація професійного самовиховання майбутніх вихователів), Л. Машкіна (до використання інноваційних технологій), Т. Танько (до музично-педагогічної діяльності) та ін.

Незважаючи на те, що формування готовності педагогів до професійної діяльності стало предметом дослідження багатьох науковців, проблема використання інтерактивних технологій у формуванні готовності майбутніх вихователів до підготовки дітей дошкільного віку до школи ще не одержала сьогодні всебічного висвітлення.

Метою даної статті є визначення актуальності, ефективності та особливостей реалізації інтерактивних технологій навчання в процесі формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до підготовки дітей до школи.

Сучасна професійно-педагогічна підготовка ґрунтується на вимушеному поєднанні і взаємопроникненні традиційної авторитарної і гуманістичної педагогіки. Традиційна система навчання майбутнього вихователя, зорієнтована на навчальний предмет, а не на особистість студента; на репродуктивний характер діяльності, вербальні методи навчання, авторитарний стиль спілкування, жорстоку регламентацію навчально-виховного процесу. Панування передусім лекційно-семінарської, як основної форми організації навчання, наочно демонструє свою неспроможність виконувати завдання, які постають перед сучасним вихователем, а отже й перед його професійно-педагогічною підготовкою в педагогічному закладі [2].

Сьогодні дошкільний навчальний заклад хоче бачити вихователя, який здатний забез-

печити розвиток інноваційних процесів, які за основними компонентами освітнього процесу поділяються на:

- педагогічні (тобто навчальні і виховні), що передбачає розробку й упровадження авторських освітніх програм, уведення активних (інтерактивних) діалогових форм і методів навчання й виховання дітей;
- організаційні (управлінські) – сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що дають змогу створювати відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінських рішень [4].

Тому одним із шляхів змін професійно-педагогічної підготовки є трансформація традиційного навчального процесу в особистісно орієнтований, у якому студент визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання в вищих педагогічних закладах повинно орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Рольове спілкування змінюється особистісним з притаманними йому підтримкою, емпатійністю, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визначення їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання «ситуації успіху», «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [2].

Враховуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що сучасний дошкільний навчальний заклад потребує від майбутніх фахівців готовності до використання таких технологій навчання, які б змогли задовольнити усі вимоги сучасності щодо підготовки дітей до школи. До таких технологій можна віднести інтерактивні технології навчання, які наразі здобули великого визнання під час навчально-виховного процесу інших ланок освіти (початкова школа, вища школа, післядипломна освіта тощо).

На думку Б. Бадмаєва [1], інтерактивне навчання – це навчання, «спрямоване в

основному на психологію людських взаємин і взаємодії». Інтерактивний навчальний процес організовується таким чином, щоб практично усі діти брали участь у процесі пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлектувати з тим, що їм знайоме. У процесі засвоєння навчального матеріалу, дошкільники здійснюють спільну діяльність, що дозволяє привносити свої знання, вміння та навички в роботу.

Таким чином, організація інтерактивного навчання дозволяє проводити навчально-виховний процес у різних формах. Так, індивідуальна форма передбачає самостійне вирішення поставленого завдання перед кожною дитиною. Парна форма використовується для вирішення завдань у парі. Під час групової форми роботи діти діляться на підгрупи та вирішують поставлені перед ними завдання. Якщо завдання дошкільники виконують одночасно, то це колективна або фронтальна форма роботи.

Цілеспрямована інтерактивна взаємодія дорослого з дітьми забезпечує оптимальні умови розвитку дошкільників, а саме:

- правильне та ретельне визначення теми, мети та завдань заняття;
- включення попереднього досвіду дітей у навчально-виховний процес;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм навчання, що дозволяє змінювати види діяльності дошкільників;
- активізація пізнавальної, розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття;
- забезпечення творчої співпраці та взаємодії на заняттях;
- обов'язкове врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх творчих здібностей.

Адаптуючи інтерактивні технології, запропоновані К. Фопелем, до вітчизняної системи дошкільної освіти та опираючись на те, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра, критерієм класифікації інтерактивних технологій ми обрали цільові орієнтації гри (за Г. Селевком):

- дидактичні – мають на меті здійснювати організацію пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку;
- виховні – покликані формувати моральні та естетичні позиції дітей;

- розвиваючі – спрямовані на розвиток творчих здібностей, мотивацію навчальної діяльності;
- соціалізуючі – сприяють навчанню спілкування [3].

Однією з дидактичних інтерактивних технологій є технологія «Що було б, якби ...» допомагає не тільки закріпити отриманні дітьми знання, а й розвиває їхні творчі здібності. Разом з тим, вихователь сам має чудову можливість краще пізнати дітей, зрозуміти їхні почуття, надії та бажання. Цю технологію можна використовувати в кінці якої-небудь роботи, в кінці дня або тоді, коли є додатковий час для роботи з групою. У ході реалізації технології вихователь пропонує кожній дитині поміркувати й висловити свої припущення. Наприклад, «Що було б, якби зникли всі дерева на Землі?» тощо. На питання типу «Що було б, якби ...» не буває правильних або неправильних відповідей, тому дана технологія розвиває фантазію та інтуїцію дітей.

До виховних належить технологія «Передбачення», яка дозволяє дітям проявити креативність у «передбаченні» можливих варіантів вирішення проблеми. Наприклад, дошкільникам пропонують розбитись на групи та уявити, яким чином далі можуть розвиватися події в запропонованій педагогом ситуації: «Останній місяць весни – травень. У травні ви закінчите дошкільний навчальний заклад. У вас буде випуск. А далі ви підете навчатись у школу...». Діти продовжують розповідь вихователя, розкриваючи особливості їхнього навчання в школі.

Для розвитку творчої уяви дітей пропонуємо розвиваючу інтерактивну технологію «Карти Пропна». Таких карт є безліч, наприклад: завдання, чарівні дарунки, поява героя, надприродні властивості антигероя, боротьба, перемога, повернення додому, важкі випробування тощо.

Під час реалізації технології «Карти Пропна» діти сидять за столом, розглядають карти та обирають місце дії, казкового героя. Далі вихователь пропонує їм скласти казку про того героя, якого вони обрали. Діти по черзі описують ситуацію, дію, яка відповідає їхній карті.

Соціалізуюча інтерактивна технологія «За і проти» спрямована на розвиток пізнавальної

активності та допомагає визначити особисте ставлення до навколишнього.

В ході технології діти мають можливість розв'язувати проблемні ситуації з двох сторін: за й проти. Вихователь пропонує дітям виразити свою думку щодо ситуацій з життя або своє відношення до об'єктів або явищ навколишнього середовища. Наприклад, перед дітьми ставиться завдання розповісти, чому вони хочуть йти до школи або чому не хочуть.

Після проведення будь-якої з запропонованих технологій вихователь повинен провести бесіду з дітьми з метою визначення їхнього ставлення до технологій, один до одного, чи хотіли б вони пограти ще раз. Також підводить підсумок отриманих нових знань та вражень, які здобули дошкільники під час гри тощо.

Ефективність використання даних технологій залежить від підготовленості вихователя, особливо коли інноваційні процеси в закладах дошкільної освіти розвиваються стихійно. Викладачі вищих навчальних закладів мають створити такі умови, при яких формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій пропедевтичної підготовки дітей до школи буде ефективною. До таких умов можна віднести:

- оптимізація педагогічної взаємодії викладача й студента на основі належної інтеракційної культури;
- впровадження самокерованого навчання в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ;
- створення необхідного матеріально-технічного забезпечення процесу вико-

ристання інтерактивних технологій у навчально-виховному середовищі ВНЗ;

- варіативне використання методів і форм фахової підготовки студентів до оперування інтерактивними технологіями в процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів.

У контексті сказаного стає зрозуміло, що процес підготовки дітей дошкільного віку до школи на сучасному етапі має бути максимально орієнтованим на саму дитину; будуватися на найкращих освітніх технологіях, маючи на меті не тільки подання навчального матеріалу, а й гармонійний розвиток особистості дошкільника. А це можливо завдяки впровадженню інтерактивних технологій, ефективна реалізація яких можлива за умов дотримання певних вимог, які суттєво впливають на підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та старших дошкільників. Подальші розвідки вбачаємо у визначенні готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособ. для преподават. и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 304 с.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2003. — 240 с.
3. Селевко Г. К. Современные технологи : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.
4. Шаманская Н. Интерактивные методы / Н. Шаманская // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 8. — С. 24—27.

NATALIA HONCHAR
Khmelnitsky

FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE EDUCATORS TO PREPARATION OF CHILDREN TO SCHOOL THROUGH THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The issues of realization of interactive technologies in the process of formation of readiness of educators of pre-school educational institutions to preparation of children for school have been examined in the article. Optimal conditions for the development of pre-school children and the development of innovative processes that support the educational process of pre-school educational institution have been analyzed. The relevance and effectiveness of using such technologies in the process of formation of professional readiness of the future educators and in the educational process of children of pre-school age have been determined. The definition to the term «interactive learning» has been given. The samples of interactive technologies have been offered. The conditions in the process of which the use of interactive technologies will be active and effective have been defined.

Key words: educators, readiness, interactive technologies, preparation for school, formation of readiness.

НАТАЛЬЯ ГОНЧАР

г. Хмельницький

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье рассматривается вопрос реализации интерактивных технологий в системе формирования готовности воспитателей дошкольных учебных заведений к подготовке детей к школе. Проанализированы оптимальные условия развития дошкольников и развитие инновационных процессов, которые обеспечивают образовательный процесс детского сада. Определяется актуальность и эффективность употребления этих технологий в процессе формирования профессиональной готовности будущих воспитателей и в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста. Дается определение понятию «интерактивное обучение». Представлены образцы интерактивных технологий. Определяются условия, в процессе которых использование интерактивных технологий будет активным и эффективным.

Ключевые слова: воспитатели, готовность, интерактивные технологии, подготовка к школе, формирование готовности.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 378.011.3-051:172.3

ЮЛИЯ ГОРДИЕНКО

м. Луцьк

yulia.gord.8@gmail.com

**ЗМІСТОВО-КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена дослідженню критеріїв та показників змістово-когнітивного компоненту педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Визначено змістовий та когнітивний критерії, показниками яких є знання про права людини і дитини зокрема, ненасилля, межі педагогічної толерантності, дивергентне мислення, змістове та методичне наповнення навчального матеріалу. Діагностичне дослідження рівнів сформованості змістово-когнітивної складової засвідчило потребу удосконалювати професійну підготовку майбутніх учителів з метою формування педагогічної толерантності як їхньої професійно важливої якості.

Ключові слова: педагогічна толерантність, змістово-когнітивний компонент, ненасилля, права людини, межі педагогічної толерантності, рівні сформованості толерантності.

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі в Україні зростає інтерес суспільства до процесу формування особистості учителя, який відіграє важливу роль у становленні та розвитку молодого покоління. У результаті підвищуються вимоги до професійної підготовки педагога. Найбільший науковий інтерес представляє комплекс професійно важливих якостей, які дають можливість педагогу здійснити таку взаємодію з учнями, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини, і толерантність як особистісна риса стає надзвичайно актуальною у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'являється чимало робіт, присвячених дослідженню толерантності як особистісної якості. Так, толерантність як психологічне явище є предметом дослідження таких науковців, як Д. Леонт'єв, Г. Солдатова, О. Шаук, А. Маслоу, Г. Олпорт, Т. Чекмарьова, Ю. Поваренков, І. Федосєєва та ін. М. Андрєєв, Н. Боритко, Л. Безотечество, С. Бондирєва, А. Зінченко, М. Карандаш, Є. Клепцова, Ю. Котелянець, Ю. Макаров, М. Перепеліцина, Ю. Тодорцева та інші дослідники вивчають толерантність як особистісну якість педагога та визначають структуру

педагогічної толерантності на основі аксіологічного, гуманістичного, особистісного, діяльнісного, системного підходів.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам на основі системно-діяльнісного підходу виділити наступні компоненти педагогічної толерантності: мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, процесуально-комунікативний та рефлексивно-поведінковий. Проте, мета статті – з'ясувати сутність змістово-когнітивного компоненту педагогічної толерантності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи. Дана мета передбачає виконання наступних завдань: визначити критерії та показники змістово-когнітивного компоненту педагогічної толерантності, схарактеризувати їх та проаналізувати рівень сформованості цього компоненту у студентів – майбутніх учителів іноземних мов початкової на основі проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Змістово-когнітивному компоненту педагогічної толерантності відповідають когнітивний та змістовий критерії, взаємопов'язані між собою. Знання про зміст педагогічної толерантності становлять когнітивний критерій, а сутність змістового критерію полягає у підборі такого змістового наповнення навчальної програми, яке забезпечуватиме толерантний характер навчальної діяльності та сприятиме формуванню у студентів толерантної поведінки. Вважаємо доцільним досліджувати сутність змістово-когнітивного компоненту через аналіз кожного з його критеріїв.

Так, найбільш детально науковцями досліджено когнітивний критерій толерантності. Як стверджує С. Братченко, сутність когнітивного критерію полягає у прийнятті людиною складності та різноманітності життєвої реальності та усвідомленні, що кожна особистість сприймає, розуміє та оцінює цю реальність по-своєму [12, 143]. Толерантність як особистісна якість допомагає не перетворювати відмінності у поглядах на міжособистісний конфлікт [8, 33].

Ознаки когнітивного критерію, виділені С. Братченком, властиві і для педагогічної толерантності учителя. Сформований когнітивний критерій педагогічної толерантності дає можливість учителю регулювати характер

взаємодії з усіма учасниками навчального процесу, які мають як спільні, так і відмінні риси у світосприйнятті. Налагодженню взаємодії між педагогом та його вихованцями сприяють знання про показники когнітивного критерію педагогічної толерантності, до яких відносимо обізнаність із правами людини, ненасиллям та межами педагогічної толерантності.

Перш за все вважаємо доцільним розглянути знання про права людини як провідний елемент когнітивного критерію, який є основою побудови будь-яких взаємовідносин у суспільстві, зокрема між педагогом та його вихованцями.

На актуальність вивчення прав людини вказується у Декларації принципів толерантності. Зокрема у статті 1 зазначено, що підґрунтям формування толерантності є знання, відкритість, свобода совісті, переконань, «визнання універсальних прав та основних свобод людини», а стаття 4 визначає виховання найефективнішим засобом попередження проявів нетерпимості [3, 13–15]. Навчання та виховання в дусі толерантності передбачає засвоєння знань про права і свободи людини для створення умов, необхідних як для успішної самореалізації особистості, так і для забезпечення прав інших.

У преамбулі до Декларації принципів толерантності наведено детальний перелік міжнародних актів, дотримання яких забезпечує права людини. Більше того, ці документи відображають змістове наповнення когнітивного компоненту толерантності як соціального явища, оскільки вони включають знання про громадянські, політичні, економічні, культурні, соціальні права людини і дитини зокрема, про расову, релігійну та гендерну дискримінацію та дискримінацію в освітній галузі, насилля і способи попередження його поширення у світі [3, 12–13]. Кожен учитель повинен бути обізнаним перш за все з такими міжнародними документами, як «Загальна декларація прав людини» (1948), «Декларація прав дитини» (1959), «Конвенція про права дитини» (1989) [9], оскільки у них сформульовано основні стандарти прав і свобод особистості, про які педагог повинен не лише знати, але практично

забезпечувати їх дотримання у навчальному процесі. У статті 29 «Конвенції про права дитини» зазначено, що освіта «повинна бути спрямована на ... підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності» [9, 40].

Кожна людина народжується вільною та рівною і повинна мати права, проголошені у вищезазначених документах, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, релігії, мови, походження чи походження. Право людини на захист від насильства гарантується законом, і завдання кожного освітнього закладу – створити умови, сприятливі для попередження чи мінімізації можливих проявів будь-яких насильницьких дій у навчальному процесі. Вважаємо, що усвідомлення ненасилля як суспільної цінності допоможе у реалізації цієї мети, тому виділяємо знання про права людини та ненасилля у структурі когнітивного компоненту педагогічної толерантності.

На жаль, сьогодні в системі освіти зустрічаються прояви насилля як у прихованій, так і відкритій формі. Потреба впровадження принципів ненасилля у навчально-виховний процес не є новим явищем у педагогічній науці. Дана проблема була предметом дослідження таких представників гуманістичної педагогіки, як Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой та інші.

Видатний психолог Л. Виготський формулює ідеї ненасилля в освіті, досліджуючи принципи морального виховання та вказуючи на його недоліки: 1) педагогіка, основою якої є страх, залякує слабого учня, але викликає супротив у сильного, тобто моральне виховання у одних дітей пригнічує волю, тоді як у інших, навпаки, провокує прояви насилля; 2) виховання, яке обмежує свободу людини, створює спотворене уявлення про істинність моральних цінностей; 3) з точки зору психології найбільш дієвий спосіб підштовхнути дитину до скоєння антиморального вчинку – детально описати його, оскільки таким чином викликається «імпульс та тенденція» до практичної реалізації проступків [2, 267]. Ми погоджуємось із думкою вченого, оскільки основою педагогіки ненасилля повинне бути не акцентування уваги на проявах зла, а утвердження добра як моральної

цінності, причому цей процес повинен бути майстерно впроваджений педагогом у навчальну діяльність і у жодному разі не перетворюватись на моралізаторство учителя.

Ідеї педагогіки ненасилля прослідковуються і у дослідженнях К. Рорджерса. Вчений переконаний, що навчання продуктивне лише за умови, якщо його основою є створена педагогом атмосфера особистої свободи, схвалення, емпатії та взаємної довіри між учасниками освітнього процесу в результаті чого незалежність, відповідальність, самостійність та креативність стають особистими здобутками як учня, так і учителя [10, 235–238]. У контексті нашого дослідження позиція К. Роджерса є важливою, оскільки ідея свободи як провідного мотиву педагогіки ненасилля є основою педагогічної толерантності.

Виховання молодих людей на основі ненасилля, на думку В. Сітарова та В. Маралова, повинне включати виконання таких завдань, як, по-перше, формування миролюбства, взаєморозуміння, негативного ставлення до будь-яких насильницьких дій, гуманного сприйняття себе та інших людей, розвиток умінь вирішувати різноманітні конфлікти без застосування методів примусу; по-друге, гуманізацію навчально-виховного процесу, методів і форм роботи в освітніх закладах, розробка та впровадження нових технологій на основі ненасилля у педагогічну діяльність. Ненасильницьке ставлення до інших можна сформулювати за умови відмови від авторитаризму, орієнтації на особистісну модель співпраці та організації навчальної діяльності на основі ненасилля [6].

Ненасилля як показник педагогічної толерантності – принцип позитивної взаємодії, відмови від прихованих, маніпулятивних чи очевидних форм примусу, визнання прав інших, позиція активного пошуку шляхів попередження чи вирішення конфліктів ненасильницькими методами.

До змістово-когнітивного компоненту відносяться і знання про межі педагогічної толерантності. Проблема меж толерантності є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, Д. Леонт'єв виділяє максимальну та оптимальну толерантність, перевищення меж якої призводить до пасивного прийняття, яке

оцінюється негативно. Толерантність, яку розуміють неправильно, стосується абсолютизації толерантності як морального ідеалу, у такому випадку ігнорується двосторонній характер людських відносин та принцип взаємної відповідальності [4, 4].

Толерантність, не заснована на особистісних установках та світогляді педагога, є ситуативною та нестійкою. Виникає проблема з вираженням міри толерантності, оскільки надто багато вияву толерантності або зовсім недостатньо розглядається вченими як інтолерантність, а оптимальний рівень толерантності передбачає самоконтроль та особистісну переконаність у її необхідності не тільки у професійній, але й інших сферах діяльності людини [5, 130]. На думку Т. Чекмарьової, крім «реальних і можливих змістових меж, толерантність має і якісні межі, які педагог повинен знати», від абсолютного прийняття до байдужості, прихованого або очевидного неприйняття людей, заперечення можливості рівності між ними, нетерпимості, конфліктів і, навіть, агресії [12, 119]. У педагогічній роботі потрібна толерантність особистісна, системна, спроектована на усі види діяльності людини.

Залежно від освітньої парадигми Н. Боритко розглядає різні аспекти розуміння толерантності та її меж: 1) толерантність як конвенція (примирення) характерна для традиційної парадигми освіти; 2) толерантність як компроміс (взаємна поступка) характерна для гуманістичної парадигми освіти, 3) толерантність як консенсус (згода) – основа гуманітарної освітньої парадигми [1, 10]. Толерантність як консенсус найбільш повно виражає сутність педагогічної толерантності, оскільки передбачає активну взаємодію суб'єктів, результатом якої є спільні рішення та відповідна толерантна поведінка.

Згідно з дослідженнями Ю. Макарова, оптимальний рівень толерантності безпосередньо пов'язаний з рівнем професійної майстерності. Так, для педагогів з високим рівнем професійності оптимальна толерантна поведінка характерна для більшості сфер професійної діяльності і пояснюється або закріпленнями у поведінці установками, або ж вона обумовлена особистісними переконаннями

та раціональними висновками щодо необхідності взаємодіяти з іншими на основі оптимальних толерантних відносин [5, 128].

Таким чином, основою оптимальної педагогічної толерантності повинна бути активна позиція учителя та його готовність до взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Неприпустимо розуміти педагогічну толерантність як терпимість, байдужість чи конформізм, оскільки істинна педагогічна толерантність передбачає особистісну переконаність учителя у необхідності взаємодіяти толерантно у професійній діяльності для забезпечення умов ефективної співпраці між учителем та учнем.

Когнітивний компонент толерантності відображає тип мисленнєвої діяльності фахівця у певній галузі, який Т. Третьякова визначає як «принципи розуміння ним дійсності, звичні для нього стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень» [11]. Основою толерантності, на думку В. Павленка та М. Мельничука, є гнучкість (дивергентність) мислення, яка передбачає різноманітність способів вирішення проблеми та допускає ймовірність отримання неочікуваних результатів [8, 34]. У психологічній літературі гнучкість мислення – це «самостійність і свобода думки при виборі способу розв'язання нових задач, здатність змінювати тактику і стратегію розв'язання задач, уміння пошуку нових, нестандартних способів дій» [7, 275]. У контексті нашого дослідження розвинута гнучкість мислення як показник когнітивного критерію педагогічної толерантності сприятиме формуванню дивергентної поведінки у майбутніх педагогів та їхньої здатності приймати різні точки зору суб'єктів навчального процесу.

Змістовий критерій передбачає, що активізація пізнавальної діяльності студентів відбувається не завдяки передачі знань про педагогічну толерантність у готовому вигляді, а шляхом застосування пошукової, проектної, проблемної та дослідницької методик. У результаті процес формування толерантності відбувається ефективно, оскільки студент має можливість на основі свого досвіду та свободи вибору усвідомити значущість досліджуваної ситуації та запропонувати власне

Таблиця 1

Усереднені результати тестування повноти розуміння теоретичних основ педагогічної толерантності (у %)

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
I	31,67	56,67	11,66
II	30,42	54,58	15
III	25,72	54,28	20
IV	22,86	57,14	20
V	17,05	61,28	21,67
Разом	25,54	56,79	17,67

розуміння проблеми. Змістове наповнення навчальних програм утворюють актуальні для сучасних умов життя ситуації проблемного спрямування. Зміст навчального матеріалу повинен бути ненасильницького спрямування, відображати дотримання прав людини та утверджувати ідеї добра як загальнолюдської цінності.

Діагностичне тестування для визначення когнітивної складової педагогічної толерантності проводилось зі студентами I–V курсів Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «англійська мова», оскільки саме ці студенти є потенційними учителями іноземних мов початкової школи. В опитуванні брали участь 169 респондентів.

Для визначення рівнів сформованості змістово-когнітивного компоненту педагогічної толерантності було використано адаптований варіант методики А. Зінченко «Тестові завдання для оцінки знань майбутніх учителів з теоретичних основ педагогічної толерантності». На основі результатів аналізу відповідей студентів було виділено рівні сформованості змістово-когнітивного компоненту та визначено усереднені кількісні (у%) дані про них (табл. 1).

Як свідчать результати тестування, 43 (понад 25%) опитаних студентів володіють низьким рівнем знань про сутність педагогічної толерантності, ототожнюють її з терпимістю та не розуміють правильно її функцій. 96 студентів (понад 56%) показують середній рівень і лише 30 студентів (понад 17%) володіють знаннями про педагогічну толерантність на високому рівні. Проте, прослідковується позитивна тенденція підвищення рівня толерантності з кожним роком навчання у ВНЗ. Однак, таке зростання, на нашу думку, не є достатнім для ефективної професійної діяльності майбутніх учителів.

Для визначення меж педагогічної толерантності було розроблено методику «Межі педагогічної толерантності». Проаналізувавши відповіді студентів, ми визначили рівні розуміння меж педагогічної толерантності у середньому кількісному (у%) значенні (табл. 2).

Згідно з результатами тестування жоден студент не показує дуже низького чи дуже високого рівня сформованості розуміння меж толерантності, що є, без сумніву, позитивним явищем, оскільки толерантність саме таких рівнів є варіантом інтолерантності. Якщо для людей з дуже низьким рівнем педагогічної толерантності протипоказана робота учителя, то у студентів з дуже високим рівнем

Таблиця 2

Усереднені результати тестування повноти розуміння меж педагогічної толерантності (у %)

Курс	Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
I	-	33,34	58,33	8,33	-
II	-	16,67	64,58	18,75	-
III	-	15,71	70	14,29	-
IV	-	14,29	64,29	21,42	-
V	-	11,33	57	31,67	-
Разом	-	18,27	62,84	18,89	-

толерантні установки виражені максимально, у зв'язку з чим здійснення педагогічної діяльності матиме для них характер самознищення. Відсутність студентів з такими показниками згідно з нашим дослідженням підтверджує той факт, що для опитаних студентів вибір своєї майбутньої професійної діяльності був усвідомленим, а не випадковим рішенням.

Для студентів з низьким рівнем (понад 18%) характерні яскраво виражені авторитарні установки, байдужість до особистісних проявів дітей та дистанція у спілкуванні. Оптимальний рівень розуміння меж толерантності властивий для студентів, які показали середній рівень. Саме ці майбутні учителі толерантні у відносинах з іншими, проявляють розуміння, прийняття їхніх особистісних особливостей та права на власне самовираження, вони не допускають панібратства, а співпраця ґрунтується на довірі та повазі. Для студентів з високим рівнем (майже 19%) характерні яскраво виражена толерантність, конформізм, поступки, надмірна опіка у взаємодії з дітьми.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, критерії змістово-когнітивного компоненту тісно взаємопов'язані між собою: когнітивний критерій передбачає засвоєння знань про сутність педагогічної толерантності, тоді як змістовий критерій пропонує ознайомлення з цими знаннями шляхом підбору відповідного навчального та методичного матеріалу з метою розвитку дивергентного мислення студентів. Показниками змістово-когнітивної складової визначено знання про права людини, ненасилля та межі педагогічної толерантності. Сформований змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності майбутнього учителя сприятиме налагодженню толерантних взаємовідносин у професійній діяльності. Проведене діагностичне дослідження підтверджує гіпотезу про те, що потрібно удосконалювати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, оскільки їхній рівень сформованості когнітивного компоненту толерантності є недостатнім для успішної професійної діяльності.

Перспективами подальшого дослідження є визначення, опис та діагностика критеріїв і показників мотиваційно-цільового, процесуа-

льно-комунікативного та рефлексивно-поведінкового компонентів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Список використаних джерел

1. Борытко Н. М. Введение в педагогику толерантности: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под. ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : ВГИПК РО, 2006. — 80 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под. ред. В. В. Давыдова. — М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. — 671 с.
3. Декларація принципів толерантності / Кодекс толерантності. Нормативно-правові документи, що встановлюють права етнічних громад та регулюють діяльність національно-культурних товариств в Чернівецькій області. — Чернівці, 2010. — С. 12—16.
4. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2009. — № 5. — С. 3—16.
5. Макаров Ю. А. Толерантность профессиональная и личностная / Ю. А. Макаров // The culture of tolerance in the context of globalization: methodology of research, reality and prospect: materials of the international scientific conference on May 13-14, 2014. — Prague : Vedecko vydavatelске centrum «Sociosfera-CZ». — С. 127—132.
6. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 424 с. — Режим доступа : <http://www.biblio-online.ru/>.
7. Основи загальної психології : навчальний посібник : у 2-х т. / укл. : Полозенко О. В., Омельченко Л. М., Яшник С. В., Свистун В. І., Стахневич В. І., Мартинюк І. А., Жуковська Л. М. — К. : НУБіП, 2009. — Т. 1. — 322 с.
8. Павленко В. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів) : монографія / В. М. Павленко, М. М. Мельничук. — Полтава : ФОР Мирон І. А., 2014. — 244 с.
9. Права дитини. Збірник документів. — Львів : Оксарт, 1995. — 112 с.
10. Роджерс Карл Рэнсом. Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг; уауч. ред. А. Б. Орлов и др. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
11. Третьякова Т. В. Структура толерантности как профессионально значимого качества социального педагога [Электронный ресурс] / Т. В. Третьякова. — Режим доступа : <http://www.amursu.ru/>.
12. Чекмарева Т. Н. Толерантность - поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии. Толерантность в теории : учебное пособие / Т. Н. Чекмарева. — Братск : ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. — 171 с.

YULIA GORDIENKO

Lutsk

**CONTENT-COGNITIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL TOLERANCE
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

The article is devoted to the criteria and indicators of content-cognitive component of pedagogical tolerance of future primary school teachers of foreign languages. Content and cognitive criteria have been defined, the indicators of which are the knowledge of human rights, non-violence, the limits of pedagogical tolerance, divergent thinking, substantive and methodological content of teaching material. A diagnostic study of the levels of formation of the content-cognitive component showed the need to improve training of future teachers in the development of pedagogical tolerance as their professionally important quality.

Key words: pedagogical tolerance, content-cognitive component, non-violence, human rights, limits of teaching tolerance, the levels of development of tolerance.

ЮЛИЯ ГОРДИЕНКО

г. Луцк

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье исследованы критерии и показатели содержательно-когнитивного компонента педагогической толерантности будущих учителей иностранных языков начальной школы. Определены содержательный и когнитивный критерии, показателями которых являются знания о правах человека, ненасилии, границах педагогической толерантности, дивергентное мышление, содержательное и методическое наполнение учебного материала. Диагностика уровней сформированности содержательно-когнитивной составляющей показала потребность совершенствовать профессиональную подготовку будущих учителей с целью развития их педагогической толерантности.

Ключевые слова: педагогическая толерантность, содержательно-когнитивный компонент, ненасилие, права человека, границы педагогической толерантности, уровни сформированности толерантности.

Стаття надійшла до редколегії 27.04.2016

УДК 37.07:005.22

ЮРІЙ ГРИЦАЙ, СВІТЛАНА БІРЮК

м. Миколаїв

swedi@rambler.ru

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З УРАХУВАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

У статті розглядаються питання організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах з урахуванням технологій здоров'язбереження, проблеми зміцнення здоров'я студентської молоді та виховання стійкої потреби в систематичних заняттях фізичною культурою.

Ключові слова: технології здоров'язбереження, фізичне виховання, студентська молодь, організація навчально-виховного процесу.

В останні роки активізувалась увага до проблеми здорового способу життя студентства. Це безумовно пов'язано із стурбованістю суспільства з приводу погіршення здоров'я фахівців, що випускаються вищою школою, росту захворюваності в процесі професійної підготовки та наступним зниженням їх працездатності.

Збереження здоров'я студентської молоді є пріоритетним завданням системи загальної вищої освіти України в галузі фізичного виховання. Сьогодні головною проблемою залишається відсутність пріоритету культури здоров'я в суспільстві, в структурі підготовки студентів до їх майбутньої професійної діяльності. Як відмічають спеціалісти – культура здоров'я у студентської молоді повинна формуватися протягом усього навчання у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим актуальним стає проблема організації навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням технологій здоров'язбереження [2, 58–61].

Розв'язання проблеми формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих навчальних закладів потребує особливої уваги суспільства з боку сім'ї, вищої школи, громадських організацій, закладів охорони здоров'я тощо. На сьогоднішній день погляди багатьох науковців не співпадають стосовно шляхів та умов впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів технологій здоров'язбереження. Особливо гострим це питання є для керівників цих закладів.

Актуальні проблеми з організації навчально-виховного процесу в закладах освіти на засадах здоров'язберігаючих технологій висвітлені в роботах Н. Бутенко, Л. Ващенко, С. Грімблата, М. Коржова, М. Смірнова, Г. Соловйова та ін. Однак проблема організації навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням технологій здоров'язбереження залишається досліджена недостатньо і потребує додаткового вивчення.

Здійснити теоретичний аналіз по проблемі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням технологій здоров'язбереження.

Сьогодні спостерігається тенденція зниження стану здоров'я студентів. Майже 90% молоді мають відхилення в стані здоров'я, а понад 50% – погану фізичну підготовленість (О. В. Дрозд, 1998; О. Д. Дубогай, 1995; Г. П. Апанасенко, Л. П. Довженко, 2007). На думку ряду авторів у більшості студентів не сформовано потребу турбуватися про своє здоров'я та бажання займатися фізичними вправами. Студенти байдуже відносяться до змісту обов'язкових занять з фізичного виховання. Отже зниження рівня здоров'я студентської молоді актуалізує пошук нових форм здоров'язберігаючої освіти [3, 22–25; 4, 4–8; 5].

Здоров'язберігаючу освітню технологію необхідно розглядати як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології, як сукупність принципів, методів, прийомів педагогічної роботи, що доповнюють традиційні педагогічні технології навчання та

виховання студентів ознаками здоров'язбереження особистості. Під упровадженням здоров'язберігаючих технологій у процес навчання вищого навчального закладу ми розуміємо інтегративну сукупність знань, умінь і навичок у роботі з навчальною інформацією із застосуванням здоров'язберігаючих технологій для досягнення високої якості результатів навчально-виховного процесу. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти [6, 1–5]:

- сприятливі умови навчання студентів у вищому навчальному закладі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

На думку В. О. Сухомлинського, система фізичного виховання школярів повинна обов'язково бути орієнтована на поступове, системне збільшення суб'єктності учнів у фізкультурно-оздоровчій та спортивній діяльності протягом навчання у школі, що буде відображатись у наданні учням можливості широкого вибору змісту, форм, методів фізичного виховання як на уроках фізичної культури, так і у позакласній роботі. Це дозволить кожній дитині у повній красі відкрити для себе неосяжний потенціал фізичної культури, у максимально вигідних умовах проявити свою індивідуальність та розкрити таланти, а також зрозуміти, що заняття фізичною культурою можуть приносити радість і задоволення та вирішувати особистісні проблеми. На наш погляд все вищесказане має відношення і до організації фізичного виховання студентської молоді.

Виходячи з концептуальної ідеї В. І. Ляха про те, що в початковій школі учні повинні навчатися у вчителя, у середній школі повинні навчатися разом з учителем, у старшій школі вони повинні навчатися бути вчителем фізичної культури, можемо зробити висновок про те, що у вищій школі студенти повинні вдосконалювати свої вміння бути вчителем фізичної культури. Формування у школярів і студентів стійкої потреби в систематич-

ному і самостійному використанні цінностей фізичної культури стає головною метою фізичного виховання.

Велика роль у формуванні стійкої потреби в основних цінностях фізичної культури і здорового способу життя належить знанням, без яких неможливо сформувати мотиваційну основу самостійних, систематичних аудиторних і позааудиторних занять. Знання повинні бути спрямовані не тільки на ефективне використання фізичних вправ, але і на формування стійкої потреби в основних (повсякденних) цінностях фізичної культури. [1, 157–163]: Збільшення годин на лекційний курс могло б покращити ситуацію в набутті студентами теоретичних знань з предмету «Фізичне виховання» і підвищити мотивацію.

На здоров'я молоді особливо згубно впливає незадовільна організація навчального процесу. Ми погоджуємося з багатьма спеціалістами, що виведення дисципліни «Фізичне виховання» із переліку обов'язкових дисциплін у вищих навчальних закладах призвело б до мінімізації можливостей студентської молоді регулярно займатися фізичною культурою і спортом, а це в свою чергу досить швидко може призвести до значного зниження і без того низького рівня фізичної підготовленості студентів ВНЗ та їх рівня здоров'я. На наш погляд лист МОН від 25.09.15 року «Що до організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах» є своєчасним і зможе внести позитивні зміни в процес організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах [7, 157–160].

Ми погоджуємося з багатьма іншими фахівцями, що орієнтація на самостійну роботу за рахунок аудиторних занять не є сьогодні прийнятною і своєчасною для дисципліни «Фізичне виховання» та навчально-тренувального процесу у ВУЗах України, оскільки розвиток фізичних якостей, формування рухових навичок та вдосконалення спортивної майстерності можливо досягнути тільки шляхом систематичних занять на відповідних спортивних спорудах під керівництвом викладача або тренера-інструктора.

Сучасна практика фізичного виховання вказує на те, що при 4-годинному (2-годинному на III–V курсах) на тиждень забезпеченні

рухової активності студента, зводиться нанівець той фізичний потенціал, який отримує студент під час занять.

Побороти кризову ситуацію у вузівській системі фізичного виховання можливо лише за умови додаткового введення форм роботи з фізичного виховання у навчальний та позанавчальний час студентів, та збільшення кількості годин на даний предмет, як у тижневому обсязі, так і за роками навчання. А також забезпечити студентам реальну свободу вибору індивідуально прийнятних форм і засобів фізичної культури протягом всього навчання.

Метою подальшого наукового пошуку буде визначення форм і засобів роботи з фізичного виховання у навчальний та позанавчальний час з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у студентської молоді вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Кашуба В. А. К вопросу использования информационных технологий в процессе физического воспитания студенческой молодежи / В. А. Кашуба, С. М. Футорный, Н. Л. Голованова // Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.-

теорет. журн.]. — Харків : ХДАФК, 2011. — № 4. — С. 157—163.

2. Коваль Л. Н., Ярошенко Е. В. Пути реализации учебной программы по дисциплине «Физическая культура» в ВУЗе // Актуальные вопросы образования и науки. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2013 г. : в 14 частях. — Тамбов, 2014. — С. 58—61.
3. Міронов А. О. Проблема мотивації студентської молоді до занять фізичною культурою / А. О. Міронов, Л. І. Симоненко, С. І. Федотенко // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журн. — Харків : ХДАФК, 2011. — № 5. — С. 22—25.
4. Луконин Ю. В. Методики оценки потребности в физической культуре и здоровом образе жизни / Ю. В. Луконин, А. М. Поляков, Е. И. Шеенко // Физическая культура в школе. — 2010. — № 6. — С. 4—8.
5. Луконин Ю. В., Шеенко Е. И. Формирование у студентов потребности в физической культуре и здоровом образе жизни (на основе модульно-рейтинговой системы): монография. — Барнаул : Изд-во АлтГТУ. — 2008. — 220 с.
6. Панькова Н. Організація здоров'язпрямованої діяльності навчального закладу / Н. Панькова // Директор школи (Шкільний світ). — 2013. — № 4: Освітній простір управління. — С. 1—5.
7. Сіренко Р. Р. Організація фізичного виховання у ВНЗ —проблеми і перспективи / Р. Р. Сіренко // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді : Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції ; під. заг. ред. Р. Р. Сіренко — Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2014. — С. 157—160.

YURI GRITSAY, SVITLANA BIRIUK
Mykolaiv

THE PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITH REGARD TO HEALTHCARE TECHNOLOGIES

The article discusses the introduction of organization of the educational process of higher educational institutions with the health-saving technologies, the problems of strengthening of health of student's youth education and sustainable need in systematic physical exercises.

Key words: health-saving technologies, physical education, students, organization of the educational process.

ЮРИЙ ГРИЦАЙ, СВЕТЛАНА БІРЮК
г. Николаев

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С УЧЕТОМ ТЕХНОЛОГИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации учебного-воспитательного процесса по физическому воспитанию в высших учебных заведения с учетом технологий здоровьесбережения, проблемы укрепления здоровья студенческой молодежи и воспитание устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой.

Ключевые слова: технологии здоровьесбережения, физическое воспитание, студенческая молодежь, организация учебного-воспитательного процесса.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 378:796(73)

ТЕТЯНА ДЕРЕКА

м. Київ

t.dereka@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В США

У статті проаналізовано особливості професійної діяльності учителя фізичного виховання у США. Охарактеризовано компоненти професійної компетентності фахівців фізичного виховання. Наведено рівні оцінки ефективності викладання фізичного виховання в школах США. Проаналізовано моделі побудови програми фізичного виховання викладачем: розвиваюче фізичне виховання; туризм і ігри-«пригоди»; програми оздоровчого спрямування; інтегративне фізичне виховання; програми спортивної спрямованості. Визначено зміст професійної діяльності викладачів фізичного виховання.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна підготовка, професійні стандарти, фахівці, фізичне виховання.

Інтеграція України у світовий освітній простір, процеси глобалізації докорінно змінили філософію освіти та концепцію її розвитку. Вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України, оскільки відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору. Ураховуючи приєднання України до європейського простору вищої освіти, постає необхідність вивчення світового досвіду як системи вищої освіти, так і професійної діяльності фахівців з метою удосконалення системи професійної підготовки в Україні.

Аналіз досліджень Л. О. Демінської, В. І. Завацького, А. П. Коноха, Т. Ю. Круцевич, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шияна щодо вивчення проблеми професійної підготовки фахівців фізичного виховання в Україні визначив актуальність вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців для використання його у вітчизняній професійній освіті. Вивченню системи фізкультурної освіти США присвячені дослідження М. В. Адамського, Т. Ю. Осадчої, І. Г. Максименко, Л. П. Сущенко, С. І. Шандрук. При цьому особливості професійної діяльності вчителів фізичного виховання у США вивчені не достатньо, це й обумовило мету нашої статті.

Нормативні документи в галузі фізичного виховання США є рекомендаціями для використання викладачами, на основі яких кожен фахівець створює свою власну програму навчання, враховуючи всі фактори та особливості місцевої громади [4, 9]. В програмі повинні бути чітко сформульовані на національному рівні цілі фізичного виховання та запропоновані шляхи їх досягнення. Американські дослідники вважають, що ефективність викладача фізичного виховання в школі повинна визначатися кількістю часу, протягом якого учні активно залучені в процес навчання та якістю процесу навчання. Учителю відводиться провідна роль в організації ефективного освітнього процесу, тому особлива увага приділяється формуванню майбутнього педагога як компетентного фахівця [8].

Метою програми підготовки учителів фізичного виховання в США є формування фізично освіченої особи, яка розуміє цінність фізичної підготовки для розвитку особистості. Фізично освічений учитель, за визначенням американських дослідників, – це компетентний професіонал, який приймає рішення в залежності від конкретної ситуації, аналізуючи, узагальнюючи дані про учнів (рівень їх фізичного, розумового, емоційного розвитку), розробляє та ефективно використовує відповідну програму фізичного виховання для осіб різного віку – від підготовчого до дванадцятого класу [11].

Відтак, сучасний учитель фізичного виховання в процесі навчання у вищому навчальному закладі повинен мати інтегровані знання, уміння та навички, а також здібності й вміння застосовувати їх у відповідності до ситуації. Програми підготовки фахівців фізичного виховання в США формують такі компетентності [4, 47]:

- особисту рухову компетентність в таких видах: гімнастика, водні види спорту, танці, традиційні та сучасні види рухової активності та види, традиційні для різних культур, ігри-«пригоди» – наявність відповідного рівня розвитку умінь та навичок у відповідних видах рухової активності;
- педагогічну компетентність – вміння створювати шкільну програму фізичного виховання, з урахуванням особливостей різних культурних та соціальних груп населення, що мешкають в певній спільноті, рівень фізичного розвитку та підготовленості всіх груп учнів;
- соціально-діяльнісну (комунікативну) компетентність – створення та підтримання ефективного середовища навчання;
- організаційно-управлінську компетентність, яка полягає в плануванні уроків та використанні методик навчання, що сприяють вирішенню завдань уроку та ефективної реалізації всієї програми фізичного виховання;
- педагогічну компетентність при оцінюванні шкільної програми фізичного виховання;
- гностичну (науково-дослідницьку) компетентність – високий рівень компетентності знань з предмету та методики викладання.

У США сертифікація учителів організована на рівні штату. Всі студенти, які закінчили вищий навчальний заклад зі спеціальності фізичне виховання та планують працювати в школі, складають іспит для отримання відповідного сертифікату, що дає на це право. Однак, існують і більш високі вимоги до професійного рівня вчителів фізичного виховання. Національна Комісія з навчання та майбутнього Америки (National Commission on Teaching and America's Future – NCTAF), у своїх програмних документах наголошує, що всі діти та молодь повинні мати можливість вчитися у компетентних, зацікавлених, кваліфікованих учителів.

Національна Рада зі стандартів до професійного викладання в школі (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) розробила чіткі стандарти до рівня знань та умінь компетентного учителя; створила систему добровільної сертифікації учителів за даними стандартами. Отримання сертифікату NBPTS є найвищим досягненням в професії педагога [2].

Оцінювання діяльності учителя здійснюється за такими стандартами NBPTS, як [5]:

- відданість своїй справі, повага до кожного учня, забезпечення для всіх рівних можливостей у навчанні, використання індивідуального підходу в педагогічній діяльності;
- високий рівень знання предмету, розуміння зв'язку цієї дисципліни з іншими, можливість застосовувати даних знань в реальному житті, спеціальні знання учителя щодо способу ефективної передачі досвіду учням;
- вміння створювати таке навчальне середовище, яке мотивує учнів, сприяє ефективному використанню вільного часу;
- здібність і бажання аналізувати свій досвід та педагогічний досвід своїх колег, постійно удосконалювати педагогічну майстерність;
- прагнення досягнути еталонних характеристик освіченої особи (зокрема фізичних), здібність педагога до формування у дітей якостей, затребуваних суспільством;
- уміння ефективно співпрацювати з колегами, батьками, професіоналами з інших галузей задля оптимізації навчального процесу.

Важливим, на нашу думку, є те, що однією з пріоритетних складових ефективного викладання фізичного виховання американські фахівці вважають створення колективу учнів, якому притаманні такі особливості, як [12]:

- підтримка один одного у всіх видах урочної та позаурочної діяльності;
- відповідальність за свої дії перед одногрупниками та вчителями;
- бажання брати участь у досягненні успіху всього класу чи групи;
- співпраця;
- довіра один до одного;
- гордість за свій клас, за приналежність до цієї групи;

- виокремлення в якості пріоритетних таких цінностей, як справедливість, піклування та товарицькість у групі.

Відтак, створення колективу не тільки сприяє позитивному соціальному розвитку дітей та вихованню затребуваних суспільством якостей особистості, й позитивно впливає на академічну успішність, формування їх як активних суб'єктів навчального процесу.

Американські вчені зазначають, що ефективність роботи учителя можна оцінити шляхом аналізу діяльності учнів на уроці, а не діяльності педагога [9]. Тому, метою професійної діяльності є допомога кожному учню стати незалежним та активним суб'єктом процесу навчання, для якого характерні такі ознаки, як: вміння співпрацювати; бажання навчатися, оволодівати вміннями та удосконалювати їх; відповідальність за свою поведінку в процесі навчання; вміння та бажання ставити та досягати мети в процесі навчання; здатність надавати допомогу однокласникам у вирішенні завдань навчання. Тільки маючи ці якості, учні під керівництвом викладача можуть досягти необхідного результату процесу фізичного виховання в школі, визначеного Національною асоціацією спорту та фізичного виховання (NASPE) – стати фізично освіченою особою.

Досягнення такого результату є довгостроковим процесом, тому американські вчені, як зазначають Т. Ю. Осадча, І. Г. Максименко, виділяють три рівня оцінки ефективності викладання фізичного виховання [4, 35]:

- оцінка конкретної поведінки учителя та учнів (наприклад, коментарі, питання викладача, виконання навчальних дій учнями);
- оцінка взаємодії викладача та учнів (наприклад, процес переходу від одного завдання до іншого);
- оцінка активності учнів на уроці за такими показниками: 1) кількістю часу, протягом якого учні активно займаються різними видами рухової активності (моторна щільність уроку); 2) кількістю ефективно виконаних дій учнями в процесі навчання (визначається співвідношенням між усіма навчальними діями учнів та їх ефективними діями).

Такі показники визначають ефективність викладання фізичного виховання й будь-яка

оптимізація процесу навчання повинна призвести, на думку дослідників, до їх покращення [9].

Тому формування компетентного фахівця, який здатен вирішувати зазначені завдання залежить від [3; 4]: якості університетської програми підготовки фахівців; ефективності методичного керівництва під час педагогічної практики; від бажання учителя впродовж перших років роботи займатися самоосвітою.

Одним з головних факторів, які визначають якість викладання, є створення учителем умов для виконання максимальної кількості ефективних навчальних дій, пов'язаних з вирішенням завдань уроку. Для цього викладач повинен використовувати оптимальні методики викладання – підібрати методи навчання, які відповідають індивідуальним особливостям кожного учня [6].

На прикладі навчальних планів деяких штатів продемонстровано зміст пріоритетів в системі формування у школярів соціально-культурних цінностей засобами фізкультурно-спортивної активності. Тільки три штати не мають своєї програми фізичного виховання: Айова, Мінесота, Огайо (табл. 1.) [1].

Тому кожен викладач фізичного виховання створює власну програму для конкретного класу, орієнтуючись на національні та стандарти штату з фізичного виховання, обираючи одну з моделей побудови програми: розвиваюче фізичне виховання; туризм і ігри «пригоди»; програми оздоровчого спрямування; інтегративне фізичне виховання; програми спортивної спрямованості. Кожна модель має чітко визначене спрямування, специфічні передбачувані результати навчального процесу, види фізичної активності, які пропонуються для опанування.

Формування філософії викладання майбутнього вчителя, вміння створювати програму включає також розуміння ним проблеми оцінювання як засобу оптимізації навчального процесу у фізичному вихованні.

Створюючи власну систему тестування, викладач повинен керуватися, з одного боку, теоретичними положеннями з цієї проблеми (наприклад, перевірити кожен тест, що використовується за такими критеріями: обґрунтованість, вірогідність, об'єктивність, прийнятність, обрати відповідний тип тесту

й форму його проведення), положеннями загальнонаціональних програм тестування, з іншого боку, враховувати особливості місцевої громади, рівень підготовленості дітей, пріоритети програми фізичного виховання. В останні роки актуальною вважається система оцінювання досягнень учня в порівнянні з його попередніми результатами, а також альтернативне оцінювання.

Отже, у практиці оцінювання досягнень учнів у шкільному фізичному вихованні важливу роль відіграють тести, результати яких порівнюють із попередніми результатами цієї ж дитини. Такий підхід до тестування сприяє мотивації учнів, формуванню духу співробітництва, позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Американські вчені розглядають ефективність викладання у фізичному вихованні як створення вчителем умов для максимально більшої кількості успішних навчальних дій

учнів, як результату вирішення завдань уроку. Важливим фактором оптимізації навчального процесу, створення ефективного середовища навчання американські фахівці вважають вибір викладачем відповідного стилю викладання й моделі уроку. Найбільш актуальними є моделі «навчання в малих групах» і «індивідуальне навчання», завданням яких є сприяння максимальній індивідуалізації навчання у фізичному вихованні [7; 10].

Враховуючи вищевикладене, зазначимо, що вища освіта США має відповідну систему відбору майбутніх педагогів у галузі фізичного виховання, контроль готовності абітурієнта й випускника до ефективної професійної діяльності. У абітурієнта визначають та оцінюють на декількох рівнях до вступу на програму підготовки професійно-педагогічні здібності особистості й базовий рівень знань і умінь, необхідних для успішного навчання, що є більш важливими, ніж загальноспортивна підготовка.

Таблиця 1

Параметри навчальних планів, що характеризують результат педагогічного впливу в системі шкільної фізкультурної освіти США [1]

Штат	Назва програми	Рік публікації / оновлення	Рухові навички	Знання та використання основ та принципів руху	Регулярна участь у фізичній активності	Розвиток / підтримка фізичного стану	Особиста та соціальна відповідальність	Розуміння значимості фізичної культури
Алабама	Фізична освіта	2003	x	x	x	x	x	x
Ари зона	Навички здорового життя	1999					x	
Арканзас	Стандарти фізичної освіти	1997	x	x	x	x	x	X
Арканзас	Арканзаський навчальний план фізичної освіти	2005	x	x	x	x	x	x
Каліфорнія	Стандарти фізичної освіти для державних шкіл	2005	x	x	x	x	x	x
Колорадо	Стандарти штату Колорадо з фізичної культури	1997	x			x		
Делавер	Стандарти фізичної освіти	2001	x	x	x	x	x	x
Округ Колумбія	Стандарти фізичної освіти державних шкіл округу Колумбія	1999	x	x	x	x	x	x
Флорида	Стандарти Сонячного штату	1998	x	x	x	x	x	x
Джорджия	Якісна базова освіта	1998	x	x	x	x	x	x
Гавайї	Стандарти змісту освіти	2005	x	x	x	x		x

Основою вищої освіти США є компетентнісно-орієнтоване навчання, зокрема і в галузі фізичного виховання. Використання досвіду професійної діяльності фахівців фізичного виховання в США, на нашу думку, може стати джерелом для аналізу й переосмислення положень вітчизняної системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі полягають у визначенні концепції, моделі та критеріїв ефективності неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології.

Список використаних джерел

1. Адамский Н. В. Ориентиры развития физкультурного образования в США [Электронный ресурс] / Н. В. Адамский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — Вып. № 22, том 4, 2006. — С. 5—8. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/orientiry-razvitiya-fizkulturnogo-obrazovaniya-v-ssha#ixzz3yuzwizKqg7>. — Загл. с экрана.
2. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960–2000 pp.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. С. Кошманова ; Ин-т педагогики і психології проф. освіти АПН України. — К., 2002. — 40 с.
3. Осадча Т. Ю. Формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання

(на прикладі навчальних програм університетів США): [наук.-метод. посіб.] / Т. Ю. Осадча. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 130 с.

4. Осадчая Т. Ю. Физическое воспитание школьников в США : [учеб. пособие для студентов вузов физ. воспитания и спорта] [Электронный ресурс] / Т. Ю. Осадчая, И. Г. Максименко. — К. : Олимп. л-ра, 2008. — 144 с.
5. National Board for Professional Teaching Standard. — Режим доступа: http://www.nbpts.org/the_standards/standards_by_cert.
6. Healthy people 2010: National health promotion and disease prevention objectives. — Washington, D. C. : NASPE, 2000. — 12 p.
7. Moving into the future: National standards for physical education: a guide to content and assessment. — Reston, VA: NASPE, 1995. — 23 p.
8. National Standards for beginning physical education teacher. — Reston, VA: NASPE, 1996. — 30 p.
9. Siedentop D. Developing teaching skills in physical education / D. Siedentop, D. Tannehill. — Mountain View, CA: Mayfield, 1999. — 380 p.
10. Standards for Initial Programs in Physical Education Teacher Education. Oct. 19, 2001. National Association for Sport and Physical Education, American Association of Health, Physical Education, Recreation, and Dance, pp. 1-29. Available from Internet: http://www.aahpewrd.org/naspe_main.html.
11. Task Force on teaching as a profession. A nation prepared: Teachers for the 21st century. — New York: Carnegie Corporation of New York, 1986. — 26 p.
12. Wuest D. A. Foundations of Physical Education, Exercise Science and Sport (14th ed.) / D. A. Wuest, Ch. A. Bucher. — St. Louis: Mosby: YearBook Inc., 2003. — 451 p.

ТЕТЯНА ДЕРЕКА

Kiev

THE FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY IN US

There are the features of physical education teachers' professional activity in the United States analyzed in the article. The components of physical education specialists' professional competence are characterized. An assessment of physical education teaching effectiveness levels in US schools is given. The models of physical education teacher's programs constructing are analyzed: developing physical education; tourism and games-«adventures»; wellness oriented programs; integrative physical education; sports oriented programs. The content of physical education teachers' professional activity is designated.

Key words: professional activity, professional training, professional standards, specialists, physical education.

ТАТЬЯНА ДЕРЕКА

г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В США

В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности учителя физического воспитания в США. Охарактеризованы компоненты профессиональной компетентности специалистов физического воспитания. Приведены уровни оценки эффективности преподавания физического воспитания в школах США. Проанализированы модели построения программы физического воспитания преподавателем: развивающее физическое воспитание туризм и игры-«приключения»; программы оздоровительного направления; интегративное физическое воспитание программы спортивной направленности. Определено содержание профессиональной деятельности преподавателей физического воспитания.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональные стандарты, специалисты, физическое воспитание.

Стаття надійшла до редакції 03.06.2016

УДК 370.1+370.17+370.182.6

ТЕТЯНА ЖАРОВЦЕВА

м. Одеса

tanya1209z@rambler.ru

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМЕЙНИЙ УКЛАД У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито сутність і особливості формування уявлень про сімейний уклад у дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного середовища, виявлені типи сімейного укладу, виділено низку структурних складових щодо уявлень дитини про сім'ю, визначені критеріальні показники та рівні сформованості уявлень про сімейний уклад у дітей старшого дошкільного віку, розкрито компоненти формування уявлень про сім'ю у дошкільників; визначені сучасні проблеми щодо належності дитини до сім'ї. Описано послідовність та педагогічні можливості залучення дошкільників до сімейного укладу та його впливу на виховання особистості.

Ключові слова: сім'я, сімейний уклад, дитина, належність до сім'ї, педагогічна культура батьків.

Розвиток особистості дитини в сім'ї відбувається під впливом сімейного укладу. Своєрідність сімейного укладу визначається, з одного боку, його власною характеристикою – структурою, матеріальним забезпеченням, типом потреб і способом їхнього задоволення, рівнем культури. З іншого боку, кожна сім'я виявляється у визначених умовах зовнішнього середовища, що досить жорстко диктує їй правила поведінки, хоча завжди залишає за сім'єю право вибору з декількох альтернативних варіантів рішення.

Дошкільний навчальний заклад має акцентувати роботу на формуванні у дітей спрямованості на світ сім'ї. Воно включає соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти виховання: прихильність до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, свого роду, міста.

Недооцінка сімейних цінностей як найважливіших складових свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства цінностей як основи формування у дошкільнят належності до сім'ї.

Сім'я є першорядним інститутом соціалізації дитини, має безпосереднє значення для його всебічного розвитку. Від родини багато в чому залежить становлення дитини як особистості. Саме в родині дитина вперше відчуває любов і турботу, вчиться їх прояву. В родині закладається ставлення до себе, інших людей, світу, природи.

Однак далеко не всі сім'ї в повній мірі використовують весь комплекс можливостей відкриття світу сім'ї своєї дитині. Причини різні: одні батьки не хочуть, інші не можуть правильно розповідати і показувати, оскільки не володіють потрібним досвідом і т. Д. Отже, на допомогу повинна прийти дошкільний навчальний заклад, тому що освітня-виховна робота з дітьми відрізняється цілеспрямованістю, педагогічною грамотністю.

Проблема сімейних стосунків була предметом вивчення багатьох досліджень в галузі педагогіки, психології, філософії (Б. Г. Ананьєв, Т. А. Кулікова, Г. А. Карабанова, Г. Г. Філіппова, П. Ф. Каптерев і т. д.). Більшість педагогів, говорячи про уклад, указують на його різні компоненти.

На думку Л. Ніколаєвої основою сімейного укладу є моральна позиція сім'ї, що характеризується сформованою сукупністю інтелектуальних і моральних норм, відношенням батьків до життя, праці, дітей [5].

Т. Маркова, Д. Дзінтере, Л. Загік вважають за необхідне додати до ведучих компонентів сімейного укладу ще один – бажання й уміння батьків практично здійснювати мету і завдання виховання, організувати індивідуальну і спільну зі старшими членами сім'ї діяльність.

Більш близька до нашого дослідження точка зору Л. Маленкової про сімейний уклад, про те, що у сім'ї, як правило, складаються визначені відносини до ціннісних орієнтацій суспільства, що реалізуються в укладі

життя сім'ї, у побуті і веденні господарства, організації свят, у різних формах дозвілля, у спілкуванні з визначеним колом рідних, друзів і знайомих сім'ї [5].

Метою статті є обґрунтування необхідності формування у дошкільників уявлень про сімейний уклад як ефективного фактору виховання дитини в умовах дошкільного навчального закладу та сім'ї.

У нашому розумінні сімейний уклад – це інтегральне поняття, що включає в себе сталий порядок життя конкретної сім'ї, її настанови, потреби, інтереси, традиції, ціннісні орієнтації, стиль відносин, особистий приклад й рівень психолого-педагогічної культури батьків. Ці компоненти взаємозалежні і взаємообумовлені між собою. Кожний з названих компонентів своєрідно впливає на дітей. У той же час сім'я – єдине ціле, і дитина почуває на собі її постійний вплив. Правильно організоване сімейне виховання сильне сполученням цілеспрямованих впливів батьків з повсякденним усепроникаючим позитивним впливом на дітей усього сімейного укладу.

У ході дослідження умовно виявлені три типи сімейного укладу: сприятливий, педагогічно суперечливий і неблагополучний і їхній взаємозв'язок із психолого-педагогічною культурою.

Сприятливий уклад сімейного життя характеризується нормальною моральною і трудовою атмосферою, стабільністю, позитивним прикладом батьків, гуманістичними і довірчими стосунками між дорослими і дітьми, багатством сфери спілкування членів сім'ї і добрих сімейних традицій, розумними потребами, корисними захопленнями батьків і дітей, що сприяє правильному вихованню.

Інший тип сімейного укладу – педагогічно суперечливий. Він характеризується тим, що при наявності соціально-ціннісних орієнтацій сім'ї, моральна і трудова атмосфера її є суперечливою, стосунки між дорослими і дітьми складаються стихійно, викликає сварки і сімейні конфлікти, що заважає успішному вихованню дітей. Рівень психолого-педагогічної культури цих батьків здебільшого середній.

Третій тип укладу сімейного життя – неблагополучний. Йому притаманні нерегульо-

вані стосунки між членами сім'ї, збідніння соціально-комунікативних зв'язків дитини, повна чи часткова відсутність педагогічно доцільної організації життя дорослих і дітей, порушення правил поведінки в побуті, гіпертрофія матеріальних потреб і перевага їх над духовними, матеріальне накопичення, пияцтво, аморальна поведінка батьків. Рівень психолого-педагогічної культури батьків низький чи відсутній.

Направити дитину на світ сім'ї означає зосередити сприйняття, мислення, дії, бажання дітей з метою вивчення і осмислення (тобто оволодіти відомостями про світ сім'ї), присвоєння (тобто зробити цей світ особистісно значущим, своїм), «перетворення» (тобто збагатити цей світ специфічними для дитини формами, досягненнями і способами дій і поведінки, діяння) [3, 39]. Виділено наступні компоненти цієї структури: інтелектуальний; емоційно-чуттєвий; мотиваційний; поведінковий.

Аналіз досліджень дозволяє нам розглянути належність до сімейного укладу у дитини старшого дошкільного віку як ставлення себе до конкретної сім'ї з якими-небудь ознаками, володіння уявленнями, почуттями і відносинами до членів сім'ї, прагнення реалізувати їх в діяльності і вибудовування відповідного поведінки на основі уявлень, відносин і мотивів.

Можна виділити низку структурних компонентів уявлень дитини про сім'ю.

1. Когнітивний компонент. У членів сім'ї формуються певні когнітивні уявлення про сім'ю, так званий набір когнітивних схем (С. Мінухін). Під ним маються на увазі переконання членів сім'ї відносно один одного, суспільства, світосприйняття, про те, які риси, ролі переважають у родині, яка роль кожного елемента сімейної системи. До старшого дошкільного віку дитина може перерахувати ознаки сім'ї та охарактеризувати їх. З досвідом у дитини складається певний образ сім'ї, і не тільки своєї сім'ї, а сім'ї як такої, тобто образ ідеальної сім'ї як образ ідеального дорослого. Дитина в старшому дошкільному віці вже може описати, як повинна виглядати ідеальна сім'я, тобто зобразити її так званий портрет. При цьому дитина може дати порівняльну

характеристику своєї сім'ї і ідеальної, оцінити поведінку дорослих членів своєї сім'ї [6, 177].

Характер емоційних зв'язків всередині сім'ї визначає, який образ сім'ї складеться у дитини - позитивний чи негативний. Надзвичайно важливо, щоб дитина перебувала в атмосфері взаємної підтримки, співчуття, співпереживання. Т. А. Куликова пише, що численні дослідження показують, що в благополучних сім'ях діти мають позитивні уявлення про батьків і сім'ї як такої. А в неблагополучних сім'ях, навпаки, у дітей складаються негативні уявлення. Сформований в дитинстві образ сім'ї багато в чому буде визначати морально-ціннісні установки щодо своєї власної сім'ї у дитини в дорослому віці [7, 199].

2. Емоційно-мотиваційний компонент. Даний компонент включає в себе емоції, почуття, відносини, спонукання щодо членів своєї сім'ї.

При сприятливому формуванні належності до сімейного укладу дитина відчуває себе потрібним, бажаним, коханим, він довіряє іншим членам сім'ї, відчуває себе захищеним в своїй родині, проявляє інтерес, бажання та ініціативу у взаємодії з членами сім'ї. Дитина не соромиться говорити про свої почуття і з повагою ставиться до почуттів інших. У свою чергу дитина впевнений у взаємності почуттів і відносин до нього з боку інших членів сім'ї. Для дитини молодшого дошкільного віку властиво прояв езопової позиції у взаєминах. В силу вікових особливостей дітей і недостатнього соціального досвіду у них саме дорослий повинен брати на себе відповідальність за взаємини всіх членів сім'ї і за формування почуття приналежності до сім'ї у дитини. Згодом відбувається емоційна децентрація, і дитина починає відчувати більш складний глибокий комплекс емоційних станів. До старшого дошкільного віку за певних умов зароджується емпатія як здатність розуміти емоційний стан іншої людини, співчувати, співпереживати.

3. Поведінковий компонент. На поведінковому рівні дитина робить певні дії і вчинки по відношенню до сім'ї: підтримує, співчуває, намагається надати допомогу, бере участь в спільних сімейних справах і т. ін. Поведінка

дитини вибудовується на основі його уявлень, відносин, мотивації. Поведінка залежить від правил, які прийняті в тій чи іншій родині. Якщо в сім'ї прийнято відкрито висловлювати свою точку зору, емоційний стан, проявляти турботу, підтримку, то найбільш імовірно, що в родині сприятливий психологічний клімат, який забезпечує дитині налагодження соціальних зв'язків ширшого рівня: в групі однолітків в дитячому садку і з іншими дорослими. Поведінка дитини багато в чому визначається його уявленнями і відносинами, і, навпаки, діяльність дитини сама по собі може спричинити виникнення у нього певних переживань. Протягом усього дошкільного віку дитина опановує найпростішими способами дій (розумовими, практичними). В процесі діяльності дитина засвоює соціальні цінності, норми, правила, звичаї і традиції. При цілеспрямованому вихованні ці категорії набувають певний сенс і стають мотивами поведінки (А. Н. Леонтьєв).

Велику роль в становленні поведінкового компонента належності до сімейного укладу у дитини відіграє механізм наслідування. Дитина переймає способи поведінки і діяльності у дорослих, які, в свою чергу, є зразком-орієнтиром, авторитетом. Так, наприклад, якщо дорослі члени сім'ї з повагою ставляться до думки дитини, ввічливі у спілкуванні, демонструють турботу і увагу, проводять разом з ним час, то дитина підсвідомо переймає подібну модель поведінки.

Дуже важливо, щоб дитина відчувала належність до сімейного укладу на всіх трьох рівнях: когнітивному, емоційному та поведінковому. Залежно від того, яким чином між собою поєднуються вищеописані компоненти, можна виділити різний характер належності дітей старшого дошкільного віку до сім'ї:

1. До першої групи належать діти, які мають досить повні уявлення про сім'ю для свого віку. Вони можуть схарактеризувати обов'язки членів сім'ї, володіють достатньою інформацією про батьків та інших членів сім'ї: називають їх імена, по батькові, прізвища повністю, місце роботи, посаду, з інтересом розповідають про захоплення, домашні заняття, прагнуть надати дієву допомогу в домашніх

справах, виявляють співчуття, підтримку, турботу, володіють способами їх прояви, прагнуть включитися в діяльність батьків. У таких дітей доброзичливі відносини з братами і сестрами: вміють домовитися в ситуації спілкування або спільної діяльності, вважають себе рівноправними членами сім'ї. Діти відчують себе повноцінними, вважають себе важливими і необхідними членами сім'ї, описують ознаки, за якими відносять себе до своєї сім'ї (встановлюють подібності та відмінності між собою та іншими членами сім'ї). Можуть порівняти свою сім'ю з ідеалом, оцінити дії і вчинки (свої і близьких).

2. До другої групи належать діти, які володіють деякою інформацією про своїх близьких, можуть розповісти про деякі захоплення, домашні заняття. З одними членами сім'ї можуть перебувати в ближчих стосунках, ніж з іншими, але це не заважає встановлювати досить позитивні стосунки. Діти час від часу виявляють ініціативу в наданні допомоги і підтримки. У більшості випадків самостійно можуть домовитися з братами і сестрами, обійтися без конфліктів.

До цієї групи відносяться діти, які мають лише фрагментарні уявлення про членів своєї сім'ї через відсутність емоційної близькості: діти більше характеризуються володінням формальною інформацією: місце роботи, посаду родичів, як правило, тільки батьків (членів сім'ї, які живуть разом з дитиною). Такі сім'ї зазвичай є закритими системами. Про інтереси, захоплення, хобі своїх близьких діти не знають або ж володіють недостовірною інформацією. Вибірково ставляться до членів сім'ї. У дітей зазвичай переважають негативні характеристики деяких членів сім'ї. Діти впевнені, що з їх думкою не рахуються, можуть відчувати себе відстороненими від сім'ї. Їм складно налагодити взаємини з братами і сестрами, часто виникають конфлікти, ревності. Можуть діяти або не діяти під тиском дорослих.

Помилково припускати, що почуття належності до сімейного укладу може сформуватися у дитини тільки стихійним шляхом. Як правило, якщо не приділяти цьому процесу належної уваги, то відчуття приналежності стає «неповноцінним». Упускаючи певні де-

талі, батьки провокують у дітей почуття відстороненості, обмеженості, тривоги. Старший дошкільник вже здатний дати якусь оцінку собі і іншим людям, характером відносин всередині родини, сприймати і аналізувати ставлення до себе з боку оточуючих. Саме тому необхідно цілеспрямовано організовувати формування належності до сім'ї у дітей старшого дошкільного віку. Дорослі члени сім'ї у більшості випадків не помічають, що неправильно взаємодіють з дитиною. Педагоги повинні ненав'язливо, тактовно забезпечити застосування правильних підходів в спілкуванні дорослих з дітьми.

Під формуванням належності до сімейного укладу у дітей старшого дошкільного віку ми розуміємо цілеспрямований, організований процес взаємодії дорослих і дітей з метою придбання дошкільнятами уявлень про сім'ю, інтеріоризації почуттів і відносин до родини і вибудовування поведінки на їх основі.

Сьогодні існує чимало форм роботи з дітьми та батьками. Не завжди ці форми роботи призводять до необхідних результатів. Справа в тому, що більшість педагогів застосовують методи і форми роботи розрізнено, педагогічно недоцільно. Сьогодні не розроблена система по формуванню належності до сімейного укладу. Істотний вплив може надати спеціальна педагогічна технологія, яка забезпечить планомірність формування належності до сім'ї. Ми припускаємо, що технологічний підхід матиме позитивний вплив на формування належності до сімейного укладу у дітей старшого дошкільного віку.

У результаті аналізу окремих компонентів укладу сім'ї виявилися залежність між впливом сімейного укладу і формуванням особистості як інтегральної явища. Чим більший вплив на дітей укладу життя сім'ї, тим успішніше йде формування його особистості й у цілому процес виховання. Тут у наявності взаємозв'язок між сімейним укладом і психолого-педагогічною культурою батьків.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. — 2001. — № 2. — С. 120—123.
2. Игровая технология формирования у старших дошкольников направленности на мир семьи : учеб.-метод. пособие / под ред. О. В. Дыбиной. — М., 2014. — 144 с.

3. Диагностика направленности ребенка на мир семьи / под ред. О. В. Дыбиной. — М., 2009. — 64 с.
4. Докукіна О. М. Емпатійність батьків як умова сімейного виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. — К. : Волинь, 2003. — С. 349—356.
5. Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи : практико-ориентир. моногр. / О. В. Дыбина [и др.] ; под ред. О. В. Дыбиной. — Тольятти, 2009. — 124 с.
6. Минухин С. Техники семейной психотерапии / С. Минухин, Ч. Фишман. — М., 1998. — 304 с.
7. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. / Т. А. Куликова. — М., 1999. — 232 с.

TETIANA ZHAROVTSOVA
Odesa

FORMING IDEAS ABOUT FAMILY LIFE IN PRESCHOOL CHILDREN

The article reveals the essence and peculiarities of forming ideas about family life in preschool children in today's environment identified types of family life, highlighted a number of structural components on the child's views about family, set of criteria and performance levels the form ideas about family life in children senior preschool series components forming notions of family in preschool; identified current problems concerning child belonging to a family. We describe the sequence and educational opportunities to attract preschoolers to family life and its impact on education of the individual.

Were influenced by the relationship between family life and spiritual formation of children as an integral personality. What is more positive impact on children of the family structure, the more successful is the formation of spirituality in the whole process of education. Here there is a relationship between family life and psychological-pedagogical culture of parents.

Key words: family, family life, a child belonging to a family, pedagogical culture of parents.

ТЕТЯНА ЖАРОВЦЕВА
г. Одесса

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОМ УКЛАДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта сущность и особенности формирования представлений о семейном укладе у детей старшего дошкольного возраста в условиях современной среды, выявлены типы семейного уклада, выделен ряд структурных составляющих представлений ребенка о семье, определены критериальные показатели и уровни сформированности представлений о семейном укладе у детей старшего дошкольного возраста, раскрыты компоненты формирования представлений о семье у детей; определены современные проблемы принадлежности ребенка к семье. Описаны последовательность и педагогические возможности привлечения дошкольников к семейному укладу и его влияния на воспитание личности. Обоснована зависимость между особенностями семейного уклада и формированием личности как интегрального явления. Чем позитивнее влияние на детей уклада жизни семьи, тем успешнее идет формирование духовности и в целом процесс воспитания. Здесь налицо взаимосвязь между семейным укладом и психолого-педагогической культурой родителей.

Ключевые слова: семья, семейный уклад, ребенок, принадлежность к семье, педагогическая культура родителей.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 372.4:[371.71.613]

АЛЛА ЖЕЛАН, ЮЛІЯ ЄФРЕМОВА

м. Миколаїв

polova13@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті піднімається проблема важливості формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності. Адже у сучасних умовах реформування освітньої галузі здоров'я підрастаючого покоління розглядається не тільки як важливий соціальний та індивідуальний ресурс, а і як провідний показник прогресу суспільства, ознака гармонійного й комфортного середовища для особистісного самовираження громадян. Відображено експериментальну методіку формування зазначеної компетентності. В ході проведеного дослідження визначено критерії та рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності. Виокремлено основні елементи експериментальної методіки: система завдань, бесід, вправ, заходів та подано результати формуючого експерименту із запропонованими рекомендаціями.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, молодші школярі, компоненти здоров'я, формуючий експеримент, критерії сформованості.

У суспільстві, побудованому на гуманістичних, демократичних принципах, здоров'я людини та її повноцінний розвиток є найвищими цінностями, запорукою міцності й життєстійкості держави. У сучасних умовах реформування освітньої галузі здоров'я підрастаючого покоління розглядається не тільки як важливий соціальний та індивідуальний ресурс, а і як провідний показник прогресу суспільства, ознака гармонійного й комфортного середовища для особистісного самовираження громадян.

Майбутнє кожної держави залежить від рівня освіченості підрастаючого покоління, що можливо тільки за умови, якщо це покоління буде здоровим. Нажаль, за даними сучасних досліджень, майже 90% українських школярів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, близько 60% мають низький рівень фізичного розвитку [4]. Як наголошують О. Ващенко, Ю. Грицай, С. Кондратюк, С. Корнієнко, Г. Праженик, причина погіршення здоров'я школярів, полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, до застосування здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих навчальних технологій.

Результати цих досліджень говорять про те, що освіта самим безпосереднім чином впливає на здоров'я дітей шкільного віку.

Проблема здоров'я молодших школярів розглядається в дослідженнях таких сучасних соціологів, медиків, педагогів, психологів, методистів як Т. Андрющенко, Н. Бібік, Є. Вайнер, О. Ващенко, С. Дудко, С. Кондратюк, В. Оржеховська, Г. Праженик, О. Савченко, М. Удовенко. Вони науково обґрунтовують необхідність переходу системи освіти до формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності, яка базується на характеристичі, вікових особливостях учнів, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Мета статті – обґрунтувати та довести необхідність формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів; визначити педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Феномен здоров'я був і залишається предметом дослідження багатьох учених і розглядається у кількох аспектах: філософському, медико-біологічному, соціально-педагогічному. Аналіз наукових праць дав змогу класифікувати їх за підходами до вивчення проблеми формування і збереження здоров'я школярів:

- концепції вчених, педагогів з питань формування здоров'я учнів (М. Амосов, М. Антропова, І. Брехман, П. Виноградов, Е. Вільчковський, О. Марзеєв, М. Пономарьов, Г. Просецька, Б. Шиян);

- ідеї вітчизняних педагогів-класиків щодо формування здоров'я підростаючого покоління (Г. Сковорода, П. Лесгафт, А. Макаренко, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський);
- сучасні психолого-педагогічні дослідження формування здоров'я, культури здоров'я особистості, її здоров'язберігаючої компетентності (Т. Андрущенко, М. Безруких, Н. Бібік, Т. Бойченко, Є. Вайнер, В. Горашук, Ю. Грицай, О. Дубогай, О. Іонова, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховська, О. Савченко, С. Якименко) [1].

Варто зазначити, що за загальноприйнятим визначенням ВООЗ здоров'я представлене наступними компонентами:

- фізичне здоров'я – це функціонування організму та здоров'я кожної з його систем, сила, динамізм, витривалість;
- психічне здоров'я – стан своєрідного душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ та забезпечує адекватну умовам навколишнього середовища регуляцію поведінки і діяльності;
- соціальне здоров'я – прийняття себе як індивідуума певної статі, почуття любові, дружби, успіху, групової солідарності; здатність будувати, використовувати і зберігати стосунки з іншими людьми; соціальні зв'язки, ресурси, здатність до спілкування та його якості;
- духовне здоров'я – прагнення до любові, правди, істини, добра, до відкриття нового; спроможність діяти в любові до ближнього, причетність до живої та неживої природи [3].

Усі аспекти здоров'я людини однаково важливі й мають розглядатися в їх взаємозв'язку. Ці аспекти мають реалізуватися через оздоровчу функцію шкільної освіти.

Останнім часом уряд України приділяє особливу увагу проблемам здоров'я і створенню нормативно-правової та освітньої бази для формування культури здорового життя молодого покоління. Для вирішення цієї проблеми прийнято низку документів: Національна програма «Діти України», Національна програма «Репродуктивне здоров'я», Цільова комплексна програма «Фізичне виховання здоров'я нації». Ідея створення мотивації до здорового способу життя реалізувалася в Національній доктрині розвитку

освіти України у XXI столітті. Згідно з доктриною, одним із пріоритетів державної політики в розвитку освіти є формування здоров'я нації через освіту [7].

На наше глибоке переконання, уроки в школі, особливо в початковій мають бути здоров'язберігаючими, здоров'яформуючими, здоров'язміцнюючими, спрямованими на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти можемо знайти тлумачення поняття здоров'язбережувальної компетентності. Здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [5].

Д. Є. Воронін стверджував, що здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування набутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням [2].

У книзі «Компетентісно орієнтований підхід до навчання» І. В. Родигіна виділяє ключові компетентності, що сприяють здоров'ю: навички раціонального харчування; навички рухової активності та загартування; навички ефективного спілкування; санітарно-гігієнічні навички; навички організації режиму праці та відпочинку; навички попередження конфліктів; навички самоконтролю; навички мотивації успіху та тренування волі; навички співчуття (емпатії); навички самоусвідомлення та самооцінки; навички управління стресами; навички поведінки в умовах тиску; визначення життєвих цілей; аналіз проблем, прийняття рішень; навички співробітництва [9].

М. Малашенко, спираючись на тлумачення поняття здоров'язбережувальної компетентності, її складові та етапи її формування, визначив основні здоров'язбережувальні компоненти:

- аксіологічний (формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження та здоров'явідтворення, як невід'ємної частини життєвих цінностей і світогляду);

- гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя);
- екологічний (усвідомлення того, що людина як біологічний вид існує, у єдності з біосферою);
- емоційно-вольовий (прояв психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність);
- здоров'язбережувальний (являє собою систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо);
- фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності) [8].

Спираючись на проаналізовану літературу, ми змогли визначити такі критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності у молодших школярів як аксіологічно-мотиваційний та когнітивно-усвідомлюваний.

Для визначення критеріїв сформованості здоров'язбережувальної компетентності учням були запропоновані наступні завдання:

а) Завдання аксіологічно-мотиваційного критерію: бесіди «Як я розумію здоровий спосіб життя?», «Чому потрібно бути здоровим?»; практичне проведення дітьми ігор,

руханок, фізкультхвилинок; складання колажу «Здоров'я – це мій успіх».

б) Завдання когнітивно-усвідомлювального критерію: тестування: «Ваше здоров'я» за методикою Ю. О. Грицяя та тест «Чи здоровий ти фізично?». Відповіді на тести дозволили з'ясувати рівень знань учнів про здоров'я, його складові, рівень фізичної активності, дотримання правил режиму дня. Для з'ясування стану здоров'я учнів ми також провели опитування батьків учнів «Здоров'я моєї дитини» та застосували методику «Три оцінки» А. Липкіної. Зміст методики дозволяє визначити стан психічного здоров'я дітей. Результати цієї методики говорять про недостатню роботу вчителя із розвитку та формування в учнів адекватної самооцінки, наявність в учнів певних проблем психічного здоров'я. Також була проведена виховна бесіда «Як зберегти своє здоров'я?» та відбувалося самопостереження дітей «Моя фізична та життєва активність».

Ці критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності дозволили нам з'ясувати, що діти мають середній і вище середнього рівень знань правил здорового способу життя, розуміють важливість здоров'я і його збереження. Але мають проблеми щодо стану психічного здоров'я, а також уміння та бажання застосовувати здоров'язбережувальні знання на практиці.

Відповідно до результатів тестів, бесід, спостережень ми розподілили учнів експериментальної групи на три рівні сформованості в них здоров'язбережувальної компетентності: низький (25%), середній (37%) і високий (35%).

Аналіз стану досліджуваної проблеми в експериментальній школі показав, що у початковій школі посилилась увага до процесу

Критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності

Критерії	Показники
Аксіологічно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - Інтерес до чинників, які сприяють здоров'ю. - Домінантність здоров'я в системі цінностей особистості та позитивна мотивація на формування здоров'язбережувальної компетентності та ведення здорового способу життя
Когнітивно-усвідомлювальний	<ul style="list-style-type: none"> - Знання про здоров'я, усвідомлення правил здорового способу життя. - Застосування в повсякденному житті навичок здорового способу життя, що забезпечує здоров'язбережувальна компетентність і володіння навичками здоров'язбережувального способу дії

Рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів

Рівень	Статус
Низький	Ускладнено осмислює значення здоров'я в житті людини. Веде хаотичний спосіб життя та недооцінює важливість здорового способу життя для власного здоров'я. Дитина мало піклується про своє здоров'я, із-за цього у неї часто виникає багато проблем, пов'язаних із загальним самопочуттям
Середній	В цілому ряді випадків учень здатен осмислити важливість здорового способу життя, але зазнає деяких утруднень, тож потребує уточнення та контролю. Дитина є досить активною і дотримується виваженого підходу до питань здоров'я
Високий	Здатний ясно і чітко викласти думки щодо стану свого здоров'я та його показників. Веде здоровий спосіб життя. Дитина достатньо слідкує за собою, намагається не втрачати досягнутого рівня. Його активний спосіб життя та гарний настрій сприяють чудовому самопочуттю

виховання у молодших школярів уявлень про здоров'я, але при цьому відсутня цілеспрямована, комплексна робота з прищеплення здоров'язбережувальних умінь і навичок; застосовуються форми й методи роботи з виховання культури здоров'я, враховуються психологічні особливості дітей, застосовуються корекційно-розвивальні форми роботи з учнями. Проте відчувається недостатня увага до діяльнісних форм роботи з молодшими школярами, спостерігаються організаційно-методичні труднощі.

Спираючись на зазначені умови та результати констатуючого експерименту, нами було розроблено систему формування здоров'язбережувальної компетентності.

В процесі формуючого експерименту ми проводили з учнями бесіди на теми: «Здоров'я – це найголовніше?», «Чому потрібно бути здоровим?», «Як я розумію здоровий спосіб життя?». Ці бесіди мали як виховний, так і практичний характер. Також нами були складені сценарії заходів, присвячених формуванню здоров'язбережувальної компетентності. Діти із задоволенням розігрували ситуації практичного характеру, працювали в групах, грали в ігри, створювали колаж «Ми будемо здоровими», а вдома намалювали малюнки «Здоровий спосіб життя в моїй родині». Кінцевим результатом роботи було проведення «Дня здоров'я».

Для розвитку життєвих навичок, що сприяють фізичному здоров'ю, ми застосовували комплекси вправ, що спрямовані на зміцнення і підтримку м'язів та органів дихання. Великого значення ми надали проведенню руханок, фізкультурхвилинок, релаксацій, психогімнастичних вправ, ігор-медитацій,

використанню елементів кольоро- та казкотерапії.

Запропоновані форми роботи вчили дітей встановлювати взаємозв'язки та залежності між складовими здоров'я, власним здоров'ям та навколишнім середовищем; спонукали аналізувати явища, ситуації та оцінювати їх вплив на здоров'я; надавали можливість задуматись над власною здоров'язбережувальною діяльністю.

Нами було відзначено той факт, що у майже всіх дітей стала більш вираженою домінантність здоров'я в системі цінностей особистості.

Результати дослідження сформованості когнітивно-усвідомлювального та аксіологічно-мотиваційного компонентів за відповідними критеріями показали, що під впливом проведених нами заходів та використаних методів кількість дітей із низьким рівнем здоров'язбережувальної компетентності в експериментальній групі зменшилась, а із середнім та високим рівнем збільшилась. Було виявлено посилення інтересу до власного здоров'я, до чинників, які впливають на його збереження. Відчувалась стабільна наявність мотивації на дотримання здорового способу життя (раціональне харчування, фізична активність, розвинення самоповаги та поваги до оточуючих). Загалом, діти отримали змістовні теоретичні знання та навички, які допоможуть їм піклуватися про своє здоров'я.

Отримання позитивних результатів підтверджує той факт, що від учителя початкових класів значною мірою залежить сформованість у дітей здоров'язбережувальної компетентності й те, що він може покращити показники її сформованості. Вчитель

повинен усвідомити, яку відповідальність він несе, як оптимально розподілити і раціонально використати час перебування дітей у школі, які ефективні форми і методи виховних впливів на дітей використовувати, як залучити дітей до активної діяльності, покращити їх фізичне, психічне, духовне та соціальне здоров'я. Вчитель має цілеспрямовано впроваджувати елементи здоров'язбереження в навчально-виховний процес, що призведе до значного покращення усіх рівнів здоров'я учнів та сформованості в них здоров'язбережувальної компетентності, здатності використовувати отримані знання на практиці.

Перспективами подальшої роботи є дослідження стану здоров'я сучасних молодших школярів та впровадження в навчально-виховний простір школи системи формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та інші. — К. : Педагогічна думка, 2014. — 346 с.

ALLA ZHELAN, ULIIA EFREMOVA

Mykolaiv

FORMATION OF PUBLIC HEALTH COMPETENCE OF JUNIOR STUDENTS

The article raises the problem of the importance of the formation of public health competence in the minds of elementary school students. Indeed, in modern conditions of reforming of the educational sector of health of the younger generation is seen not only as an important social and individual resource, but also as a leading indicator of social progress, a sign of a harmonious and comfortable environment for personal expression of citizens. The experimental method of formation of the competence is showed in the article. During the studying, the criteria and levels of competence of public health were marked. There were highlighted basic elements of experimental methods: system tasks, discussions, exercises, activities and results of forming experiment with the proposed recommendations.

Key words: public health competence, junior students, health components, forming experiment, criteria of formation.

АЛЛА ЖЕЛАН, ЮЛИЯ ЕФРЕМОВА

Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье поднимается проблема необходимости формирования у младших школьников здоровьесохраняющей компетентности. Ведь в современных условиях реформирования образовательной сферы здоровье подрастающего поколения рассматривается не только как важный социальный и индивидуальный ресурс, но и как определяющий показатель прогресса общества, определитель гармоничной и комфортной среды для личностного самовыражения граждан. Отображено экспериментальную методику формирования данной компетентности. В ходе проведенного исследования определены критерии и уровни сформированности здоровьесохраняющей компетентности. Выделены основные элементы экспериментальной методики: система заданий, бесед, упражнений, мероприятий и представлены результаты формирующего эксперимента с предложенными рекомендациями.

Ключевые слова: здоровьесохраняющая компетентность, младшие школьники, компоненты здоровья, формирующий эксперимент, критерии сформированности.

2. Воронін Д. Є. Здоров'язбережувальна компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д. Є. Воронін // Педагогіка, психологія та мед-біол. проблематика фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 2. — С. 25—28.
3. Горковська Т. М. Формування культури здорового способу життя молодших школярів: теорія і практика: автореф. дипломної роботи / Т. М. Горковська. — Миколаїв, 2011. — 14 с.
4. Грицай Ю. О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів : навчальний посібник / Ю. О. Грицай. — Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. — 181 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
6. Кляцька Л. М. Формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я через зміст фізичної освіти : методичний посібник / Л. М. Кляцька. — Веселинове : РМК, 2012. — 124 с.
7. Корнієнко С. М. Весела перерва. 1–4 класи : навч.-метод. посібн. / С. М. Корнієнко. — Вид. 2-ге, переробл. і доп. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2013. — 96 с.
8. Малащенко М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі / М. П. Малащенко // Основи здоров'я. — № 2 (14), лютий. — 2012.
9. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. — Х. : Вид. група «Основа», 2005. — 96 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8 (32)).

Стаття надійшла до редколегії 29.05.2016

УДК 371.134+373.21:008-022.218

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ

м. Хмельницький

larisazdan@ukr.net

ЗДІЙСНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті висвітлено наукові підходи до здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку, розкрито питання підготовки майбутніх вихователів до здійснення полікультурного виховання дошкільників. Зазначено, що інтеграційні процеси створюють передумови для удосконалення педагогічної освіти в аспекті її відповідності вимогам європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовці вихователів дітей дошкільного віку. Зазначено, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі. Зосереджено увагу на питанні, що гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є опанування власної культури, вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур. Особлива роль належить вихователю, який, формуючи полікультурне світобачення дошкільників, збагачує їх досвід полікультурного спілкування, що є визначальним у їх подальшому житті. В цьому аспекті професійна підготовка майбутніх вихователів до полікультурного виховання дітей дошкільного віку набуває ознак особливої значущості в умовах сучасного культурного розмаїття соціуму.

Ключові слова: підготовка, полікультурне виховання, гуманізація, громадянське виховання, національне виховання, концепція, дошкільний вік.

Політичні та соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси створюють передумови для удосконалення педагогічної освіти в аспекті її відповідності вимогам європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовці вихователів дітей дошкільного віку. На сучасному етапі проблема відновлення і збереження культури народу перебуває в центрі уваги суспільства. Закон України «Про дошкільну освіту» висуває як принципи державної політики в цій галузі пріоритети загальнолюдських цінностей. Водночас закон стверджує, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі.

Сьогодні для України питання національної самосвідомості, статусу рідної мови, взаємин етносів, що домінують чи поступаються за чисельністю в тій чи іншій місцевості, ви-

ходять на рівень доленосних, визначальних процесів централізації й демократизації в державі, стабільності й нестабільності в суспільстві.

Національно-культурні співтовариства, родина, релігійні конфесії неодноразово посилювали свій вплив на формування нового покоління, виходячи із власного розуміння нових суспільних реалій і своїх інтересів. У той же час державна система виховання, покликана визначати національно-культурні орієнтації й громадянську поведінку людини з позиції держави як об'єднуючого соціуму, фактично залишалася колишньою.

Сьогодні в суспільстві досить явно відчувається соціальне замовлення на пошук нового балансу виховних зусиль родини, національно-культурних співтовариств і системи суспільного виховання. Звичайно, такий пошук має місце. Повсюдно збільшується кількість дошкільних навчальних закладів, шкіл, установ професійної освіти, де виховання, навчання й спілкування здійснюється мовою діаспори, яка чисельно переважає.

Однак посилення національної складової, привласненої особистістю, знімає лише частину проблеми, причому тимчасово. Зрозуміло, що потрібні пошуки додаткових рішень, які б, з одного боку, враховували національну самосвідомість кожного етносу, а з іншого – пропонували б способи гармонізації інтересів різноманітних співтовариств. Якщо зважати на той факт, що на формування особистості родина, релігійні й національно-культурні співтовариства впливають уже в ранньому дитинстві, то, мабуть, що й система відповідного виховання повинна починатися з дошкільного віку.

Як бачимо, тут наявне протиріччя між усвідомлюваним соціальним замовленням на гармонізацію міжнаціональних відносин і застарілим змістом та засобами відповідних виховних впливів у сфері суспільного виховання, починаючи з дошкільного.

Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що вона розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей висвітлювалися Г. Ващенком, В. Винниченком, Б. Грінченком, М. Грушевським, М. Драгомановим, І. Огієнком, К. Ушинським та ін.

Проблема полікультурного виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків (І. Бех, М. Терентій, З. Гасанов, О. Джуринський, І. Шоробура). Слід відзначити, що в цих дослідженнях переважали етнографічні аспекти [5].

Проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в «педагогіці миру» (О. Сухомлинська, Н. Бібік, Е. Сулова та ін.), загальнопедагогічні та психологічні – у працях Н. Миропольської, М. Красовицького, О. Рудницької, етнопедогогічні – у дослідженнях Л. Волик, Л. Пуховської, Н. Ганнусенко.

Праці Є. Мандалян, В. Пісакар, О. Сосновської, Г. Бойчук присвячені формуванню патріотичних та інтернаціональних уявлень школярів в умовах багатонаціональних регіонів.

О. Ковальчук, В. Єршова висвітлюють історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти, наголошують на полікультурному підході в навчанні і вихованні; виховання толерантності досліджує Т. Білоус.

На сучасному етапі з аналізом проблеми полікультурного виховання пов'язані імена відомих зарубіжних учених Д. Бенкса, Ж. Гей, С. Ніето, П. Фрере та ін. Серед вітчизняних дослідників окремі аспекти полікультурної освіти вивчали О. Гукаленко, І. Лощенова, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва, Г. Філіпчук та ін. Особливої ваги набуває питання професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, оскільки саме у дошкільному віці створюються найбільш сприятливі умови для формування полікультурного світобачення.

Метою статті є розкрити питання підготовки студентів до здійснення полікультурного виховання дошкільників, аналіз проблеми полікультурного виховання в системі дошкільної освіти.

Українська освіта і зокрема система дошкільної освіти не може повністю розв'язати політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти й проблеми. Але вона може зробити істотний внесок у раннє формування багатокладного менталітету, у виховання підростаючого покоління поваги до культур різних народів. Дошкільні навчальні заклади можуть допомогти дитині раніше й глибше зрозуміти, усвідомити й оцінити і її власну культуру.

На думку Л. Волик, гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є глибинне і всебічне опанування власної культури (національної, етнічної), вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур. Успішність реалізації виховних завдань залежить від рівня полікультурної компетентності педагогів. Особлива роль належить вихователю, який, формуючи полікультурне світобачення дошкільників, збагачує їх досвід полікультурного спілкування, що є визначальним у їх подальшому житті.

В цьому аспекті професійна підготовка майбутніх вихователів до полікультурного виховання дітей дошкільного віку набуває ознак особливої значущості в умовах сучасного культурного розмаїття соціуму.

Проблема раннього формування у дошкільників ціннісних стосунків у сфері національних інтересів може практично вирішуватися лише у виховному процесі, в центрі якого спостерігається зустрічний рух національних культур, які історично сусідять, що передбачає взаємний інтерес, взаємне вивчення, діяльнісне спілкування. Важливою складовою раннього громадянського виховання має стати полікультурне, бачення дитиною привабливості національних танців, ігор, пісень, програвання казкових сюжетів різних народів, входження у фольклорне коріння різних культур.

Полікультурне виховання, на думку О. Гукаленко, розглядається як процес засвоєння цінностей і досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Заглиблення в культуру свого краю дозволяє дитині відчувати й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливи. У ході прилучення до культури поліетнічного регіону дошкільник поряд з регіональними засвоює загальнонаціональні, загальнолюдські цінності [4].

Таким чином, прилучення дошкільників до соціальної дійсності, виховання маленького громадянина, готового і здатного жити в полікультурному середовищі – актуальна проблема сучасної дошкільної освіти.

Ще в XIX столітті К. Ушинський, Є. Водозова та ін. стверджували, що виховання почуття любові до Батьківщини необхідно починати в дошкільному віці. Центральною ідеєю цього процесу була ідея народності – прилучення дітей до культури свого народу. Вона підтверджується філософською концепцією про конкретно-почуттєву природу патріотизму. Відповідно до концепції, патріотизм спочатку формується у вигляді прихильності до рідної землі, мови, традицій. Виховання патріотичних почуттів, становлення громадянської позиції людини здійснюється

в нерозривному зв'язку з її прилученням до культури своєї національності, своєї малої Батьківщини, до народознавства.

Теоретичний аналіз проблеми народознавства в дошкільній освіті показує, що науковий інтерес до названої проблеми почав інтенсивно відроджуватися. Так, проблема ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю розглядається у працях Т. Поніманської, виховання любові до рідного краю, Батьківщини – у А. Богуш, Н. Лисенко, формування уявлень про рід, родовід – у Л. Артемової, Н. Гавриш, К. Крутій та ін. [1, 2, 3, 8].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні сформульовані ідеї гуманізації, ставиться завдання всебічного розвитку особистості дитини, обґрунтовується необхідність розвитку в дітях моральних і патріотичних почуттів тощо. При цьому, відзначають автори, недоцільно акцентувати на національних особливостях на шкоду ідеї спільності всіх людей на планеті.

На сучасному етапі розробляються авторські підходи введення системи знань про народи, де науковці, намагаючись зберегти рівність цих двох напрямів, по-різному розставляють акценти. Одні з них переносять виховання людини-інтернаціоналіста [9] на виховання в дитини-дошкільника усвідомлення себе як біологічної й соціальної істоти, інші – на формування у неї національної свідомості й полікультурної компетенції з раннього віку, а дехто ці дві складові процесу виховання представляє як рівнозначні й рівноправні.

П. Щербань розглядає національне виховання як виховання у дітей любові до рідного народу, усвідомлення своєї етнічної й національної культури, виховання почуття національної гордості, необхідності «пустити корінь у рідну землю» уже в перші роки життя. Це необхідно, щоб людина ніколи не захворіла національним нігілізмом у будь-якому віці. З позиції засвоєння рідної культури дитина зможе з розумінням і непідробним інтересом поставитися до культури інших народів, перейнятися симпатією й повагою до людей інших національностей [11].

Визначаючи національне виховання як початок у системі знань про народи, вчений констатує, що цей процес повинен бути

поступовим, а прилучення до світу загальнолюдських цінностей у першу чергу має здійснюватися на матеріалі близькому й зрозумілому дітям.

У своїй концепції П. Щербань визначив обсяг і зміст пізнавального матеріалу про народи, сформулював педагогічні умови реалізації етики міжнаціонального спілкування дошкільників на основі взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною і школою; наголошував на створенні умов для практичного спілкування дітей із представниками різних національностей у дошкільному навчальному закладі, у побуті та ін.; рекомендував використовувати художню літературу, де є приклади доброзичливого ставлення до однолітків різних національностей, вчити дітей проявляти співчуття, співпереживання, такту й делікатності у ставленні до знайомих і незнайомих людей; пропонував виконання «домашніх завдань» дитиною і батьками, що зробить їх активними учасниками педагогічного процесу [11].

О. Кононко, Т. Поніманська пропонують широко знайомити дітей із соціальною дійсністю, поступово розширюючи коло уявлень про світ. Науковці вважають, що необхідно реалізувати головну ідею гуманізації освіти, сформулювати у них повагу до себе, розуміння людської сутності, прищепити навички уважного ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я, через себе навчити бачити інших людей, розуміти їхні почуття, переживання, вчинки, думки. Провідним є завдання виховання доброзичливих взаємин між дітьми, бажання гратися разом, уміння не сваритися, мирно розв'язувати конфліктні ситуації [6, 8].

О. Сухомлинська в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності дає визначення сучасному громадянському вихованню, включаючи в нього й основні напрями роботи. Обов'язковими складовими громадянського виховання, на думку автора, мають бути уміння і бажання людини брати участь у суспільному, політичному й економічному житті своєї країни, уміння будувати комунікативні зв'язки, поважати права й думки інших; здатність сприймати зміни, що відбуваються, і приймати відповідні рішення тощо. Всі ці

якості тією чи іншою мірою закладаються вже в дошкільному віці і є початковим щаблем у становленні громадянина. О. Сухомлинська пропонує педагогам прищеплювати дітям повагу до культури свого народу, його традицій, до своєї мови та держави [10].

Таким чином, розглянуті вище концепції виражають ідеї національного й багатоетнічного виховання дошкільників. На наш погляд, вони, по суті, є полікультурними освітніми моделями, які в наш час активно включаються в теорію й практику загальної педагогіки.

Аналіз полікультурного виховання у вітчизняній й зарубіжній освіті та аналіз проблеми підготовки студентів дозволив зробити такі висновки: розробити та використовувати програму готовності майбутніх вихователів до полікультурного виховання дошкільників, інтегрувати в усі освітні предмети протягом періоду навчання етнічний зміст; включати в освіту дошкільників полікультурне виховання, врахувавши особливості онтогенезу ідентифікації дітей; активно використовувати в освітніх цілях природне або спеціально створене соціальне середовище; у системі неперервної освіти полікультурне виховання може досягти своєї мети за умови заохочення й поваги до особистості дошкільника.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Програма з українознавства / Л. В. Артемова // Палітра педагога. — 1997. — № 1. — С. 3.
2. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / А. Богуш, Н. Гавриш. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. — 408 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. — К., 2002.
4. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. — М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. — С. 121—128.
5. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития / А. Н. Джурицкий. — М. : Владос, 1993. — 356 с.
6. Кононко О. Л. Душевність, людяність, щирість / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. — 1997. — № 2. — С. 8—9.
7. Красовицький М. Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Ю. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні : зб. статей. — К., 1999. — С. 16—19.
8. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська. — К., 1993. — С. 48—62.

9. Сулова Э. К. Растим гражданина / Э. К. Сулова // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 1. — С. 82—91.
10. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку україн-

ської державності / О. В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. — 2003. — № 2. — С. 3—8.

11. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. — К. : Культурол. ПП «Борівітер», 2000. — 260 с.

LARISA ZDANEVICH
Khmelnyskyi

CONDUCTING MULTICULTURAL UPBRINGING OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TUTORS

Scientific approaches to conducting multicultural upbringing of children of pre-school age have been cleared up in the article, the question of preparation of the future tutors to conducting multicultural upbringing of children under school age has been revealed. It is mentioned that integration processes create preconditions for mastering pedagogical education in the aspect of its accordance to the demands of European educational space, introduction of new approaches in preparation of tutors of children under school age. It is also mentioned that one of the tasks of the educational system is protection of national cultures of regional cultural traditions under the conditions of multinational country.

It is multicultural state of any territory of our country that stipulates the necessity of multicultural upbringing on the regional basis. The attention is paid to the question that harmonic functioning of multicultural socium is possible under the condition of upbringing its citizens in the system of universal values and priorities, among which the most important is mastering of the own culture, creation of tolerant attitude, development of abilities and skills of productive interaction with the representatives of other cultures. Special role belongs to the tutor, who, forming multicultural world outlook of children of pre-school age, enriches their experience of multicultural communication, which is determinant in their further life. In this aspect professional preparation of the future tutors to multicultural upbringing of children of pre-school age gets the special importance under the conditions of modern cultural diversity of the society.

Key words: preparation, multicultural upbringing, humanization, civil upbringing, national upbringing, conception, pre-school age.

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ
г. Хмельницький

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В статье освещены научные подходы к осуществлению поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, раскрыты вопросы подготовки будущих воспитателей к осуществлению поликультурного воспитания дошкольников. Указано, что интеграционные процессы создают предпосылки для совершенствования педагогического образования в аспекте ее соответствия требованиям европейского образовательного пространства, внедрение новых подходов в подготовке воспитателей детей дошкольного возраста. Указано, что одной из задач системы образования является защита национальных культур региональных культурных традиций в условиях многонационального государства. Именно поликультурность любой территории нашей страны обуславливает необходимость поликультурного воспитания на региональной основе. Сосредоточено внимание на вопросе, что гармоничное функционирование поликультурного социума возможно при условии воспитания его граждан в системе общечеловеческих ценностей и приоритетов, среди которых важнейшими являются овладение собственной культуры, выработка толерантного отношения, развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур. Особая роль принадлежит воспитателю, который, формируя поликультурное мировоззрение дошкольников, обогащает их опыт поликультурного общения, являясь определяющим в их дальнейшей жизни. В этом аспекте профессиональная подготовка будущих воспитателей к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста приобретает особую значимость в условиях современного культурного разнообразия социума.

Ключевые слова: подготовка, поликультурное воспитание, гуманизация, гражданское воспитание, национальное воспитание, концепция, дошкольный возраст.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2016

УДК 378.14+373.31

ІРИНА КАЗАНЖИ

м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено нові тенденції у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів в умовах університету. Методологічні засади дослідження склали положення теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок педагогічних явищ, соціальну визначеність і гуманно-творчу сутність особистості. Теоретичне і практичне значення дослідження полягало у розкритті сутності таких понять як «компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів»; «інноваційна педагогічна діяльність викладача». Проаналізований досвід дозволив намітити шляхи оновлення професійної підготовки майбутніх учителів в освітньо-виховному просторі вищого педагогічного закладу.

Ключові слова: педагогічні інновації, компетентнісний підхід, професійні компетенції, інноваційна педагогічна діяльність, фундаментальна наукова підготовка, сучасне педагогічне мислення.

Прийняття нового Закону про вищу освіту в Україні орієнтує на суттєве поглиблення фундаментальної і професійної підготовки випускників ВНЗ, передбачає принципові зміни характеру діяльності викладачів в освітньому просторі ВНЗ. Перехід на діалогову взаємодію зі студентами – це, перш за все, розширення арсеналу форм і методів організації навчального процесу, упровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів педагогічних інновацій, включаючи нові інформаційні технології, технології проектування інноваційної діяльності викладачів кафедр, реалізація компетентнісного підходу, що суттєво змінює цілі, зміст і технології навчального процесу в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі. Це особливо яскраво виявляється при вивченні педагогічних дисциплін, які є серцевиною професійної підготовки компетентного вчителя для нової школи [3, 70–73].

У процесі підготовки вчителя початкової школи важливо уявити цілісну картину тієї професійної реальності, у яку повинен увійти випускник вищого педагогічного навчального закладу, і не просто увійти, а й швидко адаптуватися, стати лідером оновлення й високої якості освіти.

Випускнику педагогічного закладу треба увійти у школу, яка значною мірою відрізняється від тієї школи, у якій проходило його особисте дитинство. Метаморфози, що переживає сучасна освіта, виходять далеко за

межі локальних змін у навчальних планах, у змісті окремих навчальних дисциплін тощо. Активно розвивається компетентнісна модель навчання на відміну від традиційної, профільна школа з великою кількістю освітніх маршрутів змінює однакове для всіх навчальне середовище. Проголошуються нові цінності освітнього процесу, стають правилом полікультурність, наукоємність, інформаційна насиченість освітніх систем.

Вирішення навчально-виховних завдань у сучасному цілісному педагогічному процесі потребує більш високої професійної кваліфікації від учителя початкової школи, формування особистості вчителя, що відповідає за ціннісно-смісловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, у якому відбувається засвоєння цього змісту. А це потребує посилення уваги до індивідуальних рішень педагогів, пошуку ними власних підходів, неординарних моделей поведінки.

Вивчення літературних джерел з проблеми модернізації, фундаменталізації, демократизації вищої педагогічної освіти дозволяє визначити нові тенденції у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Проблемі визначення місця власної інноваційної діяльності викладача вищої школи присвячено дослідження Л. Н. Захарової, І. В. Гребеньова, Г. І. Саранцева, Н. К. Сергеева, В. О. Рябової, Т. А. Тестова, О. І. Язикова та інших. Використання компетентнісного підходу як концептуально важливого засобу

підвищення якості спеціалістів в Україні стало предметом уваги вітчизняних (О. О. Абдуліної, Г. О. Арутюнової, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, К. А. Жукуєвої, Є. Г. Іванової, О. Я. Конапацької, Г. Г. Кіт, Є. С. Палагіної, В. В. Сагарди, В. Т. Шутяка та інших) та зарубіжних (В. В. Богучарової, В. В. Чекер, Є. В. Чупрунова та інших) учених. Формування сучасного педагогічного мислення майбутніх учителів та фундаментальна наукова підготовка педагогічних кадрів висвітлюються у наукових працях В. І. Бондаря, І. Д. Беха, Л. В. Канішевської, О. Я. Савченко, Н. В. Кічу, С. А. Литвиненко, Г. В. Троцько та інших.

Метою статті є окреслення нових тенденцій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у наукових дослідженнях сучасних педагогів, у практиці організації навчально-виховного процесу сучасної вищої педагогічної школи.

Методи дослідження: вивчення психологічної та педагогічної літератури з питань інновацій у вищій педагогічній школі, аналіз сучасних досягнень у застосуванні компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів, анкетування студентів, тестування викладачів щодо місця власної інноваційної діяльності у професійній підготовці педагогів, педагогічний експеримент.

Сучасна педагогічна реальність висуває такі пріоритети, як: орієнтацію на особистість з претензіями на своє місце у новому світі, моральний і правовий розвиток; гуманітарність і полікультурність освіти, що забезпечують мобільність і толерантність людини в сучасному світі; ключові компетенції, здібність людини до функціонального використання та оперативного оновлення знань як нового критерію освіченості; профільність, в основі якої лежить раннє виявлення і розвиток здібностей молодих людей до особистісної та професійної самореалізації в умовах ринку; створення ефективних систем управління якістю освіти.

Майбутній вчитель початкової школи повинен оволодіти педагогічною діяльністю у всій повноті сутності цього поняття. Професійна педагогічна діяльність є основою для організації роботи всіх кафедр педагогічного навчального закладу. Яку б навчальну дисци-

пліну не вивчав майбутній фахівець, він повинен розуміти, що оволодіває саме педагогічною діяльністю, певним її аспектом. Таким чином, весь викладацький колектив кафедр ВНЗ сприяє формуванню сучасного педагогічного мислення студентів. Поступово майбутній вчитель початкової школи усвідомлює, що справжній педагог – завжди професіонал високого творчого рівня. Суть його діяльності полягає в тому, щоб наблизитись до реальних учнів і засвоїти разом з ними спеціально побудований фрагмент культури, що має назву – зміст освіти [5].

Для цього ми навчаємо студентів незалежно від спеціалізації таким умінням: співвідносити освітній стандарт з реальною ситуацією розвитку учнів і поставити конкретні освітні завдання; дати смислову інтерпретацію навчального матеріалу; постійне удосконалення методики на основі власного досвіду тощо.

Важливою функцією професійної освіти вчителя колектив кафедри початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського вважає формування спрямованості майбутнього педагога на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, налаштування особистості на вирішення завдань креативної педагогічної діяльності. Формування такої спрямованості можливо, якщо педагог на всіх етапах професійної соціалізації і наступної педагогічної діяльності виступає як суб'єкт вільного свідомого вибору і прийняття педагогічної професії як пріоритетної життєвої цінності.

Навчальна діяльність у педагогічному вищому навчальному закладі повинна набути таких характеристик:

- свобода вибору освітніх траєкторій і шляхів вирішення завдань професійного становлення;
- продуктивна взаємодія викладача кафедри і майбутнього педагога, їх взаємозбагачення;
- становлення індивідуального стилю діяльності, обумовленого усвідомленням своєї унікальності, самоцінності та установки на саморозвиток;
- творчість, орієнтована на побудову кожним студентом свідомих планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності у майбутньому [2, 114–117].

Важливою складовою готовності студента педагогічного ВНЗ до творчої професійної діяльності є формування сучасного педагогічного мислення, яке виходить за межі практичної діяльності. Воно охоплює конструювання педагогічних систем, вивчення впливу зовнішнього середовища на педагогічну систему, використання діалектики, системного аналізу і діяльнісного підходу, уміння виділяти об'єкт, предмет, формулювати гіпотезу дослідження, його завдання, виділяти зв'язки між компонентами педагогічної системи, розробляти методики навчання конкретним поняттям, фактам, планувати і здійснювати навчально-виховний процес [6].

З позиції педагогічного мислення повинен бути модернізований не тільки зміст курсів методики навчання предмету, але й читання лекцій і проведення практичних занять. Теорія навчання предмету включає положення, що фіксують основні закономірності, факти, методи, питання організації навчання предмету. Більшість тем є традиційними, містяться у багатьох підручниках для студентів. Однак виклад їх слід вести в контексті системного аналізу і діяльнісного підходу з урахуванням результатів практичного досвіду вчителів. Студент повинен стати співучасником формування педагогічних концепцій [1].

Проблема випускників педагогічних ВНЗ полягає у недооцінці ролі вчителя в організації пізнавальної діяльності учнів, їх упевненості в тому, що вчитель відповідає лише за точне структурування навчального матеріалу. В дійсності ж вчитель початкової школи відповідає за організацію результативної пізнавальної діяльності учнів з правильним, важливим і точно визначеним змістом [4].

Сьогодні випускник потрапляє у стохастичні умови: безперервно змінюються програми, профілі, класи й підручники, у яких учитель повинен сам вибудовувати логіку розкриття навчальної дисципліни, предмету, основ наук. Завданням вчителя стає самостійна побудова конкретного варіанту змісту відповідно до вікових особливостей учнів, запитів практики і потреб розвитку самої особистості. В цій діяльності, як справедливо зазначає В. А. Тестов, технології навчання допомогти не можуть. «Навіть при найширшому

тлумаченні технологія навчання не займається ні відбором змісту навчання, ні дослідженням проблем мотивації, ні обґрунтуванням принципів побудови шкільних навчальних предметів» [7].

Будь-які інновації, теоретичні розробки у межах педагогіки і психології, в галузі навчання та виховання залишаються надбанням лише їх авторів до тих пір, поки не будуть реалізовані в навчальному процесі початкової школи, який носить предметний характер. Всі вони реалізуються через предметний зміст навчання, в ході засвоєння учнями основ наук, навчальних предметів. Отже, поза предметним полем діяльності конкретного вчителя, поза реалізацією будь-якої теорії у контексті навчального предмету вони не можуть бути засвоєні і доведені педагогами до практичного застосування.

Таким чином, важливим елементом стандартів педагогічної освіти повинна бути методична, професійна компетентність учителя, визначена нами як здібність конструювати ефективний навчальний процес для широкого кола педагогічних ситуацій у контексті навчального предмета. Методична компетентність як інтегральна характеристика має системно-діяльнісний характер, оскільки потребує реалізації у власній конструктивній діяльності достатньо складної системи наукових, психолого-педагогічних і суто методичних, пов'язаних з методиками викладання конкретного предмету, знань, умінь і досвіду діяльності.

Відповідно до концепції вивчення педагогічних дисциплін, розробленої на кафедрі початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського, метою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах університету є розвиток педагогічної спрямованості особистості студента, формування у нього загальнокультурних і професійних компетенцій, що дають можливість працювати у навчальних закладах різного типу. Реалізація цієї мети здійснюється в межах компетентнісного підходу, сутність якого полягає у переході від знанневої до діяльнісної парадигми професійного навчання і виховання майбутнього вчителя. Фрагментом професійної компетентності педагога була й залишається його предметна, наукова підготовка.

Важливою складовою успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах університету є власна інноваційна діяльність викладача. Ефективність інноваційної діяльності викладача значною мірою визначається психологічним кліматом кафедри, мотиваційною і когнітивно-діяльнісною готовністю викладачів до інноваційної діяльності, традиціями кафедри, іміджем викладача.

Кафедральний рівень новацій визначається розробкою цілей вивчення педагогічних дисциплін на основі компетентнісного підходу при переході на багаторівневу модель вищої педагогічної освіти, модернізації змісту навчальних дисциплін, упровадження інноваційних технологій в процесі вивчення педагогічних дисциплін, включення студентів в реалізацію соціально-педагогічних ініціатив у навчанні, розробкою різних аспектів дослідження ефективності інноваційної діяльності.

Індивідуально-викладацький рівень – це розробка викладачами навчального змісту, методів, засобів інноваційного навчання у відповідності з індивідуальними особливостями і стилем власної професійної діяльності, проектування різних форм інновацій, розробка їх науково-методичного забезпечення, експериментальна обробка та упровадження.

Проведене дослідження дозволяє окреслити нові тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Головним

напрямком інноваційної діяльності викладачів кафедри є проектування та реалізація компетентнісної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Важливою складовою інноваційних процесів у професійній підготовці є формування сучасного педагогічного мислення майбутніх фахівців початкової школи. Подальшого вивчення потребує проблема чіткого визначення професійних компетенцій педагогів, пошук шляхів ефективного їх формування в умовах освітньо-виховного процесу вищої школи.

Список використаних джерел

1. Гребенев И. В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Педагогика, 2010, № 8. — С. 34—40.
2. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В. В. Докучаєва. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.
3. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2011. — 114 с.
4. Михайлик Л. В. Інноваційний менеджмент в сучасній школі / Л. В. Михайлик // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2005. — № 2. — С. 104—110.
5. Саранцев Г. И. Формирование современного методического мышления студентов педагогического ВУЗа / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 2011. — № 10. — С. 24—31.
6. Сергеев Н. К. Университетское педагогическое образование в современных условиях / Н. К. Сергеев // Педагогика. — 2011. — № 10. — С. 45—50.
7. Тестов Т. А. Стратегия обучения в современных условиях / Т. А. Тестов // Педагогика. — 2005. — № 7. — С. 16—23.

ІРІНА КАЗАНЖИ
Mykolaiv

FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MODERN PEDAGOGICAL THINKING

In the article new tendencies in the professional training of future primary school teachers in the conditions of university are described. Principles of the cognitive theory about dialectical interdependence of pedagogical phenomena, social definiteness and human and creative substance of personality have composed methodological bases of the investigation. Theoretical and practical sense of the investigation has consisted in the opening of such notions' sense as «competence approach to professional training of future teachers», «innovative pedagogical teacher's activity». Analyzed experience has allowed to plan the ways future teachers' professional training renewal in the educational space of the higher pedagogical institution.

Passing of the Law about the higher education in Ukraine orients on the significant deepening of the fundamental and professional training of higher educational institution graduates, envisage fundamental changes of teachers' activity in the educational space of the higher educational institution. First of all passage to the dialogical form of interaction with the students is widening the forms and the methods of educational process arrangement arsenal, introduction of pedagogical innovations into the practice of higher educational institutions' activity, including informational technologies, technologies of projecting of department teachers innovative activity, realization of competence approach, that significantly changes aims,

content and educational process technologies in the modern pedagogical higher educational institution. It becomes especially brightly apparent in during the learning of pedagogical disciplines which are the core of the professional competent teacher's training for the new school.

In the process of future primary school teacher's training it is important to imagine the entire picture of that professional reality which the graduate of the pedagogical higher educational institution has to enter. He needs not just to enter but to adapt quickly, become the leader of renewal and high quality of education.

Solving of educational tasks in modern entire pedagogical process needs higher professional qualification of the primary school teacher, formation of teacher's personality, that is responsible for the value notional component of education content, for that moral context, in which adoption of this content takes place. It needs strengthening of attention to individual pedagogues' decisions, the research of their own approaches, extraordinary models of behavior.

Key words: pedagogical innovations, competence approach, professional competencies, innovative pedagogical activity, fundamental scientific training, modern pedagogical thinking.

ИРИНА КАЗАНЖИ

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье очерчены новые тенденции в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в условиях университета. Методологические основы исследования составили положения теории познания о диалектической взаимосвязи педагогических явлений, социальной определенности и гуманно-творческой сущности личности. Теоретическое и практическое значение исследования состояло в раскрытии сущности таких понятий как «компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих учителей»; «инновационная педагогическая деятельность преподавателя». Проанализированный опыт разрешил наметить пути обновления профессиональной подготовки будущих учителей в образовательно-воспитательном пространстве высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: педагогические инновации, компетентностный подход, профессиональные компетенции, инновационная педагогическая деятельность, фундаментальная научная подготовка, современное педагогическое мышление.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2015

УДК 37+008+316.614-053.4

ФАТЬМА КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ)

Туреччина

tanya1209z@rambler.ru

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається сутність і особливості полікультурного виховання дошкільників в умовах сучасного суспільства, визначені критеріальні показники та рівні розвитку міжнаціональних почуттів дошкільників, описано діагностику рівнів етнічної толерантності як показник соціалізації дошкільнят, розкрито напрями та засоби формування полікультурних уявлень у дошкільнят; визначені завдання розвитку міжнаціональних почуттів дошкільників. Описано послідовність та педагогічні технології залучення дошкільників до народної творчості інших етносів та виховання моральних почуттів.

Ключові слова: полікультурне виховання, нація, етнічна культура, традиції, звичаї.

Національна культура стає для дитини першим кроком у засвоєнні світової культури, присвоєння загальнолюдських цінностей, формуванні власної особистісної культури. Сучасний соціальний простір характеризу-

ється зростанням національної самосвідомості, прагненням зрозуміти і пізнати історію, культуру свого народу. Постає питання глибокого і наукового обґрунтування національно-регіональних факторів у вихованні дітей,

бо збереження і відродження культурної спадщини починається зі свого краю і відіграє важливу роль у вихованні підростаючого покоління.

Значна частина досліджень присвячена проблемі ознайомлення дітей дошкільного віку з національними культурами (Е. Бабунова, Т. Ф. Бабиніна, Е. А. Бараханова, М. І. Богомолова, В. Д. Ботнар, Е. Ф. Вертякова, Е. К. Сулова, Т. В. Черник, Т. І. Чиркова) і навчання дітей другої мові (І. В. Вронська, Е. Л. Бахталіна).

Метою статті є обґрунтування полікультурного виховання у соціалізації дошкільників як ефективного засобу організації полікультурного виховання в умовах дошкільного навчального закладу та сім'ї.

На сучасному етапі ні у кого не викликає сумніву факт, що основним елементом міжнаціональних відмінностей психіки є культура. Тому для вивчення етнічних культур, недостатньо вивчення традиційного, історично сформованого уявлення про національну культуру, важливо враховувати сучасний стан, сучасну реальність етносів.

Дослідження етнічної самосвідомості, як основи формування моральної особистості, слід починати з вивчення культури народів в цілому і її складових. Сьогодні в сфері полікультурних відносин відбуваються складні і суперечливі процеси, обумовлені, з одного боку, політичними і соціально-економічними перетвореннями в республіці, а з іншого, зростанням національної самосвідомості, національних культур і освіти. У даний час проявляється нерозвиненість національної самосвідомості, нестійкість національної самооцінки.

У зв'язку з цим проблема співвідношення загальнолюдських і національних пріоритетів привернула увагу громадських діячів і педагогів. У вітчизняній освіті відбувається твердження етнокультурного підходу, спрямованого на організацію виховно-освітньої сфери в дусі національних традицій з урахуванням досвіду інших країн. Соціальні перетворення в нашому суспільстві призвели до перегляду духовних основ і норм людської діяльності.

Полікультурне виховання розуміється як психолого-педагогічний процес, який перед-

бачає облік культурних і виховних інтересів різних національних та етнічних меншин і передбачає: адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різномірних культур; взаємодія між людьми різних традицій; орієнтацію на діалог культур; відмова від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів. Процес полікультурного виховання охоплює всі сфери життєдіяльності освітньої установи і спрямований на формування, високоморальної особистості, здатної до здійснення власної оціночної діяльності, самостійної виробленні життєвої позиції, заснованої на твердих моральних переконаннях.

Велика увага останнім часом приділяється питанням, пов'язаним з використанням мови в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. За твердженням В. Кабакчі, світ вступив в епоху білінгвізму, коли кожній людині необхідно володіти щонайменше двома мовними системами - системою рідної мови і системою ще іноземної мови, так як у третьому тисячолітті стає очевидним, що людство розвивається за шляхом поширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн, народів і культур.

Під полікультурним вихованням ми розуміємо розвиток у дітей здатності шанобливо сприймати етнічне розмаїття та культурну самобутність людських етносів. Що є невід'ємною частиною формування у дошкільнят толерантності.

Завданнями полікультурного виховання є:

- формування уявлень про різноманіття культур та їх взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.

Грунтуючись на принципах природовідповідності, систематичності, послідовності і культуровідповідності можна уявити процес інтеграції особистості в культуру наступними етапами (по Б. М. Бім-Бадю): вивчення, розвиток культури свого народу; інтеріоризація (засвоєння) культури; порівняння своєї

культури з культурою інших народів; розвиток культури міжнаціонального спілкування; інтеграція у світову та національну культуру.

Процес формування полікультурних компетентностей проводився в «пошуковому полі» групи, а також в організованій навчальній діяльності та інших формах взаємодії суб'єктів виховно-освітнього процесу, а саме:

- здоров'язберігаючої компетентності – через знайомство з народними іграми, забавами і т. д.
- художньо-творчої – через взаємодію з музеями, народними промислами різних народів і т. д.
- комунікативно-мовної – через тримовність компонент на заняттях, театралізовану діяльність, проведення таких свят, як «Ми такі різні» та ін.;
- пізнавально-інформаційної – через такі заходи, як «Назад у минуле», «Старовинне-нестаринне»;
- соціально-моральної – через знайомство з художніми творами, притчами різних народів, билинами, допомогою народних ігор та ін.

Звичаї, традиції, свята, обряди, ігри, танці різних народів засвоюються дітьми в різних видах художньої діяльності. Музичний керівник знайомив дітей з мистецтвом різних народів, розроблені конспекти занять по розвитку музичних здібностей дошкільнят за допомогою використання народного фольклору.

У полікультурному вихованні ми виділяємо наступну послідовність:

- національне виховання, що розуміється як прищеплення любові і поваги до свого народу, гордості за його культурно-історичні досягнення;
- ознайомлення дітей з людьми найближчого національного оточення, формування доброзичливого ставлення до однолітків і дорослим сусідніх національностей на основі прилучення до звичаїв і традицій сусідніх народів;
- повідомлення знань про етнічної самотності віддалених народів і формування емоційно-позитивного ставлення до національного різноманіттю планети.

У дослідженні були визначені критеріальні показники та рівні розвитку міжнаціональних почуттів дошкільників засобами фольклору народів України.

Вихідні критерії визначалися уявленнями про народну творчість інших народів, інтересу до них, реалізації уявлень в поєднанні з іншими видами діяльності, у взаємозв'язку з сім'єю дитини, в прояві гуманних відносин до навколишнього світу, одноліткам, дорослим. Підставою для їх характеристики послужили наступні показники: правильність і повнота уявлень про свою національну приналежність, про традиції, фольклорі різних народів України; наявність інтересу до традиціям та фольклору; проявом на цій основі ціннісних ідеалів, гуманних почуттів, моральних відносин до навколишнього світу і одноліткам.

Полікультурне виховання дітей у ході експериментальної роботи здійснювалося в трьох напрямках:

- інформаційне насичення (повідомлення знань про традиції, звичаї різних народів, специфіці їхньої культури та цінностей);
- емоційний вплив (у процесі реалізації першого напрямку – інформаційного насичення – важливо викликати відгук в душі дитини, «розворушити» його почуття);
- поведінкові норми (знання, отримані дитиною про норми взаємин між народами, правила етикету, повинні бути обов'язково закріплені в його власній поведінці).

Для реалізації цих трьох напрямків використовувалися різноманітні засоби. Пропонувалися до використання в полікультурному вихованні дітей дошкільного віку такі: спілкування з представниками різних національностей, усна народна творчість, художня література, гра, народна іграшка і національна лялька, декоративно-прикладне мистецтво, живопис, музика, етнічні міні-музеї.

Одним з важливих педагогічних умов формування етнокультурної компетентності дошкільнят було активне включення батьків у цю діяльність.

Використання потенціалу сім'ї здійснювалося таким шляхом: залучення батьків до проведення занять, участі батьків у виставках родинної творчості, пристрою презентацій національних раритетів, сімейних традицій, надання батьками альбомів з фотографіями, предметів побуту і мистецтва, що зберігаються в сім'ї або привезених з подорожей, для демонстрації на

тематичних виставках, створення міні-музею сімейних колекцій в груповій кімнаті, ведення разом з дітьми дослідницької діяльності з подальшим поданням її результатів в освітньому процесі 4 участі батьків у всіх святах і розвагах з етнокультурної тематикою.

Знайомство з кращими зразками культури інших народів не тільки поширює кругозір дітей, а й, спонукаючи до порівняння, сприяє розумінню індивідуального характеру нації, її ідеалів.

Слід враховувати, що в основі знань про звичаї, культурні цінності, стереотипних нормах поведінки інших народів лежало повноцінне оволодіння етнічними особливостями своєї культури – лише людина, яка глибоко поважає і розуміє самобутність свого народу, зможе зрозуміти і прийняти специфіку культурних цінностей інших етносів.

Педагогічна технологія залучення дошкільників до народної творчості інших етносів та виховання моральних почуттів будувалася на основі таких підходів: залучення дітей у різноманітні види діяльності (спеціально організоване спілкування, навчально-пізнавальна, музична, театралізована, рухова активність, образотворча, декоративно-прикладна); інтеграція різних видів мистецтв (музичного, танцювального, усної народної творчості, драматизації) при опорі на різні жанри фольклору народів України, використання взаємодії в системі «педагог – дитина – батьки», здійснення виховної роботи на основі народної культури, забезпечення активності дітей на всіх етапах розвитку моральних почуттів дошкільнят.

Використовувалася також у роботі проектна діяльність. Мета: розвиток пізнавальних і творчих здібностей дітей. Одним з перших проектів з даної проблеми був проект «Маленька країна – це моя родина». Саме з цього проекту винесено ідея випускати «Сімейну газету». Потім були проекти «Місто моєї мрії», «Люби і знай свій край!». Був реалізовано проект «Улюблена страва моєї родини». На презентації проектів в рамках батьківського клубу батьки представляли різні національні страви, ділилися рецептами, дегустували страви. Тут були представлені страви різних національностей: китайські

пельмені, українські вареники, турецькі солодоші, болгарська банниця та ін. У цьому році ми надали можливість обрати тему своїх проектів з вивчення рідного краю дітям середнього та старшого віку разом з батьками.

Один з напрямів проекту передбачало полікультурну освіту учасників освітнього процесу через створення клубу сімейного читання «Шануй-ка». Так як першими провідниками у світ дитячої душі є його батьки, то й основне завдання діяльності такого дитячодорослого співтовариства полягало у формуванні національної самосвідомості дитини шляхом ознайомлення зі звичаями, традиціями, ціннісними орієнтаціями різних народів через читання художньої літератури (проза і поезія, оповідання та казки, прислів'я, загадки, пісні та багато ін.) за допомогою батьків.

У межах такого проекту найбільш ефективними показали себе такі форми роботи: випуск сімейних газет; конкурси-виставки («Давайте дружити», «Наші традиції»); спільне відвідування бібліотек («Свята та звичаї турецького народу», «Ігри народів світу»); семінари - практикуми для батьків за участю працівників дитячої бібліотеки («Вечірня казка для малюка», «Шануй мені книжку, мам!»); «Читацькі посиденьки» (знайомство з усною народною творчістю, читання художньої літератури, а також інсценування дітьми знайомих казок народів світу). Саме так проходить формування у дошкільнят толерантності та інтернаціоналізму, як основи культури міжнаціонального спілкування.

З метою виявлення ефективності роботи було проведено діагностика рівнів етнічної толерантності як показник соціалізації дошкільнят. Дана діагностика припускає три рівні: від відсутності етнічної толерантності до рівня активного затвердження культурних і етнічних відмінностей. За результатами першого діагностичного дослідження в групі виявлено 3 дитини з рівнем інтолерантності, 15 дітей з першим рівнем толерантності, 5 дітей з другим рівнем толерантності, і 3 дитини з третім рівнем толерантності. Заключна діагностика виявила позитивну динаміку у формуванні почуття толерантності у дітей групи: 14 дітей з першим рівнем толерантності, 8 дітей з другим рівнем толерантності та

4 дитини з третім рівнем толерантності. Робота по ознайомленню дітей з художніми творами письменників різних країн через організацію сімейних читань підвищує рівень толерантного свідомості дітей і дозволяє сформувати цілісну особистість кожної дитини. Таким чином, процес полікультурної соціалізації дітей починається з входження в культуру свого народу, з процесу формування етнічної ідентичності.

Можна констатувати, що розвиток міжнаціональних почуттів дошкільників засобами фольклору і традицій народів України можливо в тому випадку, якщо педагогічна організація роботи буде здійснюватися за спеціально розробленої педагогічної технології, що забезпечує взаємодію в системі «педагог-дитина-батько», що дозволить створювати освітньо-виховний простір, в яке дитина занурюється в дитячому садку і сім'ї і саме ці питання потребують подальшого дослідження.

FATMA KARAZOGLIU (HEDIL)

Turkey

MULTICULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

In the article the essence and characteristics of multicultural education of preschool children in today's society, the criterion defined parameters and levels of ethnic feelings preschoolers described diagnostics ethnic tolerance levels as an indicator of socialization of preschool children, exposed areas and means of forming multicultural concepts in preschool; defined tasks of ethnic feelings preschoolers. We describe the sequence and preschool educational technology to attract other ethnic folk art and education of moral sentiments.

The study defined criterion parameters and levels of ethnic feelings preschool folklore means people. Initial criteria defined notions of folk art of other peoples interest in them, implement ideas combined with other activities in conjunction with the family of the child, in the manifestation humane relationship to the world, peers, adults. Educational technology preschoolers to attract other ethnic folk art and education Moral Sentiments was based on the following approaches: involvement of children in various activities; integration of various arts by relying on different genres of folklore of different nations; use interaction in the system «teacher – child – parents»; implementation of educational work based on folk culture; ensuring activity of children at all stages of moral sentiments preschoolers.

Key words: multicultural education, nationality, ethnicity, culture, traditions and customs.

ФАТЬМА КАРАЗОГЛЮ (ГЕДИЛ)

Турция

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается сущность и особенности поликультурного воспитания дошкольников в условиях современного общества, определены критериальные показатели и уровни развития межнациональных чувств дошкольников, описана диагностика уровней этнической толерантности как показатель социализации дошкольников, раскрыты направления и средства формирования поликультурных представлений у дошкольников; определены задачи развития межнациональных чувств дошкольников. Описаны последовательность и педагогические технологии привлечения дошкольников к народному творчеству других этносов и воспитания нравственных чувств. Выходные критерии определялись представлениями о народном творчестве других народов, интереса к

Список використаних джерел

1. Ботнар В. Д. Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к людям ближайшего национального окружения путем приобщения к их этнической культуре / В. Д. Ботнар, Э. К. Сулова. — М., 1993. — 131 с.
2. Дуин-Васович М. Воспитание дошкольников в духе мира // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы международного семинара / под ред. Л. А. Парамоновой; сост. Т. А. Румер, Л. И. Эльконинова. — М., 1994. — С. 56—59.
3. Найденова Е. А. Детский коллектив и толерантность // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой. — М.: изд-во РУДН, 2003. — 406 с.
4. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста / под редакцией В. Н. Вершинина. — Ульяновск: УИПКПРО, 2004. — 211 с.
5. Сулова Э. К. Общение с людьми разных национальностей — важнейшее средство интернационального воспитания дошкольников / Э. К. Сулова // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 6. — С. 43—45.

ним, реализации представлений в сочетании с другими видами деятельности, во взаимосвязи с семьей ребенка, в проявлении гуманных отношений к окружающему миру, сверстникам, взрослым.

Педагогическая технология привлечения дошкольников к народному творчеству других этносов и воспитания нравственных чувств реализовывалась на основе таких подходов: вовлечение детей в разнообразные виды деятельности; интеграция различных видов искусств при опоре на разные жанры фольклора разных народов, использование взаимодействия в системе «педагог – ребенок – родители»; воспитательная работа на основе народной культуры; обеспечение активности детей на всех этапах развития нравственных чувств дошкольников.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, нация, этническая культура, традиции, обычаи.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2016

УДК 087.5:372.3

ІРИНА КАРДАШ

м. Миколаїв

kardash70@mail.ru

ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті теоретично з'ясовано терміни «творчість», «творча особистість», «театралізовані ігри» та обґрунтовано формування творчості дітей дошкільного віку засобами різних видів театралізованих ігор, проаналізовано сутність і зміст існуючих підходів до проблеми формування творчості, розкрито умови формування творчості дітей старшого дошкільного віку у процесі театралізованих ігор.

Ключові слова: творчість, творча особистість, театралізована діяльність, театралізована гра, гра-драматизація, режисерська гра.

Проблема формування творчої особистості викликає гострий інтерес у всьому світі. Розв'язання її суттєве у зв'язку з тим, що головна умова прогресивного розвитку суспільства – людина, що здатна до творення. Розвиток кожної дитини як творчої індивідуальності відповідає потребам педагогіки сьогодення, сприяє гуманізації освіти. Залучення дітей до мистецтва формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, активізуючи їх прагнення до творчої діяльності.

Питання творчого розвитку дитини на сучасному етапі продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Можливості формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях з різних позицій. Різні аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л. Виготського, Б. Теплова, В. Медушевського, О. Газмана і багатьох інших учених. Розвиток різних напрямів дитячої творчої діяльності представлений в дослідженнях В. Льовіна, Н. Ветлугіної, Т. Комарової, Н. Сакуліної, Є. Фльоріної.

На українському ґрунті загальнофілософська проблема творчості репрезентована у працях Г. Батіщева, В. Білозерцева, Г. Давидової, М. Дьоміна, М. Кагана, В. Ніколка, Б. Новикова, В. Петрушенка, Л. Яценка та інших. Логіко-гносеологічний аспект творчості досліджують В. Біблер, Г. Волинка, Д. Грязнов, О. Коршунова.

Філософський аспект творчості розглядали у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копщин, О. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях В. Андреева, Д. Вількеєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, І. Родак, С. Сисоевої, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

У зв'язку з цим об'єктивна ситуація сьогодення розглядає процес становлення

творчої особистості як вирішальний чинник у випереджаючому розвитку покоління. З позицій даних вимог одним з найбільш актуальних пошуків всієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін та ін.).

Метою статті є теоретичне дослідження використання театралізованих ігор для ефективного формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Виховання творчої особистості починається з дошкільного віку. Пріоритетними напрямками роботи дошкільних начальних закладів щодо формування творчої особистості дитини є оновлення змісту навчально-виховного процесу, що передбачає:

- створення умов забезпечення розвивального середовища;
- своєчасне вичвлення природних задатків, нахилів і здібностей дитини;
- інтеграцію родинного та суспільного дошкільного виховання;
- формування готовності педагога до інноваційної діяльності [6, 4].

У дошкільному віці відбувається початкове становлення індивідуальності дитини. Максимальні прояви індивідуальності спостерігаються у процесі творчості (Д. Богоявленська, В. Кузьменко, Я. Пономарьов, Ю. Приходько). Дитині цікаво пізнавати світ, створювати власні деталі, які органічно доповнюють і прикрашають навколишню дійсність.

Психологічна енциклопедія розглядає творчість як теоретичну і практичну діяльність людини, результатом якої є створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність [9, 352]. Вона припускає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відзначається новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самореалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих можливостей.

Педагогічна наука розглядає творчість з позицій розвитку творчих якостей в навчаль-

но-виховному процесі [4, 326]. З погляду педагогічної творчості важливою стає проблема зв'язку цього феномена з іншими психічними явищами. Пізнання таких зв'язків лежить в основі розробки методик розвитку творчості і стимулювання творчої діяльності, дозволяє виявити багатоаспектність цих процесів, проникнути в їх сутнісний зміст. На заняттях і в повсякденному житті дошкільники перебувають у стані творчості, тобто створюють оригінальні продукти своєї діяльності – малюнки, вироби з глини, пластиліну, паперу, конструкції з будівельного матеріалу, добирають рими до слів, складають вірші. Але новизна цих витворів є суто суб'єктивною. Це вкотре вказує на відмінність дитячої творчості від дорослої [12, 42].

Творчість, згідно із переконаннями В. Сухомлинського, – «найвище духовне багатство людини», «джерело любові до праці». Вона повинна спонукатися високими мотивами, почуттями, естетичними емоціями: «Завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особи» [11, 278–279]. Але творчості треба вчити, щоб насамперед не було зворотного процесу розчарування невдалими спробами та пошуками легкого витвору, вкорінюючи у підсвідомості дитини відчуття вкрай необхідного інтелектуального підґрунтя творчості – знань, умінь та навичок.

Зважаючи на те, що особистість – це система якостей індивіда, на думку С. Сисоевої, творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, що забезпечують їй успіх у творчій діяльності [10]. Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для нього творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний [8].

Головними факторами, які визначають цілеспрямоване керування процесом розвитку творчої особистості є передусім наявність досить стійких інтересів саме до творчості, що є однією з основних передумов не лише становлення, а й розвитку творчої особистості. Тому дуже важливо мати уявлення щодо

спрямованості інтересів дошкільнят, ступеня їх стійкості.

Важливим показником, який свідчить про те, що дошкільник виявляє творче ставлення до виконання завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг суб'єкта до оволодіння знаннями, вміннями і навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку. Під усвідомленістю ми розуміємо поняття особистістю значущості творчості у процесі життєдіяльності, наявність потреби займатися творчою діяльністю.

Отже, формування творчої особистості дитини розглядається нами як процес рішення індивідуально значущих, соціально детермінованих, творчих завдань, що все більш ускладнюються, в процесі чого дитина оволодіває необхідним комплексом якостей, пов'язаних з різними аспектами її життєдіяльності.

Про сутність розвитку творчості в дітей свідчить також яскраво виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності). Саме на це й розраховане використання театралізованих ігор у формуванні творчої особистості дитини-дошкільника. Тому творчість дітей дошкільного віку розглядаємо в аспекті художньої діяльності, а саме: виконання (відтворення) дітьми змісту художніх творів, виразне зображення художніх образів у дії (ігри-драматизації, театралізовані ігри, інсценування, вистави, показ театрів).

Особливе місце в художньо-творчій діяльності дітей дошкільного віку належить театралізованим іграм, які є специфічним засобом формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Учені (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Бочкарьова, Н. Гавриш, О. Трифонова та ін.) приділяють цьому питанню велику увагу. Значення театралізованої діяльності для розвитку творчості дошкільників полягає в тому, що саме в цій діяльності дитина створює новий образ самостійно. Специфікою дитячої художньої творчості є те, що дитина активно відкриває щось нове для себе, а для довколишніх – нове у собі.

Театралізовані ігри учені відносять до творчої гри. Так, Г. Косова до творчих ігор

відносить ігри-драматизації, при цьому прояви творчості дітей вчена вбачає у тому, що кожна дитина по-своєму зображає який-небудь персонаж твору. Відтворюючи сюжет знайомої казки, діти розмовляють мовою героїв, використовуючи мовлення. Творчість дитини проявляється у правдивому обігранні сюжету та ролей. А. Калініченко, Ю. Мікляєва, О. Усова також підкреслюють, що театралізовані ігри, або ігри-драматизації, є різновидом творчої гри [5, 35–36].

Деякі психологи вважають, що театралізовані ігри не можна вважати творчою діяльністю, оскільки в них не створюється нічого нового. Дійсно, якщо підходити до гри з тими ж мірками, що й до діяльності дорослої людини, термін «творчість» недоречний. Але він виправданий, якщо підійти до вирішення питання в аспекті розвитку дитини. Немає підстави стверджувати, заперечуючи можливості творчих проявів дітей у театральних іграх, оскільки театральна діяльність у самій основі своїй містить творче начало і є сама по собі є художньою діяльністю.

У театралізованих режисерських іграх, серед яких – ігри з іграшками та ігри-драматизації, дитина або виконує роль режисера та діє за персонажів-іграшок, координуючи їх дії, або в сукупній діяльності з іншими бере на себе будь-яку роль. Ігри-драматизації більш складні, оскільки дошкільникам доводиться співвідносити свої дії з діями партнерів.

Театралізована діяльність у різних її проявах має великі потенційні можливості і щодо вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Причому кожен з видів театралізованої діяльності дозволяє вирішувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дошкільників.

Під театралізованими іграми розуміється гра в театр, сюжетом якої служать добре відомі казки або театральні вистави за готовими сценаріями [1, 3]. Справжня театралізована гра представляє собою багате поле для творчості дітей: текст твору для дітей – тільки канва, в яку вони влітають нові сюжетні лінії, вводять додаткові ролі, міняють кінцівку тощо.

Театралізовані ігри є іграми-уявленнями, які мають фіксований зміст у вигляді літера-

турного твору, який розігрується дітьми в особах. У них, як і в справжньому театральному мистецтві, за допомогою таких виразних засобів, як інтонація, міміка, жест, поза і хода, створюються конкретні образи.

До режисерських ігор у дошкільному навчальному закладі можна віднести настільний, тіньовий театр, театр на фланелеграфі. Тут дитина чи дорослий не є дійовою особою, вона створює сцену, веде роль іграшкового персонажа – об'ємного або площинного. Вона діє за нього, зображує його мімікою, інтонацією, жестами. Пантоміміка дитини обмежена, адже вона діє нерухомою або малорухомою фігурою, іграшкою. На перший план тут виступає мова, її теми, інтонація виразність, дикція [1, 5].

Особливістю режисерської гри є те, що партнери (іграшки) – неживі предмети і не мають своїх бажань, інтересів, претензій.

Гра-драматизація – це особливий вид ігрової діяльності дітей дошкільного віку; це гра за змістом оповідання чи казки, добре знайомого дітям. Драматизувати – означає зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів. При цьому сюжет гри, послідовність подій, що відбуваються, ролі, вчинки героїв, їхнє мовлення визначається текстом літературного твору.

Відмінність ігор-драматизацій від інших видів ігор полягає також у тому, що дітям потрібно визначити хід, перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку, уявити персонажів саме в такому вигляді, в якому вони показані у творі зі всіма особливостями [3, 53].

Ігри-драматизації полягають у зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за задалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту.

Гра-драматизація потребує від дітей таких творчих здібностей: поетичного слуху, а також виразного мовлення дитини; здатності швидко сприймати і усвідомлювати зміст

літературного твору; уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя у грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою [7, 19].

Уже в ранньому дитинстві дитина має найбільшу можливість саме в театралізованій грі, а не в якійсь іншій діяльності, бути самостійною, на свій розсуд навчатися з однолітками, обирати іграшки і використовувати різні предмети, долати ті чи інші труднощі, логічно пов'язані з сюжетом гри, її правилами. Чим доросліше стають діти, чим вище виявляється рівень їх загального розвитку, тим більш цінності набуває театралізована гра (особливо педагогічно спрямована) для становлення самодіяльних форм поведінки; в дітей з'являється можливість самим створювати сюжет або організовувати ігри з правилами, знаходити партнерів, вибирати засоби для реалізації своїх задумів.

Отже, навчально-виховний процес повинен бути орієнтований на стимулювання творчості і формування творчої активності дитини, що можливо в результаті виконання певних умов. Однією з таких умов є організація розвивального середовища, тобто сукупності просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи таким чином творчу особистість дошкільника. Розвивальне середовище формується на основі середовища соціального і виступає як організований педагогічний простір, що заснований на взаємодоповнюючому діяльнському спілкуванні всіх учасників виховного процесу і припускає смислові і міжособові відносини, пов'язані із створенням у виконаній діяльності нових сторін творчого потенціалу особи і взаємозбагаченням кожного суб'єкта виховного процесу, включеного в активну, творчу, діяльнську взаємодію [2, 34].

Тому, на нашу думку, ефективність роботи щодо розвитку творчої особистості засобами театралізованих ігор значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

- коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера в процесі виконання дітьми будь-яких творчих завдань;
- коли організація діяльності дітей з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- коли вирішення творчих завдань пробуджує в кожній дитини дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Дотримання педагогічними працівниками цих умов, прояв власної творчості та педагогічної майстерності сприятимуть комплексному вирішенню проблеми формування творчої особистості дитини дошкільного віку засобами театралізованих ігор.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Театралізовані ігри дошкільників / Л. В. Артемова. — М. : Просвещение, 1991. — 127 с.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богуш. — К. : Слово, 2006. — 304 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. — К. : Слово, 2008. — 256 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Калиниченко А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников: методическое пособие / А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 112 с.
6. Каратаєва М. І. Розвиток творчої особистості дошкільника / за заг. ред. Л. А. Грицюк. — Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори - 2006», 2008. — 352 с.
7. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников. Пособие для учителей мл. кл. / А. Я. Михайлова. — М. : Просвещение, 1995. — 128 с.
8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота [та ін.] ; ред. О. М. Пехота. — К. : АС.К., 2004. — 256 с.
9. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с. — (Енциклопедія ерудита).
10. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник / С. О. Сисоєва. — К. : ІСДОУ, 1994. — 112 с.
11. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра: вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 1. — С. 209—400.
12. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. — К. : МАУП, 2007. — 160 с.

IRYNA KARDASH

Mykolayiv

THEATRICAL GAMES AS MEANS OF FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

In the article the terms «creation», «a creative personality», «theatrical games» are defined and forming of creation of children of preschool age is based in the process of different types of the theatrical games, the essence and maintenance of existent approaches are analyzed to the problem of forming of creation, the conditions of forming of creation of children of preschool age are exposed in the process of the theatrical games.

Key words: creation, a creative personality, a theatrical game, a game-dramatization, a stage-director game.

ИРИНА КАРДАШ

г. Николаев

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье теоретически определены термины «творчество», «творческая личность», «театрализованные игры» и обосновано формирование творчества детей дошкольного возраста в процессе разных видов театрализованных игр, проанализировано содержание существующих подходов к проблеме формирования творчества, раскрыты условия формирования творчества детей дошкольного возраста в процессе театрализованных игр.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, театрализованная деятельность, театрализованная игра, игра-драматизация, режиссерская игра.

Стаття надійшла до редколегії 23.05.2016

УДК 37.378.78

ІРИНА КРИВОХИЖА

м. Кіровоград
tetyanna@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЛЬЩІ

У статті розглядаються особливості професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі. Висвітлюються нові вимоги до майбутнього фахівця музичного мистецтва Польщі. Особливістю професійної підготовки фахівця музичного мистецтва є його комплексний характер. Прикметою сьогодення стала гуманізація освіти, і, як видається, сьогодні на педагога, особливо в сфері культури і мистецтва, покладається особлива місія. Це місія виховання духовної, гармонійної особистості. Підготувати такого фахівця – ось основне завдання навчальних закладів.

Ключові слова: професійна підготовка, Польща, музичне мистецтво, освіта.

Модернізація освітньої системи, нові конотворчі основи спрямовані на досягнення нового рівня якості професійної підготовки фахівців музичного мистецтва. Сьогодні вона вимагає від майбутнього фахівця музичного мистецтва не тільки міцних педагогічних знань та умінь, високої інструментально-виконавської культури, вміння адаптуватись до умов, що постійно змінюються, а і здатності по-новому використовувати можливості музики, спрямовувати їх на розвиток особистості, головною метою якого стає розкриття їх індивідуальності [1].

Даною проблемою займались такі науковці: Г. Падалка, Т. Левшенко, С. Науменко, Н. Тимошенко-Гуральник, О. Щолокова, О. Рудницька, П. Харченко та ін.

Польща має багатовікові традиції в області музичного виховання підростаючого покоління, а також у підготовці педагогічних кадрів для роботи в сфері музичної освіти [2], тому розглянемо особливості професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі.

Музично-педагогічна підготовка фахівців посилається на концептуальні погляди науковців щодо ролі музики у вихованні та психологічному розвитку особистості. Так, С. Добровольський, директор Вищих педагогічних студій (*Wyższe Studia Pedagogiczne*) у Варшаві підкреслював, що серед різних видів мистецтв тільки музика здатна впливати на розвиток психіки в цілому, а також на соціалізацію індивіда [3].

Професійна педагогічна діяльність фахівців музичного мистецтва та художньої культури у Польщі спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів та студентів, їх здатність до сприймання оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому критерієм педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є рівень професіоналізму, що вимагає специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання особистості.

Розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва виступає як спеціально організований процес освіти і самоосвіти викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції викладача-інтелігента [4].

Тому, проблема удосконалення системи професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі відноситься до числа найбільш актуальних для сучасної музичної науки. Необхідним компонентом музичної освіти при підготовці фахівців музичного мистецтва визнано формування професійно значущих умінь, які збагачують художній тезаурус та підвищують компетентність студентів, формують художньо-естетичне сприймання образів мистецтва, розвивають здатність до творчої самореалізації в процесі аналізу й інтерпретації творів мистецтва.

Музично-виконавське мистецтво має свої специфічні особливості. Творчі навички та здібності студента-музиканта розвиваються в ході живого діалогу з викладачем на індивідуальних заняттях, підмінити який методичним керівництвом практично неможливо – людський фактор у вихованні музиканта має значне місце. Дистанція між виконавцем і слухачем може привести до втрати ефекту присутності, енергетики, що може об'єднати людей, дати їм новий імпульс змінити музикою довкілля. Особливо корисні на заняттях у ВНЗ Польщі з музично-виконавського мистецтва дистанційні майстер-класи видатних музикантів-педагогів, аудіо та відеозаписи уроків викладачів [5; 6].

У Польщі багатоступенева система професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва припускає розширення акмеологічного підходу у межах викладання окремих фахових дисциплін. Даний підхід дає викладачам можливість спрямувати творчий розвиток студента на стратегію успішності у майбутній діяльності, яку пов'язано із співацькою майстерністю та вокально-методичною компетентністю [7].

О. Кулдиркаєва у своїх працях зазначає, що до майбутнього фахівця музичного мистецтва Польщі висувається низка нових вимог, рівень яких значно вищий, ніж був раніше, а саме: сучасний фахівець музики повинен бути дослідником; володіти сучасним рівнем мислення, адекватним природі самого мистецтва; уміти працювати в поліпрограмному освітньому просторі; розрізняючи програми щодо їх ефективності; сучасний фахівець музики повинен знати (фактично на своєму досвіді прожити) технологію виховання всього сказаного у власній навчальній діяльності та ін. [8].

Щоб підготувати компетентного фахівця музичного мистецтва у Польщі на основі визначення загальних методів музичного навчання об'єднують словесні, наочні і практичні види діяльності з конкретними взаємодіями викладачів і студентів, спрямованих на передачу і засвоєння конкретних музичних знань, умінь і навичок в таких областях музично-педагогічної діяльності, – як: навчання музичної грамоти, теорії та історії музики; навчання гри на музичних інструментах, співу

і диригування; навчання створенню музики і виконавської діяльності [9].

Словосполучення «викладач музичного мистецтва» вказує на узагальнене тлумачення фахової різноманітності (тобто викладачів різних музичних дисциплін вищих навчальних закладів, зокрема, педагогічного спрямування), яку поєднує художньо-педагогічна функція (художньо-інтерпретаційна і естетично-виховна, педагогічна). Специфіка педагогіки музичного мистецтва і педагогіки полягає у диференціації варіативної складової, що заглиблює внутрішню професійну диференціацію діяльності викладачів музичного мистецтва різних спеціальностей і кваліфікацій та порушує цілісність загальної «професійної однорідності», спільність вирішення організаційних і суто педагогічних завдань [10].

У Польщі викладач музичного мистецтва є перш за все фахівцем освіти, людиною, котра має загальну освіту, фахову (музичну) і професійну (педагогічну) підготовку в галузі засобів, форм, методів розвитку суб'єктів педагогічного процесу засобами музичного мистецтва або циклу мистецьких дисциплін у загальноосвітньому маршруті. Теоретичною основою його підготовки є педагогіка. Соціально-культурною метою професійно-педагогічної діяльності фахівця у польських ВНЗ педагогічного спрямування є розвиток особистості майбутнього вчителя музики шляхом навчання педагогічної професії у навчальних закладах загальної освіти; у професійних музичних академіях, консерваторіях, академіях мистецтв – музиканта-виконавця, композитора, музикознавця, викладача певного музичного фаху.

Мета професійної діяльності майбутнього фахівця музичного мистецтва зумовлена соціокультурним призначенням професійно-педагогічної освіти музиканта і професійної музичної освіти педагога. У першому векторі йдеться про опанування педагогічної кваліфікації як додаткової до основної професії педагога-музиканта: виконавець-вокаліст, піаніст, скрипаль, диригент тощо, тобто про опанування часткової дидактики як елементу загальної методики викладання музичних дисциплін (викладання гри на музичному інструменті, композиції, аналізу музичних

форм тощо у спеціалізованих навчальних закладах багаторівневої професійної музичної освіти); у другому – про опанування часткової дидактики, тобто музичного мистецтва як цілісного феномену художньої культури (викладання музичного мистецтва у неспеціалізованих навчальних закладах неперервної освіти протягом життя), який сприяє гармонійному розвитку особистості.

До наведених нормативних характеристик і функцій викладача вищої школи Польщі додамо властиву лише викладачам музичного мистецтва функцію – художньо-виконавську. Вона полягає у тому, що науково-педагогічний працівник мистецького (музичного) профілю є не лише носієм загальної, національної та педагогічної культури, але й музичної культури, що відображає сформований культурологічно-художній, естетичний світогляд, стійку систему естетичних і моральних цінностей і вимагає специфічного знаряддя праці – власної психофізіології (музикальне мислення, музикальний слух, вокал, кінесика, невербальні засоби, тобто виконавський інструмент), через яку відбувається цілеспрямована людинотворча трансляція культурних фактів музичного мистецтва [10].

У Польщі підготовка професіонала, компетентного фахівця, який займається будь-яким видом музичної діяльності, вимагає володіння комплексом психолого-педагогічних та музичних знань і вмінь. Специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Удосконалення підготовки фахівця музичного мистецтва знаходиться в прямій залежності не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загального методичного забезпечення, практичної озброєності, одержуваної у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються на музично-педагогічному факультеті.

Особливістю професійної підготовки фахівця музичного мистецтва є його комплексний характер. Відповідно до специфіки викладацької діяльності вчителя він повинен глибоко розбиратися у своїй предметній галузі знання та в методиці викладання предмета. Професія фахівця музики є нерозривною єдністю

педагогічного й музичного мистецтва, вимагає обширного комплексу загальнопедагогічної та спеціальної підготовки [11; 12].

Процес підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі, виходячи з сучасного становища польського освітнього простору в області музичного виховання (а саме існування програмного плюралізму) слідує стратегічній меті – виховання загальної теоретичної, методологічної культури спеціаліста, формування творчого мислення. Зміст, в першу чергу, включає в себе аналіз загальних цінностей музичного мистецтва (розвиток і формування сфери почуттів, формування уяви і основ творчості, вплив музики на пізнавальні процеси), розгляд музичної діяльності особистості і загальних методів навчально-виховної роботи. Значна увага в процесі підготовки майбутніх фахівців музики приділяється розвитку музичних і дослідницьких здібностей студентів [13].

Сформована система підготовки фахівців в області музичної педагогіки в Польщі дозволяє готувати кадри для широкого кола освітньо-виховних установ, однак, при всьому позитивному стані справ, необхідно враховувати запити і потреби суспільства в підготовці фахівців. Прикметою сьогодення стала гуманізація освіти, і, як видається, сьгодні на педагога, особливо в сфері культури і мистецтва, покладається особлива місія. Це місія виховання духовної, гармонійної особистості. Підготувати такого фахівця – ось основне завдання навчальних закладів [14; 15].

Виникнення будь-якої професії пов'язано у першу чергу з виокремленням предмету, який викликає інтерес опанування його сутністю і змістом, що утворюють системні властивості відповідної професійної діяльності людини, спрямованої на його вдосконалення і передавання задля суспільного і культурного розвитку. Цілісне осягнення музичного світу передбачає філософський, мистецтвознавчий, педагогічний та інші ракурси вивчення музичного мистецтва в Польщі, які закладені у дослідженні відношень людини і музики як об'єкта ціннісного осмислення, опанування і наслідування. Основні закони музичного буття започатковано в онтогенезі музики. Вони втілюють емоційно-чуттєве сприйняття

світобудови у специфічній інформаційно-семіотичній системі, створення якої історично виокремилася в особливу культурну практику, що еволюціонує як предмет і результат такої галузі людської діяльності, як мистецтво [10].

Багато польських педагогів підкреслюють необхідність посилення формування духовних якостей особистості майбутнього фахівця музичного мистецтва, розвитку в нього здатності цілісно бачити світ, усвідомлювати значення соціально-культурних проблем. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва активні та інтерактивні технології навчання мають прийти на зміну традиційним формам, адже лише в них можливою є зорієнтованість на проблемність вивчення матеріалу, адекватність діяльності педагога природі музичного мистецтва, діалоговий характер взаємодії викладача і студента, можливості взаємонавчання (що є важливим для педагогів-музикантів), реальна індивідуалізація і диференціація, розширення дослідницької діяльності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Ткаченко В. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музики // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2014. — № 10 (Ч. 1). — С. 207—112.
2. Chila-Szypulowa I. Muzyka w poezji wieszczow. — Kielce : Wydawnictwo Akademii Switokrzyskiej, 2000. — 180 s.
3. Dobrowolski S. Wychowawcze oddziaływanie muzyki // Muzyka w Szkole. — 1932. — Nr 4. — S. 12—14.
4. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 158 с.
5. Лабінцева Л. П. Актуальні проблеми музичної освіти : навч. посіб. для студ спец. «Музичне мис-

тецтво» ін-тів культури і мистецтв / Лариса Павлівна Лабінцева. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. — 127 с.

6. Eurydice. Arts and Cultural Education at School in Europe. — Brussels : Eurydice, 2009 — 104 p.
7. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика : монографія / Л. М. Василенко. — Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — 336 с.
8. Кулдиркаєва О. В. Художньо-творча діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики // Проблеми сучасного музичного виховання й навчання : зб. ст. учасн. конф., викл. та студ. каф. співів і диригування : матеріали регіон. наук.-практ. конф. (27 березня 2008 р., м. Луганськ). — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. — С. 58—67.
9. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. — 255 с.
10. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / Н. А. Сегеда. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 273 с.
11. Федосов К. С. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя музики у ВНЗ // Проблеми сучасного музичного виховання й навчання: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (30 берез. 2007 р., м. Луганськ): 36. пр. викладачів та студентів кафедри співів і диригування. — Луганськ : Альма-матер, 2007. — С. 93—97.
12. Jankowski W. Amerykanski system edukacji muzycznej // Wychowanie muzyczne w szkole. — 1997. — № 2.
13. Burowska Z. Wprowadzenie w kulturę muzyczną. — Warszawa: WsiP, 1991. — 238 s.
14. Зива В.Ф. Народная художественная культура в современном музыкальном образовании (к проблеме государственных образовательных стандартов) // Проблемы музыкальной педагогики в контексте художественной культуры XXI века: материалы международной научно-практической конференции. — М. : МГУКИ, 1999. — 124 с.
15. Верхолаз Р. А. Некоторые вопросы музыкально-педагогической подготовки учителя / Р. А. Верхолаз. — Одесса, 1960. — 44 с.

IRINA KRYVOHYZHA

Kirovograd

FEATURES PROFESSIONAL TRAINING SPECIALIST OF MUSIC ART IN POLAND

In the article the features of professional training specialist of musical art in Poland. Highlights new requirements for future professional musical specialist of art in Poland. The peculiarity of the professional training specialist of music is its comprehensive nature. Signs today was the humanization of education, and appears today on the teacher, especially in the field of culture and art, lies a special mission. It is a mission of spiritual education, harmonious personality. Prepare a specialist – that the main task of educational institutions.

Key words: training, Poland, musical art, education.

ІРИНА КРИВОХИЖА
г. Кировоград

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПОЛЬШЕ

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки специалистов музыкального искусства в Польше. Освещаются новые требования к будущему специалисту музыкального искусства Польши. Особенностью профессиональной подготовки специалиста музыкального искусства является его комплексный характер. Приметой нашего времени стала гуманизация образования, и, как представляется, сегодня на педагога, особенно в сфере культуры и искусства, возлагается особая миссия. Это миссия воспитания духовной, гармоничной личности. Подготовить такого специалиста – вот основная задача учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, Польша, музыкальное искусство, образование.

Стаття надійшла до редколегії 24.02.2016

УДК 37.013.42+053.6

ІРИНА ЛІЗУН

м. Кременець

lyzunira@rambler.ru

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті окреслено методичні аспекти соціально-педагогічної діяльності щодо формування у підлітків із сімей трудових мігрантів навичок соціальної адаптації. Особливу увагу приділено визначенню концепту «методика» у контексті досліджуваної проблеми, що, на часі, у вітчизняній соціально-педагогічній науці представлено не чітко. Подано власне авторське визначення методики соціально-педагогічної роботи з підлітками із сімей трудових мігрантів, що передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів та засобів, які дозволять компетентно організувати систему роботи соціального педагога; з урахуванням вимог часу й можливостей підлітків; особистісного, індивідуального та комплексного підходів. Визначено форми роботи з підлітками із сімей трудових мігрантів, що спрямовані на налагодження міжособистісної взаємодії дітей та оточення у процесі їх соціальної адаптації.

Ключові слова: методика, методика соціально-педагогічної діяльності, підлітки із сімей трудових мігрантів, соціальна адаптація.

Сучасна соціально-педагогічна наука розвивається з урахуванням економічних, політичних та соціальних трансформацій і є невід'ємно складовою соціальної політики держави, що повинна бути спрямована, перш за все, на практичне розв'язання поставлених завдань. На часі, існує потреба у модернізації методики соціально-педагогічної діяльності відповідно до актуальності соціальних проблем. Адже, як зазначають науковці С. Курінна, І. Ліпський, Н. Сейко [7, 22], соціальний педагог як суб'єкт соціальної педагогіки є інтегральним носієм наукової соціально-педагогічної картини

світу, сукупним представником усіх тих, кому доводиться у своїй професійній діяльності працювати з людьми в різноманітних сферах і царинах соціуму. За таких обставин, актуальною є проблема підлітків із сімей трудових мігрантів, зокрема їх соціальної адаптації. Умови життя у соціумі, вплив соціокультурного середовища, міжособистісні конфлікти, зміна моделі сімейного життя впливають на соціальну адаптацію підлітків із сімей трудових мігрантів; корегують та змінюють умови продуктивної реалізації особистості на життєвому шляху, формують соціальну поведінку.

Методичні аспекти соціально-педагогічної діяльності представлені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: О. Безпалько, Р. Вайноли, Ю. Василькової, М. Галаузової, Г. Голоухової, А. Капської, О. Паскаль та ін. Проте, існують суперечності між необхідністю створення комплексу соціально-педагогічного і методичного забезпечення у роботі з підлітками із сімей трудових мігрантів. Тому, метою статті є представлення окремих методичних аспектів соціально-педагогічної діяльності щодо формування у підлітків із сімей трудових мігрантів навичок соціальної адаптації.

Зважаючи на те, що соціальна педагогіка – це галузь педагогічного знання, багато вітчизняних та зарубіжних вчених методика соціально-педагогічної діяльності розглядають у контексті загальної педагогіки. Так, науковець Г. Голоухова [3] зазначає: термін «методика» (від гр. *methodike* – сукупність способів цілеспрямованого проведення будь-якої роботи) – один із найширших у педагогічній науці і відноситься до педагогіки відносно організації навчально-виховного процесу в цілому або його визначених складових. Концепт «методика роботи соціального педагога» має, як мінімум, два тлумачення: 1) галузь соціально-педагогічного знання; 2) сукупність форм, засобів, методів, прийомів соціально-педагогічної діяльності.

Майже тотожні визначення окресленого поняття представляють наступні вчені: М. Салтикова-Волкович (методика в загальному вигляді являє собою сукупність методів, прийомів і засобів доцільно проведення якої-небудь роботи [5, 5]), М. Галагузова, Л. Мардахаєв (під методикою розуміють вчення про методи вирішення окреслених завдань, а також сукупність методів, які забезпечують вирішення окреслених завдань [4, 16–19]), М. Шакурова (методика – це сформована сукупність методів, яка дозволяє вирішувати типові завдання [11]).

Вчена Ю. Василькова [2, 3–4] у своїх працях методика досліджує у контексті процесу виховання та соціального виховання. За її визначеннями, методика виховання розглядається як сукупність способів організації виховного процесу і як галузь педагогічного

знання, у якій вивчаються і створюються способи цілеспрямованої організації процесу виховання. Методика соціального виховання – це теорія та практика соціального виховання.

Сучасна дослідниця О. Паскаль, яка займається проблемами соціально-педагогічної діяльності, методика соціально-педагогічної діяльності розглядає як сукупність методів, прийомів і засобів доцільного проведення певної роботи. Відповідно в ході визначення методів соціально-педагогічної діяльності основою стають традиційні методи навчання і виховання, використовувані в педагогіці; з іншого боку враховує також специфіку соціального виховання та соціального навчання і взаємозв'язок соціальної педагогіки та соціальної роботи [6, 39].

Науковець В. Торохтій [10] методи соціально-педагогічної діяльності описує з точки зору процесу соціального виховання, та класифікує їх, беручи до уваги соціально-педагогічний підхід. Всі методи поділені на три групи методів. Перша група – методи вирішення проблем особистості, групи, друга група – методи реалізації потенціалу соціуму в діяльності і спілкуванні, третя група – методи відновлення потенціалу соціуму.

Зауважимо, що, на часі, у вітчизняній соціально-педагогічній науці чітко визначення поняття методики соціально-педагогічної діяльності не представлено. Більшість учених досліджують конкретні методи соціально-педагогічної діяльності з точки зору загальної педагогіки, психології, що засвідчують роботи Р. Вайноли, О. Безпалько, І. Звереві та ін.

Беручи до уваги здійснений вищеокреслений аналіз, визначимо, що під методикою соціально-педагогічної діяльності щодо формування у підлітків із сімей трудових мігрантів навичок соціальної адаптації ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних послідовних дій, що базуються на інтерактивних формах та методах, які використовуються соціальним педагогом/психологом і спрямовані на створення своєрідного розвивально-виховного середовища, згуртування дітей та формування навичок, необхідних для процесу соціальної адаптації.

Методика роботи з підлітками із сімей трудових мігрантів ми, вважаємо за доречне,

розглядати з точки зору загальної педагогіки, але у контексті соціально-педагогічної діяльності, що передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів та засобів, які дозволяють компетентно організувати систему роботи соціального педагога; з урахуванням вимог часу й можливостей підлітків; особистісного, індивідуального та комплексного підходів. Механізм соціально-педагогічної діяльності щодо формування у підлітків із сімей трудових мігрантів навичок соціальної адаптації передбачає комплекс методичних аспектів, які реалізовувались нами під час впровадження авторської програми соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів в умовах ЗНЗ.

Зауважимо, що під час реалізації авторської програми, при доборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів, доречно ставити акцент на міжособистісній взаємодії дітей та їх оточення. Підтвердженням цьому є дослідження вітчизняного науковця у галузі соціальної педагогіки І. Трубавіної [8, 40–41], яка зазначає, що практична соціально-педагогічна діяльність у навчальному закладі має своїм об'єктом учасників навчально-виховного процесу у взаємозв'язку з їх соціальним середовищем. Або ж об'єктом практичної соціально-педагогічної діяльності можна вважати соціальні взаємостосунки дітей трудових мігрантів, відносини, що виникають під час навчально-виховного процесу. За таких обставин, основними формами роботи у формуванні навичок соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів в умовах ЗНЗ під час проведення занять ми вважаємо індивідуальні, кооперативні (групові) та колективно-групові.

На нашу думку, детальний аналіз форм роботи доречно розпочати із кооперативних та колективно-групових, оскільки окремі різновиди використання методів у реалізації результату програми можуть використовуватись на заняттях одноосібно.

Ми вважаємо, що *кооперативні (групові) та колективно-групові форми роботи* сприяють формуванню навичок поведінки у конкретному середовищі. Як зазначають вітчизняні та зарубіжні вчені: Н. Мойсеюк, О. Пошетун, Л. Пироженко та Петер Бльомерт [9], коопера-

тивна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Необхідно зазначити, що наш науковий пошук дозволив констатувати наступне: підлітки, працюючи разом, формують навички, що сприяють успішному процесу соціальної адаптації: уміння уважно слухати; спільно розв'язувати проблеми; самостійно (спільно) приймати рішення; проводити різноманітні дослідження; аналізувати матеріал; розв'язувати конфлікти; засвоювати навички демократичного способу життя. Кожен підліток мав можливість спілкуватися з усіма, що сприяє ефективному процесу формування навичок соціальної адаптації.

Поділяючи міркування вітчизняної вченої Р. Вайноли [1, 48] щодо використання активних форм та методів соціально-педагогічної діяльності, підкреслимо, що головною перевагою групових форм роботи у формуванні навичок соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів є здобуття особистісного досвіду поведінки у середовищі перебування. При цьому група не пропонує еталон поведінки, а лише заохочує спробу саморозкриття та самовдосконалення кожного її члена, допомагає усвідомити емоційний стан, почуття, сформуванню готовності до відповідальності особистості за своє майбутнє та життя в цілому і внаслідок цього зростає впевненість людини в своїх силах.

Таким чином, вищезазначене дозволяє представити висновки узагальнюючого характеру: у процес формування навичок соціальної адаптації доречно залучати не тільки підлітків із сімей трудових мігрантів, але й інших дітей. Реалізуючи програму соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів в умовах ЗНЗ, необхідно робити акцент на інтерактивних формах роботи, поєднуючи роботу в парах, роботу в малих групах, колективно-групову роботу, що сприяють створенню своєрідного розвивально-виховного середовища та формують навички соціальної адаптації. При доборі форм роботи потрібно пам'ятати про практичну спрямованість занять, тобто після вивчення теми в учнів мають бути сформовані навички безпечної поведінки та самопомоги.

Подальші дослідження у контексті проблем підлітків із сімей трудових мігрантів ми вбачаємо у визначенні ефективних методів та засобів для реалізації вищезазначених форм роботи.

Список використаних джерел

1. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки : посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / за заг. ред. : Р. Х. Вайноли, Т. Л. Лях ; Авт.-упор. : О. В. Безпалько, Н. В. Зимівець, І. В. Захарченко, Т. В. Журавель, В. П. Лютий, Т. Л. Лях, В. С. Петрович, О. Ю. Закусило, Т. П. Цюман. — К. : ТОВ «ДКБ «РОТЕКС», 2007. — 190 с.
2. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. — М., Издательский центр «Академия», 2001. — 160 с.
3. Голоухова Г. Н. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие Г. Н. Голоухова. — Архангельск : ПГУ, 2010. — 152 с.
4. Методика и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др. ; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.
5. Методика работы социального педагога : метод. рек. / Авт. — сост. М. В. Салтыкова-Волкович. — Гродно : ГрГУ, 2004. — 63 с.
6. Паскаль О. В. Технологии социально-педагогической деятельности : навч. посібник / О. В. Паскаль. — Харків : Бурун Книга, 2011. — 288 с.
7. Соціальна педагогіка: теорія та практика : наук.-метод. журн. / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ: [б. в.], 2003. — № 2/2013. — 102 с.
8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посібник / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. — К. : Видавництво, 2007. — 240 с.
9. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженоко ; за заг. ред. О. І. Пометун. — К. : Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.
10. Торохтий В. С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики / сост. В. С. Торохтий. — М. : МГПУ, 2011. — 204 с.
11. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. — 2-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с.

ІРІНА ЛІЗУН

Кременец

METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION SOCIAL ADAPTATION SKILLS OF MIGRANT'S WORKERS CHILDREN

The article outlines the methodological aspects of social and educational activities for the formation of adolescents from families of migrant workers skills of social adaptation. Particular attention is paid to the definition of «methodic» in the context of our problem, which, to date, the domestic social and educational science are not clearly presented. It is actually determine how to work with young people from families of migrant workers, which involves the use of various forms, methods, techniques and tools that will organize a system of social teacher skill and competence; to meet the requirements of time and opportunities to teenagers; personal, individual and integrated approaches. It is determined forms of work with young people from families of migrant workers, the use of which is aimed at interpersonal interaction between children and their environment.

Key words: methods, methods of social and educational activities, children of migrants work, social adaptation.

ІРИНА ЛІЗУН

г. Кременец

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье обозначены методические аспекты социально-педагогической деятельности по формированию у подростков из семей трудовых мигрантов навыков социальной адаптации. Особое внимание уделено определению концепта «методика» в контексте нашей проблемы, которое, на сегодняшний день, в отечественной социально-педагогической науке представлено не четко. Подано авторское определение методики работы с подростками из семей трудовых мигрантов, которое предусматривает использование различных форм, методов, приемов и средств, позволяют организовать систему работы социального педагога умело и компетентно; с учетом требований времени и возможностей подростков; личностного, индивидуального и комплексного подходов. Определены формы работы с подростками из семей трудовых мигрантов, применение которых направлено на межличностное взаимодействие детей и их окружения.

Ключевые слова: методика, методика социально-педагогической деятельности, подростки из семей трудовых мигрантов, социальная адаптация.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 373.21

ТЕТЯНА ЛІСОВСЬКА

м. Миколаїв

ta_lisovska.mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті подано теоретичне обґрунтування наукової проблеми щодо підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в системі навчання у вищих навчальних закладах. Уточнено сутність і характеристика основних понять, зокрема «підготовка», «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти», «підготовленість студентів до професійної діяльності». Доведено, що професійно-педагогічна підготовка є системою, яка характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності. З'ясовано тенденції процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, готовність, професія, професійна освіта, фахівець з дошкільної освіти.

Професійна підготовка спеціалістів – складний і тривалий процес, який здійснюється впродовж усього періоду навчання студентів у вузі. Як свідчить практика, рівень підготовки педагогічних кадрів не повністю задовольняє вимоги сучасної школи.

Глибокі соціально-політичні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в суверенній, демократичній Україні, спонукають до реформування системи освіти, що має забезпечити умови розвитку й реалізації кожної особистості, пріоритетність загальнолюдських цінностей, формування поколінь, здатних навчитися протягом життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства. Вирішити ці завдання спроможний педагог із яскраво вираженими творчими здібностями, здатний до організації своєї професійної діяльності на інноваційному рівні, тому нині проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності має важливе педагогічне й соціальне значення.

Проблема професійної підготовки фахівців дошкільного профілю в педагогічних вузах є об'єктом уваги як теоретиків педагогіки вищої школи, так і педагогів-практиків.

Це обумовлено тим, що діяльність вихователів дошкільних навчальних закладів – особливий вид професійної діяльності, зміст якої передбачає необхідність мати глибокі

педагогічні знання, хороші організаторські здібності, володіти вміннями творчо здійснювати виховний процес з урахуванням психології дитячого колективу, соціальних, сімейних умов, в яких зростає і виховується підростаюче покоління.

Проблема професійної підготовки кадрів завжди перебувала у центрі уваги педагогічної уваги. У останні роки особлива увага зосереджена на різних аспектах проблеми формування професійної компетентності педагога, що стала предметом досліджень таких науковців, як: Т. Добутько, І. Зязюн, О. Запесоцький, Н. Лобанова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Олійник, С. Сисоєв, Н. Тализіна, Є. Шиянов та ін.

У дослідженні Х. Шапаренко розроблено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів на засадах акмеологічного підходу для підвищення якості їх підготовки до професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі [10].

Проблема підготовки може розглядатися у багатьох аспектах: психологічному (врахування нахилів, індивідуальних особливостей); моральному (позитивне ставлення до педагогічної професії); практичному (оволодіння системою професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [3, 43].

У дослідженнях науковців (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, І. Зязюн, Б. Корольов,

О. Мороз, С. Сисоева та ін.) наголошується на необхідності підготовки фахівців нової генерації, спроможних адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід упродовж усього життя. Якість професійної підготовки педагогів дошкільного фаху зумовлює рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують увагу вчені, розглядаючи різні аспекти проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти та фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, А. Богущ, Г. Беленька, З. Борисова, Н. Голота, Н. Грама, Т. Жаровцева, Н. Денисенко, Е. Карпова, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін. [4, 7–8]). Сутність підготовки педагога-музиканта, шляхи її здійснення розкрито у працях таких учених, як: Я. Бурлаки, С. Нечай, Г. Падалки, О. Радиної, Т. Танько та ін.

Метою статті є визначення найбільш важливих для нашого дослідження напрямків у вивченні проблеми підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності.

Стрижневим висновком наукових праць є переконання, що система підготовки фахівців для сучасного дошкільного навчального закладу має орієнтуватися з одного боку на особливості видів діяльності, з другого – на можливості дітей дошкільного віку. Проблемі розвитку музично-педагогічної підготовки вчителів і вихователів дошкільних навчальних закладів присвячені наукові дослідження І. Ларіної, Л. Руденко, Р. Савченко, Т. Танько, М. Чернявської та ін. Науковці наголошують на необхідності формування психологічної готовності музичних педагогів до професійної діяльності (О. Мазаненко), висвітлюють питання про сутність професійної компетентності музичних керівників (І. Байкова), розробляють методичні рекомендації для вихователів і музичних керівників задля ознайомлення дітей зі звичаями та обрядами українського народу (О. Барабаш). Для визначення науково-теоретичних засад, на яких може здійснюватися удосконалення якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ в умовах навчання звернемося до уточнення змісту цього процесу. У тлумачному словнику поняття

«підготовка» трактується двояко: по-перше, як навчання, передача необхідних для чогонебудь знань і, по-друге, як запас знань, отриманих в процесі навчання чому-небудь. Аналіз стану, що розглядається в психолого-педагогічній літературі дозволяє виокремити різні підходи до вивчення питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Узагальнюючи праці вчених (О. Абдулліна, А. Алексюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Сластьонін, Н. Хмель та ін.), відзначаємо, що педагогічна підготовка майбутніх вихователів є цілісною динамічною педагогічною системою, структура, зміст, методика реалізації якої спрямована на оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю, їхнє особистісне зростання.

Вивчення психолого-педагогічних джерел засвідчує функціонування у науковому обігу понять «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка до педагогічної діяльності». Практично всі вони певною мірою стосуються підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [6, 16].

Систему професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти Ю. Косенко [2, 18], розглядає як специфічну галузь педагогічної освіти, що цілковито на неї орієнтована, у головних вимірах структурно її повторює й розвивається в напрямках еволюції останньої. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення й розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ–ХХІ століття, науковець наголошує, що:

- система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі (дошкільна галузь педагогічної освіти) і педагогічна система як педаго-

- гічний процес у професійному навчальному закладі – поняття не тотожні;
- система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система як упорядкована педагогічною технологією цілеспрямована організація навчання і виховання майбутніх спеціалістів (педагогічний процес) здійснюється в конкретному навчальному закладі;
 - функціонування системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти обумовлено станом розвитку суспільства і в усі часи визначалось політикою держави в галузі освіти [2, 18–19].

Як зауважує В. Нестеренко [4, 19], професійна підготовка є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії.

Слово «професія» походить від латинського «professio», що позначає офіційно закріплене заняття, фах. Філософський словник кваліфікує професію як «сталий і відносно широкий вид трудової діяльності людини, що передбачає певну сукупність теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті навчання й досвіду роботи» [8, 551]. Виникнення й відмирання професій пов'язані з розвитком продуктивних сил суспільства, еволюцією знарядь праці, змінами, що відбуваються в розподілі праці та її кооперуванні. Поглиблення професійного розподілу праці, об'єктивна необхідність удосконалення професійної майстерності людей внаслідок, як правило, свідомого обмеження їхніх інтересів поступово зумовили появу спеціальностей як різновиду трудової діяльності в межах тієї чи іншої професії. Сучасне збільшення професій зумовлене подальшою спеціалізацією праці (диференціація професій), а також її універсалізацією (інтеграція професій) [8]. Професія є способом вираження людської сутності й засобом задоволення матеріальних і культурних потреб людини (за Е. Калицьким). Діяльність людини є професійною, якщо: 1) містить інтелектуальні операції; 2) заснована на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні); 3) має чітко визначену соціальну мету та

спрямована на суспільний розвиток; 4) передбачає високий ступінь автономії для виконавця і для всіх представників цієї професії; 5) наявний високий ступінь відповідальності за власні дії та судження всередині професійної автономії.

На думку К. Чарнецькі, різні сторони поняття «професія» розкривають такі положення: професія людини є джерелом матеріальної підтримки її самої, родини, суспільства; професія людини є інструментом її чітких дій; оволодіння професією є суспільним і культурним обов'язком людини; професія становить особистісну цінність індивіда; оволодіння професією є життєвою необхідністю індивіда; професія та праця для індивідів є сенсом життя й розвитку; професія дає шанс для самореалізації особистості людини; професія людини може бути репрезентована формою вираження гордості й самоповаги; професія людини визначає її місце в поділі праці.

Отже, професію потрібно вивчати всебічно, зокрема, зсередини, оскільки професія – це образ життя, образ мислення, стереотип сприйняття світу, а також соціальний тип людини. Разом із тим, професія – це те, що поєднує людей, допомагає долати їхні часткові розходження й протиріччя.

Проблема професії, професіонала, професіоналізму вже тривалий час є однією з найбільш актуальних у наукових колах. Вона хвилює соціологів і психологів, медиків і педагогів, економістів і політиків. І не випадково, тому що мова йде про якісний рівень, можливості «роблення» життя людини в усіх сферах її життєдіяльності і вирішення проблем майбутнього. Професія стає важливою умовою та основою самовизначення індивіда.

У наші дні проблема професії, як і вміння якісно робити свою справу, набуває особливого сенсу. Професії виступають інститутами, що виникли історично, і констатують певну суспільну потребу в тому чи іншому продукті – матеріальному чи «функціональному», тобто у формі знань чи умінь.

Умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої заломлюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, що зайнятий даним видом праці, але яка у кожний конкретний

акт, кожний аспект професійної діяльності привносить дещо індивідуальне.

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-сміслова сфера професіонала. Це пояснюється тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість. Однак якщо дивитися на себе тільки крізь призму професійно важливих якостей, неможливо пояснити, чому моя справа може так полонити мене, що я з головою поринаю в роботу, чому професія входить у число основних чинників особистісного становлення. Причини цьому явищу слід шукати у ціннісно-смісловій сфері професіонала, в можливості й необхідності співвідносити свою діяльність з життєвими устремліннями. А вони визначаються цінностями культури. Саме система ціннісних уявлень культури має бути інтегрована у смисловий простір професіонала, щоб трансформуватися у його особистісні смисли й цінності. Тільки тоді професійна діяльність стане відображенням зрілої особистості, джерелом і формою проживання життєвих цілей і цінностей.

Останнім часом інноваційна педагогіка постійну увагу приділяє питанням самовизначення, самоосвіти й самодіяльності, покладаючись усе більше на самостійну сутність людської природи.

Прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність є, як уже зазначалось, однією з основних культурних цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Професійна освіта розглядається як соціокультурний інститут, цілісний процес навчання і виховання фахівця. Результатом професійної освіти є особистість, що володіє системою знань, умінь і навичок загального та професійного рівня, має комплекс якостей, що сприяють активному і продуктивному виконанню професійної діяльності, її вдосконаленню і розвитку самого професіонала. У контексті дослідження вища професійна освіта розглядається як педагогічна

освіта. Її сутність розкривається в такому визначенні: вища професійна освіта – це соціальний інститут, який забезпечує: відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства; особистісне становлення особистості як професіонала, що відбувається у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого навчання змісту і способам професійної діяльності на ґрунті повної загальної середньої освіти й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Сьогодні, коли освіта є однією з пріоритетних цінностей життя, зростає значущість педагогічної діяльності. З метою забезпечення підготовленості майбутніх вихователів до професійної діяльності, державними документами в галузі вищої педагогічної освіти визначено модернізацію освітнього процесу, оновлення його змісту, форм і методів.

Професійна підготовка – це особливий процес, метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

Система професійної підготовки повинна будуватися з урахуванням необхідності формування всіх її компонентів у взаємозв'язку і в своєму складі повинна мати всі необхідні для їх формування напрямки навчально-виховної роботи. При цьому, виходячи з закономірностей поєднання в змісті педагогічної готовності загального, особливого та індивідуального можливо визначити принципи і умови організації процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Серед робіт з дослідження проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності, найбільш важливими для нас є роботи, в яких розглядається зміст підготовки студентів до виховання і навчання дітей дошкільного віку. Професійно-педагогічна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу має схожість з будь-якою педагогічною діяльністю та відрізняється своєю складністю і багатогранністю. Вона спрямована не тільки на

здійснення завдань виховання і навчання дітей, але також пов'язана з ігровою, трудовою, музичною діяльністю, повсякденним життям тощо.

Розглянемо означену проблему з позиції музично-фахової підготовки вихователя в історично-педагогічному та сучасному вимірах. Вперше фахівців для дошкільної освіти в Україні у 1907 році почав готувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут. До української системи педагогічної освіти входили педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти і Вищі трирічні педагогічні курси. Натомість ці курси були орієнтовані на підготовку педагогів для роботи з «раннім і середнім дитячим віком» [9]. Навчальні плани та програми Фребелівського жіночого педагогічного інституту, відкритому в Києві, включали «музичний розвиток» майбутніх виховательок; програми народних училищ (1911 р.), створені видатним українським діячем Т. Лубенцем – обов'язкове навчання співу. Факультети дошкільного виховання почали масово з'являтися після революції 1917 року. У програму факультетів входив семінар з музики та співів, розрахований на 30–40 годин, але серед навчальних дисциплін не було «Методики музичного виховання дітей». У 30 роках ХХ століття склалися основні теоретичні положення дошкільної педагогіки, які залишилися загально визначеними до середини 80 років, а саме: закріпився принцип ведучої ролі вихователя у формуванні особистості дитини, підкреслювалася необхідність планування виховної роботи. У вимогах до вихователя вказувалося, що він повинен цікавитись літературою, мистецтвом, музикою. В ці ж роки розпочалася розробка методики музичного виховання кадрів дошкільних закладів, засновниками якої стали Т. Бабаджан, Н. Ветлугіна, О. Кенеман, Н. Метлов, В. Шацька та ін. [5].

Цікавий той факт, що в документах того часу ми не знаходимо посади музичного керівника. Усю музичну роботу з дітьми проводять вихователі, які отримували рекомендації методичних і наукових центрів. Додаткові фахівці з'явилися в дитячому садку лише наприкінці ХХ століття, посаду музичного керівника було введено у дошкільні заклади

1 січня 1948 року. Аналіз змін, що відбулися за останній період у системі дошкільної освіти, дозволив виокремити декілька тенденцій, серед яких: варіативність програм навчання та виховання: предметна спрямованість освіти (введення додаткових предметів із залученням спеціалістів по кожному з них). Ці зміни торкнулися професійних обов'язків вихователя, його потенційні можливості впливати на освіту дошкільників виявилися обмеженими. Сьогодні вихователь дошкільного навчального закладу загубив статус головної особи у освітньому процесі. Музичне виховання дітей дошкільного віку обмежується функціональними обов'язками музичного керівника, педагогічний же ресурс вихователя практично не використовується, музичний розвиток дітей знаходиться поза зоною його професійної діяльності. Одне з головних завдань музичної діяльності – формування у дітей ставлення до музичного мистецтва як культурної цінності (духовної та інтелектуальної), зацікавлювати їх музикою, розвивати естетичні почуття, відчуження та розуміння краси музики. Одержати повноцінні музичні враження дошкільники можуть лише в тому випадку, якщо вихователь володіє музичною культурою, знає різноманітний музичний репертуар та цікаві відомості про музику, спроможний передати своє захоплення музикою дітям. Вихователю дошкільного навчального закладу необхідні такі якості особистості, як любов до музики, артистизм, винахідливість, імпровізація. Робота з музичного виховання дітей вимагає від педагога спеціальної підготовки. І тому, як правило, проводиться фахівцями – музикантами-педагогами. Але тому що найважливішим принципом музичного виховання є навчання й розвиток усіх дітей і кожного окремо, то першочергову важливість набуває проблема музичної підготовки педагогів, котрі щодня працюють із дітьми. У яслах і дитячих садках, у початковій школі педагоги, добре знаючи кожну дитину, мають більше можливостей включати музику в повсякденне життя дітей. Вони повинні за бажанням дітей або зі своєї ініціативи вміти проспівати пісню, провести гру в хороводі, показати танцювальні рухи й провести концерт. Тому система музичного

виховання передбачає музичну освіту всіх, хто навчається в педагогічних вузах. У наукових працях П. Блонського, Л. Виготського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького педагог розглядається як об'єкт і суб'єкт педагогічної праці, а його діяльність, згідно існуючої концепції, як форма взаємозв'язку людини і середовища, в якому людина свідомо здійснює поставлену мету. Ще Л. Виготський розвивав думку про те, що педагог має бути істинним педагогом раніше, ніж математиком, словесником чи кимось іншим. «Сьогодні педагогіка стає справжнім і складним мистецтвом, котре виникає на науковій основі, – писав вчений, – точне знання законів виховання – ось що, перш за все, потрібно від педагога [1, 341]. Водночас, на нашу думку, оволодіння майбутніми вихователями практичними й методичними знаннями є не менш важливим кроком на шляху успішного формування професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця. Автор професіограми вчителя В. Сластьонін, аналізуючи процес підготовки фахівця до його майбутньої професійної праці, зупиняється на розгляді однієї з важливих складових даного процесу – готовності студента до включення у педагогічну діяльність.

З огляду на змістовну значимість цього поняття для нашого дослідження, вважаємо за необхідне звернути на характеристику даного явища особливу увагу. Готовність до діяльності В. Сластьонін пропонує розглядати як цілісний прояв особистості і «особливий психічний стан», що припускає наявність у суб'єкта образу, структури певної дії, пропонує розглядати готовність як діяльність, що включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у відповідності з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату. Структурно ця готовність являє складний синтез компонентів. «До їх числа ми в першу чергу відносимо мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний) компоненти. Всі якості особистості вчителя, що визначають його готовність до виховної роботи з учнями,

інтегровані в її спрямованості як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки і діяльності» [7]. На сьогодні чітко визначились два основні підходи до проблеми готовності: функціональний і особистісний. Згідно першого, психологічна готовність розглядається у зв'язку зі станом психічних функцій, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності. Значної уваги вивченню психічних станів приділив Н. Левітов, який назвав готовність до діяльності важливим станом. Дослідник визначив, що цей стан може бути як довготривалим, так і короткочасним («передстартовий стан») і вказав на залежність цих станів від індивідуальних рис особистості, типу нервової діяльності людини, а також від тих умов, за яких проходить діяльність.

Готовність як стійка характеристика особистості включає в себе: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів. Це тривала або стійка готовність. Вона діє постійно, її не потрібно кожного разу формувати у зв'язку з поставленим завданням. Будучи заздалегідь сформованою, ця готовність – суттєва передумова успішної діяльності.

Ряд учених дійшли висновку, що готовність як професійно важлива якість особистості характеризується станом зібраності і волевиявлення самостійного виконання своїх професійних обов'язків. Її сформованість допомагає молодим спеціалістам швидко адаптуватися до реальних умов навчально-виховного процесу, перебудувати свою діяльність при виникненні непередбачуваних ситуацій, є передумовою успішного розв'язання поставлених завдань. Багато сучасних учених вважає, що готовність людини до певних видів діяльності можна виховувати (Л. Кондрашова), але більшість із них схиляється до думки, що вона формується (В. Дорохіна, І. Ракович, С. Корищенко, А. Линенко, Є. Шевчук). Аналіз різних підходів до проблеми готовності студентів до професійної діяльності показав, що, перш за все, дослідники

розглядають цю готовність з позицій цілісної особистості, враховуючи при цьому роль мотивів і психічних процесів. Готовність як якість і як стан у вирішальній мірі обумовлюються стійкими мотивами і психічними особливостями, властивими даній особистості. Її розвиток починається зі знайомства зі світом професій. Далі йде придбання необхідних знань, умінь, навичок, здатності їх реалізувати в конкретних умовах професійної діяльності, зміцнення професійних мотивів, позитивного ставлення до обраної спеціальності, підвищення вимогливості до себе, самокритичності і т. ін. Закінчується цей процес тим, що готовність, пройшовши кілька рівнів, стає стійкою особистісною якістю. Показниками цих рівнів у вузі є зміна, ступінь вираженості, сформованості її основних компонентів, перш за все такий загальний показник, як можливість успішно виконувати реальні професійні завдання.

Таким чином аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми готовності до педагогічної діяльності дозволив нам зробити висновок про те, що готовність випускника педвузу до професійної педагогічної діяльності являє собою цілісне утворення, яке є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі і включає в себе мотиви педагогічної діяльності; риси характеру, адекватні вимогам професії; педагогічні здібності; знання і вміння, необхідні для успішного виконання педагогічної діяльності; а також «налаштування» на здійснення цієї діяльності.

Педагогічний вуз – це навчальний заклад, який готує педагогічні кадри. Навчальна діяльність його будується відповідно до основних нормативних документів, що визначають роботу вищої школи.

Професійна підготовка в педагогічному вузі – це підготовка до різноманітної педагогічної діяльності в умовах освітніх установ різних типів і рівнів. Незважаючи на різноманіття профілів педагогічної професії, загальне у них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними і практичними знаннями, вміннями педагога. Але сьогодні потрібно посилити увагу на місце культури і музичного мистецтва в освіті

педагога, щоб забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки, але й «загальний» рівень культури, відповідну сучасним вимогам художньо-естетичну підготовку, яка неможлива без таких елементів професійної освіти як культура, мистецтво, музика.

Педагог крізь призму власної діяльності покликаний гуманізувати внутрішній світ людини, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові. Гуманістичні тенденції розвитку сучасної української освіти зумовили зміни освітніх пріоритетів і цінностей та висунули нові вимоги до професійної підготовки педагога. Але гуманізація освіти у вищій школі не повинна зводитись до доповнення навчальних планів новими дисциплінами. Потрібний рішучий поворот до того, щоб на студента дивилися не лише як на майбутнього фахівця, а як на освічену, розвинену, благородну, інтелігентну людину. Безперечно, ця людина повинна бути професіоналом, але це лише один із аспектів її цілісного буття. Утвердження погляду на майбутнього фахівця як цілісної особистості, розуміння важливості духовної гармонії всієї людської життєдіяльності повинно стати основою модернізації вищої мистецької освіти. Тобто система підготовки фахівця повинна бути спрямована на формування багатогранної, духовної, культурної, емоційно багатой, зі стійкою світоглядною позицією, етичними установками особистості фахівця. Україна – одна із небагатьох країн світу, в якій на державному рівні визнано обов'язковість дошкільної освіти та її пріоритетну роль у формуванні особистості. Це свідчення того, що українське суспільство об'єктивно готове до сприйняття принципово нового розуміння статусу і ролі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Косенко Ю. М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. — С. 17—22.
3. Мартинюк М. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів / М. Мартинюк // Рідна школа. — 2010 — № 6. — С. 40—44.
4. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія /

- В. В. Нестеренко. — Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. — 399 с.
5. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу : монографія / Р. А. Савченко. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — 298 с.
 6. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / Т. П. Танько. — Харків, 2004. — 41 с.
 7. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. — М. : Высшая школа, 1982. — С. 14—19.
 8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
 9. Українське національне дошкілля: вчора, сьогодні, завтра. Історичний аспект проблеми / упор. М. В. Лисенко. — Івано-Франківськ, 1994. — 77 с.
 10. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Х. А. Шапаренко // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. універ. ім. В. К. Каразіна: зб. наук. пр. — 2006. — Вип. XVI. — С. 251—260.

TATIANA LISOVSKA

Mykolaiv

PROBLEM TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

The article presents the theoretical basis for the preparation of the scientific problems of the future experts in early childhood education in the education system in higher educational institutions. Specification of the nature and characteristics of the basic concepts, such as «training», «training of future preschool education», «readiness of students to professional work». It is proved that professionally-pedagogical training is a system which is characterized by the relationship and interaction of structural and functional components, the totality of which ensures the formation of the personality of the student according to the intended purpose – to reach a qualitatively new level of readiness of students to professional work. It was found the trend of the formation of readiness of the future teachers to work with children of preschool age.

Key words: training, professional training, readiness, profession, professional education, a specialist in early childhood education.

ТАТЬЯНА ЛИСОВСКАЯ

г. Николаев

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье представлено теоретическое обоснование научной проблемы по подготовке будущих специалистов по дошкольному образованию в системе обучения в высших учебных заведениях. Уточнена сущность и характеристика основных понятий, в частности «подготовка», «подготовка будущих специалистов дошкольного образования», «подготовленность студентов к профессиональной деятельности». Доказано, что профессионально-педагогическая подготовка представляет собой систему, которая характеризуется взаимосвязью и взаимодействием структурных и функциональных компонентов, совокупность которых обеспечивает формирование личности студента соответствии с поставленной целью - выйти на качественно новый уровень готовности студентов к профессиональной деятельности. Выявлено тенденции процесса формирования готовности будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, готовность, профессия, профессиональное образование, специалист по дошкольному образованию.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2016

УДК 373.67

ОЛЬГА ЛОБОВА

м. Суми

olgallo11@yandex.ru

МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РУХЛИВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню сутності й структури феномену музично-творчого розвитку особистості. На основі аналізу психологічних і педагогічних праць зроблено висновки щодо особливостей означеного феномену в контексті загальної музичної освіти молодших школярів.

Окреслено роль музично-рухливої діяльності у музично-творчому розвитку учнів початкової школи. Розглянуто основні форми і методи творчої спрямованої музично-рухливої діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Наведено приклади відповідних музично-рухливих завдань, що запропоновані у сучасних підручниках «Музичне мистецтво» для учнів початкової школи.

Ключові слова: музично-творчий розвиток, молодший школяр, музично-рухлива діяльність, загальна музична освіта, урок музичного мистецтва.

Гуманістичні тенденції, що визначають шляхи розбудови сучасної системи шкільної освіти в Україні, зумовлюють пильну увагу педагогів до реалізації завдань творчого розвитку дитини. Як зорієнтувати педагогічне середовище на окрему особистість в умовах «багатоособистісного» шкільного класу? Як створити умови для творчого розвитку учня в навчальному процесі, не перешкоджаючи власне навчанню? Як надати можливості творчої самореалізації кожному школяреві в межах визначеного програмою предметного змісту? Ці та низка інших питань постають перед будь-яким педагогом.

Проблеми розвивально-творчого навчання актуальні й для вчителя музики, адже сучасна педагогіка пов'язує значні сподівання з підсиленням ролі мистецьких дисциплін і культурного середовища у формуванні гармонійно розвиненої, творчої особистості. У цьому контексті галузь музичної освіти постає осередком, що має надзвичайно широкі можливості для творчого розвитку дитини. Передумовами цього є розмаїття видів естетичної діяльності й широке коло особистісних характеристик, що зазнають впливу під час музичних занять.

Водночас, змушені констатувати: реальні уроки музичного мистецтва дуже часто не задовольняють вимогам гуманістичної, розвивальної, творчої спрямованої освіти. У

шкільній практиці вони нерідко обмежуються лише набуттям знань, умінь і навичок, не використовуючи тих можливостей, які дає для становлення творчої особистості мистецтво. Отже, є об'єктивні потреби в більш глибокому теоретичному розумінні та практичному розкритті величезного й непересічного за значенням розвивально-творчого потенціалу загальної музичної освіти.

Ідея взаємозв'язку навчання та розвитку має глибоке історичне коріння, адже окремі її зачатки простежуються вже в організації освіти Месопотамії, в педагогічних поглядах мислителів Давньої Греції та Риму, давньосхідних мудреців. Фундаментальні наукові основи розвитку школярів у навчальному процесі викладені в роботах Я. А. Коменського, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, К. Ушинського та ін. Проривним для розбудови теорії та практики розвивального навчання стало ХХ століття, свідченням чому є ідеї Л. Виготського про актуальний та найближчий рівні розвитку дитини, створення систем розвивального навчання Л. Занкова, Д. Ельконіна і В. Давидова, системи всебічного розвитку учнів В. Сухомлинського.

Як свідчать фахівці, перші спроби постановки проблеми формування особистості засобами музики були накреслені ще за часів античності (Піфагор, Платон, Аристотель), різноманітно пронизували творчість філософів,

музикознавців, педагогів Середньовіччя, Відродження, Нового часу. Суттєву увагу осмисленню ролі музики в розвитку особистості приділяли Т. Адорно, Г. Гегель, Е. Гуссерль, І. Кант, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, М. Хайдеггер, Ф. Шеллінг, О. Шпендлер. Важливим кроком у теорії музичної освіти стали дослідження російських учених О. Лосєва, Б. Яворського, Б. Асаф'єва.

Українська національна традиція розвитку дитини засобами музики коріниться в стародавніх фольклорних витоках. Значний внесок у розбудову розвивальних аспектів музичної освіти зробили В. Верховинець, Ф. Колесса, С. Людкевич, К. Стеценко, традиції яких розвинені в працях провідних представників вітчизняної музичної педагогіки.

Розвивально-творчі ідеї набули подальшої розбудови в працях із теорії та методики музичної освіти дітей (Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, К. Головська, Л. Дмитрієва, Л. Горюнова, Д. Кабалевський, Г. Рігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Ю. Цагарелі), пізніше – у дослідженнях творчої активності (В. Бабій, І. Гадалова, В. Лабунець, О. Лобова, В. Тушева), творчого музичного мислення (Х. Василькевич), художньо-творчих інтересів (Л. Єнтіс), розвитку творчих здібностей (М. Алейніков, О. Борисова, В. Рагозіна, О. Хижна) та ін.

Незважаючи на багатотомову історію, проблема розвивально-творчого музичного навчання школярів не тільки не втратила актуальності, а й поставила перед учителем і вченим низку нових питань. Їх розв'язання лежить у площині модернізації змісту музичної освіти, створення розвивальних підручників, впровадження інноваційних форм і технологій різних видів музичної діяльності.

Мета статті – розглянути сутність, форми і методи творчого розвитку молодших школярів на сучасному уроці музичного мистецтва, зокрема засобами музично-рухливої діяльності.

Зупинимось детальніше на непересічному значенні зв'язків музичної діяльності молодших школярів з їх творчим розвитком.

За нашим глибоким переконанням, музична освіта школярів має бути нерозривно пов'язана з розвивально-творчим компонентом, що доцільно відобразити поєднанням обох означень у гуманістичну за змістом і

особистісно орієнтовану за формою педагогічну формулу: музично-творчий розвиток.

Цей напрям традиційно вважається однією з прерогатив музичної освіти. У загальні основи його розроблення покладено психологічні дослідження специфіки креативної діяльності й готовності дітей до творчої праці, зокрема ґрунтовні праці Л. Виготського, В. Моляка, В. Роменця та ін.

У музичній педагогіці серед провідних у цій галузі можна назвати методичні системи Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, Б. Трічкова, Б. Яворського; праці щодо творчості як методу загального музичного виховання (Б. Асаф'єв, Н. Брюсова), використання творчого потенціалу фольклору (В. Верховинець, М. Леонтович, Ф. Колесса) тощо.

У вітчизняній мистецькій освіті накопичено чималий методичний досвід музично-творчого розвитку школярів. Зокрема, відзначається цінність методичних ідей Болеслава Яворського (1877–1942), який у практичній роботі «прагнув поєднати різні шляхи музично-художнього впливу і викликати всебічну творчу активність учнів під час здійснення ними будь-якого завдання – у виконанні музики, у її створенні, у її сприйнятті» [10, 29].

Безумовно, такий комплексний підхід є актуальним для музично-творчого розвитку учнів, особливо початкової школи. Невипадково сучасні дослідники пов'язують формування креативності із застосуванням ігрових, інтерактивних, проблемно-евристичних технологій, емоціогенних ситуацій.

Які ж творчі риси особистості розвиваються в музичній діяльності? Музикознавці (Г. Арановський, В. Медушевський, Є. Назайкінський) дійшли висновку, що специфіка музичного мистецтва є сприятливою для формування образно-асоціативного мислення, фантазії, художнього сприймання тощо.

За свідченням О. Рудницької, мистецтво може відігравати значно більшу евристичну роль, аніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу, активізують прояви інтуїції та пошукової ініціативи, збагачують розвиток універсальних якостей особистості [8, 38].

Ніби ілюструючи цю думку, український дослідник філософії музики Л. Шеремет детально аналізує вплив певних елементів музичної мови на розвиток творчих здібностей людини. Наприклад, ритм «розвиває установку на тривале творче напруження (процесуальність, самореалізація і самоствердження), а також орієнтує на необхідність організації й упорядкування («ритмічність») прояву творчих сил і здібностей» [11, 48].

На думку Н. Ничкало, виховання мистецтвом сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості: духовності, пізнавальної активності, готовності до ризику, оригінальності, сміливості, гармонійності, прагнення до творчої самореалізації, творчого й асоціативного мислення, здібності бачити загальне й особливе в різних та подібних явищах, вміння захищати здобуті результати [6, 13]. Цей вельми широкий за змістовим діапазоном перелік можна віднести й до творчої особистості музиканта.

У працях Н. Ветлугіної до складу творчих здібностей уміщені компоненти, необхідні для виконавства (виразність, безпосередність, щирість) і продуктивної творчості (індивідуальна своєрідність у задумах і пошуках нових засобів втілення) [1, 105].

У дослідженні Н. Миропольської та О. Рудницької виділені критерії творчого розвитку дітей, що охоплюють їхні індивідуальні вияви в галузі імпровізації, руху під музику (виникнення настанови на творчість, прагнення виразити себе в співі, інструментальній імпровізації, рухах; самостійність у постановці та вирішенні творчих завдань, інтерес до їх виконання; якість виконання самостійних творів – образне начало, структурна завершеність, усвідомлення творчого рішення) [5, 40–43].

У дослідженні З. Сироти основними критеріями музично-творчого розвитку молодших школярів визначені: динаміка емоційно-почуттєвого ставлення до світу звуків, до музики (сенситивний критерій); володіння знаннями, уміннями, навичками з музики (когнітивний критерій); індивідуальні прояви вокальної, інструментальної, хореографічної імпровізації відповідно до особистісно значущих музичних асоціацій (креативний критерій) [9, 11].

Вітчизняна дослідниця В. Рагозіна виділяє здібності, необхідні та достатні для здійснення творчої музичної діяльності: інтерес до музики; образно-асоціативне (інтонаційне) мислення як домінуючий спосіб пізнання музичного мистецтва; здібність до інтерпретації та імпровізації як безпосереднє самовираження дитини в художньо-естетичній діяльності [7].

Як свідчить досвід, шкільні уроки музичного мистецтва мають величезний потенціал для творчого розвитку дитини, передумовами якого є: образна природа музики з притаманними їй властивостями безпосереднього впливу на психоемоційний стан людини; усвідомлення предмета вивчення – музичного мистецтва – як результату творчості композитора, виконавця тощо; живе та творче спілкування з мистецтвом у процесі сприймання, розуміння й усвідомлення художніх образів; активне залучення учнів до «творення» мистецького продукту в різних видах музикування та додаткових творчих видах музично-естетичної діяльності (вокальній та інструментальній імпровізації, музично-ритмічних рухах, «малюванні музики» тощо); використання на уроках елементів літературного, хореографічного, візуальних та інших мистецтв тощо.

У цьому контексті фактично всі види музичної діяльності школярів можуть (і мають) бути творчо спрямовані.

Надзвичайно важливим для музично-творчого розвитку дитини є впровадження на уроках у початковій школі *музично-рухливої діяльності*. Багатотисячолітня традиція танцювальної імпровізації в поєднанні із співом може успішно відроджуватися на музичних заняттях, розвиваючи не лише музичну сприйнятливість, музично-творчі здібності, відчуття стилю та художній смак школярів, а й здатність до точних і вправних рухів, тактильну м'язову пам'ять.

Інше важливе зауваження стосується того, що для багатьох форм художньої діяльності (музично-рухливої зокрема) не потрібна система вихідних знань і не існує обмежень: діти спираються не на формалізований, привнесений ззовні тезаурус, а лише на власний перцептивний досвід. Відсутність обмежень, що сковують, являє ідеальне середовище для розвитку творчих здібностей [2, 132].

У цьому контексті вважаємо можливим спроектувати на структуру музично-рухливої творчості школяра три основні етапи творчої діяльності дитини, які визначені фахівцями: виникнення, розвиток, усвідомлення задуму; процес власне створення – реалізації задуму; аналіз результатів творчої діяльності, що передбачає максимальну активність юного творця [3, 11–12].

Ми дотримуємось думки, що в культуротворчій моделі сучасного уроку різні форми музичних рухів мають пронизувати всі види музичної діяльності. Найпростіші з них – ритмічні оплески і крокування – застосовуються під час слухання музики вже з перших занять. Поступово вводяться інші форми рухливої діяльності: виконання ритмічних рухів, музично-рухлива імпровізація, складання власних танцювальних рухів, театралізації музичного образу.

Музичне сприймання надає значні можливості для застосування оригінальних видів «хореографічної» діяльності. Наприклад, у підручнику для 1 класу учням запропоновано скласти танець дощукі для пальців (до п'єси «Дощик» В. Косенка), показати рухами рук гучні й тихі звуки, образи зайчика і ведмедика (до п'єс «Сурмач і луна», «Зайчик дражнить ведмедика» Д. Кабалевського), відобразити рухом кружляння метелиці (до музики українського народного танцю «Метелиця») [4, 17, 45, 51, 55]. Для закріплення знань дітей щодо «трьох китів» музики застосовано музично-рухливу вікторину: дітям запропоновано послухати твір Д. Кабалевського «Три кити», впізнати музичних «китів» і супроводити їх певними рухами (марш – крокуванням, танець – оплесками, пісню – рухами рук) [4, 71].

Зі сферою вокального виконавства пов'язані методи «уявного диригування» та «пластичного інтонування», інсценування пісень з елементами танцю. На початковому етапі музично-рухливої діяльності можна пропонувати дітям виконання відомих пісень-танців («Корольок», «Танець каченят» та ін.), згодом, відповідно до набуття такого досвіду, – заохочувати до використання елементів імпровізації та створення власних танцювальних композицій до пісень. Значні можливості для виявлення творчої активності містять

пісні-ігри. Молодші школярі із задоволенням виконують і самостійно складають рухи не лише до пісень, а й до інструментальних творів.

Під час ознайомлення з музично-теоретичним матеріалом рухлива діяльність допоможе відчувати й усвідомити властивості звуків, ритмічну пульсацію музики, характер і напрям руху мелодії, особливості застосування інших засобів музичної виразності тощо.

Отже, як і будь-який творчий процес, музично-рухливу діяльність дітей можна розглядати в двох ракурсах: як процес і результат творчості. Зважаючи на зазвичай невисокий рівень об'єктивної новизни «навчальної» творчості учнів, цільовим орієнтиром має виступати процесуальна сторона, що є необхідною умовою та засобом творчого розвитку дитини. Тому сучасні погляди на музично-творчий розвиток учнів підтверджують відомий вислів Л. Баренбойма: творчості навчити неможливо, проте можна навчити творчо працювати.

Наші дослідження свідчать, що всі види і форми музично-рухливої діяльності дітей сприяють розвитку цілого комплексу їх логіко-інтелектуальних і емоційно-евристичних творчих здібностей: емоційної чутливості до музики, образності музичного сприймання й оригінальності музичного мислення, здатності до конструктивної, перетворювальної, імпровізаційної діяльності, виконавського артистизму тощо.

Завдяки творчості дитина внутрішньо зростає, а урок музики набуває того шарму, який притаманний уроку мистецтва. Проте, виходячи з того, що навіть у межах одного класу діти часто виявляють дуже різний рівень розвитку креативних здібностей і готовності до творчої роботи, побудова та подання відповідних завдань мають підпорядковуватися загальному правилу: вони повинні бути сформульовані коректно та надавати можливість виконання відповідно до індивідуальних особливостей школяра.

Актуальним для подальших наукових розвідок вважаємо розроблення інноваційних методик творчого розвитку учнів у різних видах музичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна ; [пер. з рос. К. Скрипченка]. — К. : Музична Україна, 1978. — 255 с.
2. Визель З. А. Развитие творческих способностей школьника в процессе компьютерного обучения музыке / З. А. Визель, Л. С. Рубин, Л. И. Полоцкий // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. — Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1990. — С. 131—141.
3. Комарова Т. С. Дети в мире творчества: книга для педагогов дошк. учреждений / Т. С. Комарова. — М. : Мнемозина, 1995. — 160 с.
4. Лобова О. В. Музичне мистецтво: підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ольга Лобова. — К. : Школяр, 2012. — 144 с. : іл.
5. Миропольська Н. Є. Критерії музично-естетичного розвитку дітей / Н. Є. Миропольська, О. П. Рудницька // Початкова школа. — 1985. — № 3. — С. 38—43.
6. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення мистецької освіти в Україні: від концепції до системи / Н. Г. Ничкало // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. — Чернівці : Зелена Буковина, 2007. — С. 12—14.
7. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рагозіна Вікторія Валентинівна. — К., 1999. — 199 с.
8. Рудницька О. П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти / О. П. Рудницька // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006. — С. 36—55.
9. Сирота З. М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / З. М. Сирота. — К., 2005 — 20 с.
10. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Т. П. Танько. — Харків : Нове слово, 2003. — 248 с.
11. Шеремет Л. П. Роль і місце музики у становленні і розвитку особистості / Л. П. Шеремет. — Суми : Мрія-1, 1995. — 159 с.

OLGA LOBOVA

Сумы

MUSICAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF MUSICAL AND DIGATELNY ACTIVITY

Article is devoted to research of essence and structure of a phenomenon of musical and creative development of the personality. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical works conclusions concerning features of this phenomenon in the context of the general music education of younger school students are drawn.

It is outlined a role of musical and motive activity in musical and creative development of pupils of elementary school. The main forms and methods of creatively directed musical and motive activity of younger school students at lessons of musical art are considered.

Examples of the corresponding musical and motive tasks offered in modern textbooks «Musical Art» for pupils of elementary school are given

Key words: musical and creative development, younger school student, musical and motive activity, general music education, lesson of musical art.

ОЛЬГА ЛОБОВА

г. Сумы

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена исследованию сущности и структуры феномена музыкально-творческого развития личности. На основе анализа психологических и педагогических работ сделаны выводы относительно особенностей данного феномена в контексте общего музыкального образования младших школьников.

Очерчено роль музыкально-двигательной деятельности в музыкально-творческом развитии учеников начальной школы. Рассмотрены основные формы и методы творчески направленной музыкально-двигательной деятельности младших школьников на уроках музыкального искусства.

Приведены примеры соответствующих музыкально-двигательных заданий, предложенных в современных учебниках «Музыкальное искусство» для учеников начальной школы

Ключевые слова: музыкально-творческое развитие, младший школьник, музыкально-двигательная деятельность, общее музыкальное образование, урок музыкального искусства.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК 371.134/.373.2:005.342

НАТАЛІЯ МИСЬКОВА

м. Хмельницький

miskova19@ukr.net

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено різні тлумачення поняття «інноваційні технології». Подано рівні сформованості готовності до впровадження педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий та компоненти підготовки фахівців дошкільної освіти до впровадження інноваційних технологій. Також проаналізовано особливості впровадження в освітній процес дошкільного закладу ідей сталого розвитку. Показано основні принципи педагогіки емпіризму як напрямку гуманістичної педагогіки, спрямованої на формування у дітей бажаних моделей поведінки та ставлень до навколишнього світу. Окреслено методи спонукання дошкільників до діяльності та методи формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в контексті ідей сталого розвитку.

Ключові слова: інноваційні технології, освіта для сталого розвитку, педагогічний процес, підготовка педагогів, педагогіка емпіризму, сталий розвиток.

Нагальною потребою XXI століття стає формування такого способу життя, який би був основою довготривалого осядливо-гармонійного розвитку людства. Потрібна розвинена система цінностей, складова культурного світобачення кожної людини і суспільства вцілому, яка б незалежала б від економічних коливань, політичних змін. Такий світогляд, у якому захист і збереження природи, турбота про людину, її життя і дотримання її прав вважалися б настільки важливими, як і саме життя. Саме на таких засадах і сформувався поняття «сталий розвиток», тобто такий розвиток, який задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби [2].

В умовах сучасної соціокультурної ситуації все більшого значення в розвитку суспільства надається освіті. Однією з центральних ідей нової освітньої ситуації є визначення гуманістичної парадигми освіти, переорієнтація на цінності людини. Реформування дошкільної освіти з метою більш повного задоволення інтересів сучасних дітей висуває нові вимоги до дошкільного навчального закладу. У нормативних документах: Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної

освіти в Україні, визначені нові цілі та пріоритети дошкільної освіти, а саме вказується на інноваційний характер діяльності дошкільних закладів [6].

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в педагогічний процес дошкільного навчального закладу інноваційних педагогічних технологій і методів. Пошук оптимальних форм організації освітнього процесу, використання передового педагогічного досвіду, а також використання інноваційних технологій є умовою ефективної взаємодії педагога з вихованцями.

Дослідженню проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки майбутніх педагогів висвітлено в роботах Г. Беленької (формування фахової компетентності); Н. Лисенко (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, А. Алексєєва, О. Богінч, Ю. Косенко, М. Машовець та інші.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс

тощо) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Загальні проблеми формування інноваційної поведінки вихователя висвітлено в працях Л. Артемової, А. Богуш, І. Дичківської, Т. Поніманської, К. Макагон, К. Крутій та ін.

Питаннями впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес навчальних закладів займаються О. Бессонова, Н. Гавриш, В. Карамушка, О. Орлова, О. Пометун, Н. Пустовіт, А. Степанюк, І. Сущенко та інші. Питаннями підготовки вчителів до викладання питань сталого розвитку займаються І. Бондарук, Г. Жирська І. Осадченко І. Січко, А. Степанюк. Проте, питання підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів до використання інноваційних технологій саме в контексті ідей сталого розвитку залишилося поза увагою науковців.

Вважаємо за необхідне теоретично дослідити проблему підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів до використання інноваційних технологій в контексті ідей сталого розвитку.

У Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні визначені нові цілі та пріоритети дошкільної освіти, а саме: «інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій в практиці роботи дошкільних закладів» [6].

Сучасні українські вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко); як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій» (Л. Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко).

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей. Творчий вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Д. Мазоха та Н. Опанасенко зазначають, що педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності. Особливу значущість має ця здатність за теперішньої постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення [7].

І. Дичківська виокремлює такі рівні сформованості готовності до впровадження педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий. Для педагогів інформаційного рівня характерним є орієнтація в конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжного досвіду педагогічних технологій, використання окремих елементів даних систем у власній діяльності. Педагоги пробного рівня намагаються втілити у власну діяльність відомі технології, у них є потреба у експериментуванні, бажання поділитися досвідом з однодумцями. Педагоги творчого рівня успішно володіють інноваціями, беруть участь у їх створенні [5].

Підготовка фахівців дошкільної освіти до впровадження інноваційних технологій є динамічною системою, складовими якої є взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційний компонент передбачає мету: стимулювати в педагогів інтерес до набуття знань, умінь та навичок використовувати інноваційні технології;
- пізнавально-когнітивний компонент передбачає перелік основних знань та умінь, необхідних для ефективного використання інноваційних технологій, а саме: сутність та значення інноваційних

технологій; особливості використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі з дітьми дошкільного віку тощо;

- конативний компонент відображає сформованість відповідної компетентності щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку [4].

Концепція сталого розвитку фундаментальним завданням ставить об'єднати економічну, соціальну та екологічну складову розвитку особистості та суспільства. Тому вважаємо за доцільне в контексті впровадження ідей сталого розвитку використовувати педагогічну спадщину В. Сухомлинського.

Особливості впровадження в освітній процес дошкільного закладу ідей сталого розвитку зумовлені специфікою розвитку дошкільників, однак принципи освіти для сталого розвитку є загальними для дітей різного віку. І головний принцип полягає в тому, щоб сформувати у сучасного покоління дітей уявлення про необхідність скеровувати розвиток суспільства в потрібне русло, прагнути до гармонійного, стабільного й безпечного життя сьогодні і в майбутньому. Освітня стратегія в інтересах сталого розвитку реалізується на засадах одного із напрямів гуманістичної педагогіки – педагогіки емпатуерменту. Цей напрям педагогіки, на відміну від традиційної, яка зазвичай орієнтована на накопичення знань, спрямований на формування у дітей бажаних моделей поведінки та ставлень до навколишнього світу [2].

Основними принципами педагогіки емпатуерменту є:

- створення умов для формування у дитини впевненості у власних силах і можливостях та відповідальності за результати навчання;
- прийняття дитиною рішень щодо власного стилю життя та їх виконання;
- забезпечення психологічного комфорту дітей під час занять як за допомогою спеціальних прийомів, так і через доступність змісту (за принципом вибору кожною дитиною тих кроків, які вона хоче і може здійснити);
- створення умов для появи у дітей ентузіазму і почуття задоволення від результатів групової й індивідуальної роботи, виконання дій і вироблення звичок

поведінки, орієнтованих на сталий розвиток, що досягається насамперед завдяки постійному позитивному (як за формою, так і за змістом) зворотньому зв'язку [3].

При зміні концепції навчання важливо і змінити методи. Насамперед дитину потрібно вчити діяти, тому і методи слід використовувати такі, що спонукатимуть дошкільника до діяльності. Для цього О. Безсонова пропонує скористатися таким алгоритмом дій:

- трикутник взаємозв'язків;
- пробний крок;
- запрошення до дії;
- моделювання взаємодії;
- перший досвід;
- рольова нарративна гра [1].

Одним із обов'язкових методів є використання проблемних запитань, що спонукає дітей дошкільного віку до пошуку відповідей спільно з дорослими й однолітками за допомогою доступних їм засобів [2].

Важливим методом є проектна гра. Вона полягає у створенні педагогом спеціальних ігрових ситуацій, в яких діти мають розв'язати певні соціальні завдання. У межах проектної гри доцільно використовувати прийом провокації, яка відбувається за наступною схемою: уточнення проблеми, визначення суті конфлікту, власна оцінка, пошук можливих рішень, спільний з дорослим аналіз зробленого вибору. Створити педагогічну провокацію можна як в ігровій так і в реальній ситуації [1].

Для формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в контексті ідей сталого розвитку можна використовувати цілий ряд методів. Найвідомішими з них є: ранжування, складання списків, протилежності, незакінчені пропозиції, чотири кути, моральні дилеми.

У процесі такого навчання роль педагога змінюється. Він є організатором дітей, надихає їх, підбадьорює, скеровує їх зусилля. Педагог лише створює умови для безпечного й ефективного процесу навчання, запрошує взяти в ньому участь [3].

Таким чином, підготовка педагогів дошкільних навчальних закладів до використання інноваційних технологій в контексті ідей сталого розвитку вимагає ефективної

організації цілісної професійної підготовки, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації.

Перспективу подальших наукового пошуку вбачаємо у визначенні шляхів підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів до впровадження ідей сталого розвитку в навчально-виховний процес.

Список використаних джерел

1. Безсонова О. К. На захисті майбутнього – з дитинства, або Педагогіка емпайерменту в дошкільному закладі / О. К. Безсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2015. — № 3. — С. 11—17.
2. Гавриш Н. В. Бути чи не бути – ось у чому питання / Н. В. Гавриш, О. І. Пометун // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2015. — № 3. — С. 4—10.

3. Гавриш Н. В. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. В. Гавриш, О. Я. Саприкіна, О. І. Пометун ; за заг. ред. О. І. Пометун. — Дніпропетровськ : Ліра, 2014. — 120 с.
4. Гончар Н. П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Петрівна Гончар ; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. — К., 2015. — 306 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2012. — 352 с.
6. Дошкільна освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / [упор. Л. В. Гураш, Т. В. Вороніна]. — К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. — 120 с.
7. Коберник О. М. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Коберник, Г. І. Коберник. — Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7686/97/>.

NATALIIA MYSKOVA
Khmelnitsky

PRESCHOOL TEACHERS` PREPARATION FOR THE USE OF INNOVATIVE TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF THE IDEAS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article presents the different definitions the concept of «innovative technologies». The levels of preparedness for implementation of educational innovation have been posted in the article : informational level, trial level, creative level and components of training specialists of preschool education for the introduction of innovative technologies. Also the peculiarities of introduction of pre-school educational process of sustainable development ideas have been analyzed in the article. This article is about the basic principles of pedagogy empowerment as a direction of humanistic pedagogy aimed at developing children's behavior and attitudes to the world. The article deals with the methods of encouraging preschoolers to the activities and methods of forming value orientations in preschool children in the context of sustainable development ideas.

Key words: the innovative technologies, the education for sustainable development, the pedagogical process, the training of teachers, empowering pedagogy, sustainable development.

НАТАЛІЯ МИСЬКОВА
г. Хмельницький

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены различные толкования понятия «инновационные технологии». Подано уровни сформированности готовности к внедрению педагогических инноваций: информационный, пробный, творческий и компоненты подготовки специалистов дошкольного образования к внедрению инновационных технологий. Также проанализированы особенности внедрения в образовательный процесс дошкольного учреждения идей устойчивого развития. Показаны основные принципы педагогики эмпайермента как направления гуманистической педагогики, направленной на формирование у детей желаемых моделей поведения и отношений к окружающему миру. Определены методы побуждения дошкольников к деятельности и методы формирования ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста в контексте идей устойчивого развития.

Ключевые слова: инновационные технологии, образование для устойчивого развития, педагогический процесс, подготовка педагогов, педагогика эмпайермента, устойчивое развитие.

Стаття надійшла до редколегії 13.05.2015

УДК 373.2:37.015.31:78

ЛАРИСА НІКОЛАЄНКО

м. Суми

ln78@list.ru

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КАТЕГОРІЇ «МУЗИЧНО-ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ»: ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ

У статті подано аналіз філософських, психологічних, педагогічних (у т. ч. музично-педагогічних) поглядів на сутність понять «здібності», «творчі здібності», «музичні здібності», «музично-творчі здібності». Ключова категорія дослідження «музично-творчі здібності» розглядається як синтез музичних і творчих здібностей особистості. Представлено різні варіанти структури музично-творчих здібностей особистості. Наведено різні погляди на сутність та компоненти даної категорії.

Ключові слова: здібності, творчі здібності, музичні здібності, музично-творчі здібності, структура музично-творчих здібностей, філософські, психологічні, педагогічні підходи.

Всебічний розвиток дітей є одним із стратегічних напрямів сучасної освіти, про важливість і актуальність якого свідчать державні документи. Згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна – XXI століття)» провідним завданням освіти є створення умов для «всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі творчого і інтелектуального потенціалу народу, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» [5, 13]. У Законі України «Про освіту» наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [5, 21].

Як свідчать нормативні документи, всебічний розвиток особистості є пріоритетним напрямом художньо-естетичного навчання та виховання, у сфері якого особливе місце належить музичному мистецтву. Одним з найважливіших напрямів цієї роботи є розвиток музично-творчих здібностей дітей.

Проблематика творчих здібностей різнобічно розкрита у роботах Д. Богоявленської, А. Маслоу, К. Роджерса, у працях вітчизняних вчених М. Лазарева, В. Моляка, А. Матюшкіна,

В. Романця, Л. Рубінштейна, Г. Костюшка, В. М'ясищева.

Класичними працями, присвяченими проблемі розвитку музичних здібностей, є монографії «Музичний розвиток дитини» Н. Ветлугіної та «Психологія музичних здібностей» Б. Теплова. Великий інтерес являють собою особливості розуміння педагогами своєрідних характеристик музичності (Є. Голубева, А. Гостдинер, О. Кенеман та ін.). Шляхи та методи розвитку музичних здібностей розглядали відомі музиканти-педагоги В. Верховинець, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Орф, К. Стеценко.

У дослідженнях Е. Костиної, О. Радиної, Н. Ветлугіної наголошується, що музичне мистецтво активізує творчі здібності, допомагає формувати художньо-образне мислення та уяву.

Водночас, синтетичне поняття «музично-творчі здібності» зустрічаємо лише в окремих дослідженнях: К. Стецюк, І. Артемевої, О. Горожанкіної, С. Стадника, Г. Дідич.

Як бачимо, категорії «музичні здібності» та «творчі здібності» є предметом дослідження багатьох педагогів, психологів, музикознавців, які зробили свій внесок у вивчення даного питання. Разом із тим, проаналізувавши існуючі джерела з проблеми музичних та творчих здібностей можна зробити висновок про недостатню розробленість поняття «музично-творчі здібності», відсутність

єдиної точки зору на їх природу, сутність і структуру.

Метою статті є аналіз філософських, психологічних, педагогічних (у т.ч. музично-педагогічних) поглядів на сутність поняття «музично-творчі здібності».

Перш, ніж дати визначення поняття «музично-творчі здібності», розглянемо окремо поняття «здібності», «творчі здібності», «музичні здібності».

На думку філософа К. Гельвеція, люди від природи мають однакові здібності, які розвиваються у процесі виховання. Протилежною є точка зору Д. Дідро, який вважає, що люди народжуються з різними здібностями, які розвиваються залежно від активності особистості та здатності самовдосконалюватися [2, 115].

З точки зору психології, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які є передумовою успішного виконання певної діяльності [8, 381].

«Український педагогічний словник» С. Гончаренка визначає здібності як «стійкі індивідуальні властивості людини, які є внутрішньою умовою її успішної діяльності. Здібності поділяються на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, та спеціальні, що характерні для певних її видів» [3, 135].

На думку Б. Теплова, здібності – це психічні властивості, за допомогою яких можна легко набувати та засвоювати знання вміння та навички. Розвиток здібностей відбувається в процесі навчання та виховання поступово та є безкінечним. Б. Теплов дає класифікацію

здібностей відповідно психічних та педагогічних характеристик особистості (рис 1).

Подібну точку зору висловлює С. Рубінштейн. На його думку задатки є основою для розвитку здібностей, які, в свою чергу, набувають розвитку в активній діяльності. Слід зазначити, що цей розвиток відбувається по спіралі. На думку С. Рубінштейна є два види здібностей: загальні (до праці, навчання) та спеціальні (різні прояви загальної здібності), що мають у своїй структурі два компоненти: «операційний» (способи, дії) та «ядро» (психічні процеси) [10, 207].

Отже, проаналізувавши різні підходи до поняття «здібності» можна виокремити єдину спільність всіх точок зору: здібності – це психічні властивості та якості особистості, які є передумовою успішного виконання певного виду діяльності. Вони розвиваються по спіралі у процесі активної діяльності.

Творчі здібності, на думку І. Канта, є основою пізнання людиною навколишньої дійсності. Таку точку зору розділяє і Ф. Шеллінг [4, 123].

Психолог М. Холодна розглядає творчі здібності як один з чотирьох типів інтелектуальних здібностей (серед них: конвергентні здібності, креативність, наукованість і пізнавальні стилі), кожна з яких – властивість інтелекту, похідна по відношенню до особливостей складу і будови індивідуального ментального досвіду [14, 84].

Більшість психологів, педагогів вважають, що творчі здібності відносяться до загальних і є вродженими.



Рис. 1. Класифікація здібностей за Б. Тепловим [13, 49]

На думку української дослідниці В. Рагозіної, творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності [9, 14].

Вітчизняний учений М. Лазарев дає таке визначення: «Творчі здібності – це індивідуальні здібності психічної та фізичної сфер, котрі зумовлюють успішне виконання творчих завдань у різних видах діяльності» [7, 204].

Отже, творчі здібності – це індивідуальні здібності, які є запорукою високої результативності певної діяльності.

У сфері музичного виховання однією з провідних є категорія музичних здібностей. Згідно з педагогічним словником за редакцією М. Ярмаченка, музичні здібності – це «індивідуально-психологічні особливості особистості, до яких належать слухова чутливість, що зумовлює аналіз природних, мовленнєвих чи музичних звуків, і емоційна реакція на них [15, 331].

На думку Б. Теплова, до основних музичних здібностей відносяться ті, які пов'язані зі сприйманням та відтворенням звуковисотного і ритмічного руху – музичний слух і почуття ритму. Також компонентами комплексу музичності Б. Теплов уважав тембровий, динамічний, гармонічний та абсолютний слух [13, 124].

Українська дослідниця С. Садовенко вважає, що музичні здібності дітей – це стійкі індивідуально-психологічні властивості, які є передумовою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності [11, 14].

На думку Т. Артем'євої, музичні здібності – це частина загальних здібностей, які розвиваються у процесі музичної діяльності [1, 14].

Отже, музичні здібності належать до спеціальних і являють собою психологічні особливості особистості, які зумовлюють успіх у музичній діяльності.

Синтезом творчих та музичних здібностей є музично-творчі здібності. У працях Т. Артем'євої зазначається, що, розвиваючись у процесі діяльності, музичні здібності (емоційний відгук на музику, оперування музично-слуховими уявленнями) впливають на

розвиток творчих здібностей в цілому. Відповідно, такі музичні здібності є музично-творчими [1, 19].

Українська дослідниця О. Горожанкіна вважає, що «музично-творчі здібності – комплексне утворення, розвиток яких залежить від рівнів сформованості загального інтелекту особистості, музичного мислення, здатності до емоційного реагування на музику, здібності до інтерпретації та імпровізації при мінімумі репродуктивної і максимумі продуктивної діяльності». Структурними компонентами поняття «музично-творчі здібності», на думку О. Горожанкіної, є інтелектуально-операційний, емоційно-перцептивний та творчо-діяльнісний [6, 105].

На думку С. Стадника, музично-творчі здібності – це особливі природньо обумовлені і діяльнісно підкріплені властивості особистості, що проявляються через інтерес до музичного мистецтва, оригінальну реалізацію в ідеалістичному (ідеї, образи, теми, зміст і т. д.), теоретично-методологічному (символіка, і структура оперативних одиниць і величин, простеження закономірностей та відхилень у їхньому взаємозв'язку, фіксація цих процесів, способи фіксації), а також прикладному (створення цілісної музичної одиниці – твору чи новітнього виконавського вираження готового твору) аспектах музичної діяльності. Сутність музично-творчих здібностей полягає у повній комплектності складових властивостей, котрі у сукупному поєднанні повністю узгоджуються із запитамі стартових творчих пропозицій середовища музики, взаємопоєднуються і взаємодіють з ними, що дає можливість створювати новий, незнаний раніше продукт музичної діяльності [17].

Українська дослідниця Г. Дідич вважає, що серед загальномузичних здібностей умінь у різних видах діяльності особливе місце займають музично-творчі здібності. До них належать: інтерпретація, імпровізація та створення музики. Ці здібності безпосередньо пов'язані з усіма видами здібностей у музично-педагогічній діяльності вчителя: виконавськими; уміннями словесного пояснення; уміннями коригувати виконання з особливостями аудиторії, що сприймає, поєднати художнє виконання із словесним поясненням [16].

Педагог К. Стецюк трактує музично-творчі здібності як здатність до новоутворень. На думку дослідниці, музично-творчі здібності у процесі музичної діяльності визначаються в комплексі музичності. К. Стецюк визначає наступну структуру музичності:

- рівень інтелекту (*швидкість і гнучкість думки; оригінальність; допитливість; доказовість; здатність розробити гіпотезу*);
- музичні здібності (*музичний слух; музичний ритм; музичне мислення; музична пам'ять; емоційний відгук на музику та її сприйняття*);
- виконавські здібності (інструментальні, вокальні, диригентські: *артистичність, емоційність, розподіл уваги, технічність, індивідуальність, волюві якості*);
- творчі здібності (*творча уява і фантазія, асоціації, рефлексія, інтуїція, дивергентне мислення*);
- музично-творча діяльність (імпровізація, варіювання, гармонізація мелодії, створення музики до малюнків та літературного тексту, включення інструментів для різноманітності музичного твору і др.) [12, 7].

На думку К. Стецюк, розвиток музично-творчих здібностей – різноплановий і складний процес, який передбачає взаємовплив багатьох чинників. Основними напрямками, на думку педагога, є розвиток креативного та дивергентного мислення, використання різних (музичних і немусичних) асоціацій; забезпечення єдності емоційного, свідомого та підсвідомого (інтуїції), оволодіння прийомами виконавської та музично-творчої діяльності на рефлексивній основі [12, 16]. Дослідниця виокремлює наступні компоненти музично-творчого процесу:

- здатність до духовно-почуттєвого переживання, зумовлена ціннісно-смісловим контекстом музичної свідомості, характеризує рівень осягнення змісту музики, в якому афективні та інтелектуальні процеси інтегруються в системну єдність (О. Олексюк);
- при гармонійно-творчому розвитку особистості в якості найважливіших умов є єдність формування емоційної та інтелектуальної сфер психіки дитини, єдність афекту та інтелекту (Л. Виготський);
- у співвідношеннях загальних і спеціальних здібностей загальні здібності відіграють провідну роль (Б. Асаф'єв);

- комплекс музичності містить тріаду: єдність музичних, виконавських і творчих здібностей (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм та ін.);
- тільки зближення «композиторського» і «виконавського» дає можливість закласти у широкі маси дітей фундамент музичності (Д. Кабалевський, М. Котляревська, Л. Штуден, Б. Яворський) [12, 9].

Отже, музично-творчі здібності – це комплекс здібностей, які у процесі творчої діяльності призводять до появи нового продукту музичної діяльності.

Проаналізувавши філософську, педагогічну, психологічну літературу, можна стверджувати, що питання творчого розвитку особистості дитини засобами музики є важливим та актуальним. Музично-творчий розвиток збагачує внутрішній світ дитини, допомагає глибше сприймати, розуміти і відчувати музику. У процесі музично-творчої діяльності дитина розвивається природньо та гармонічно. Музично-творчі здібності – це здібності, що проявляються у музичній діяльності. Результатом такої діяльності є новий продукт.

Подальшого дослідження потребує структура музично-творчих здібностей, розробка критеріїв їх сформованості, створення методики їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Артемьева Т. И. Психология способностей и всестороннее развитие личности / Принципы развития психологии. — М., 1978. — 215 с.
2. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності і її виховання. Твори в 2-х томах / К. А. Гельвецій. — Т. 2. — М., 1974.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Кант И. Сочинения : в 6-ти т. / [под. общ. ред. В. Ф. Асмуса и др.]. — М.: Мысль, 1966. — 743 с.
5. Книга керівника позашкільного навчального закладу : довідково-методичне видання / [упоряд. З. М. Рудакова; Л. М. Павлова]. — Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — 608 с.
6. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. — Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. — № 2. — 173 с.
7. Основи педагогічної творчості : навч. посібник для пед. ін-т. / М. О. Лазарев. — Суми : ВВП «Мрія» — ЛТД, 1995. — 212 с.
8. Петровский А. В. Психология. Словарь / под. ред. А. В. Петровского, Г. М. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Рагозіна В. В. Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в початкових класах та дошкільних закладах / В. В. Рагозіна. — Полтава, 1996. — 134 с.

10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 432 с.
11. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору) : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.06.07 / С. М. Садовенко. — К., 2007. — 24 с.
12. Стецюк К. В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл : автореф. дис. ... канд. пед. н. : .05 / К. В. Стецюк. — Луганськ, 2005. — 22 с.
13. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 336 с.
14. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. — 1993. — № 1. — С. 84—93.
15. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.
16. Аналіз поняття «творчі здібності» та «імпровізація» у науковій літературі [Електронний ресурс] / Г. Дідич. — Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1253-l-r-lr->.
17. Сутнісна характеристика музично-творчих здібностей особистості [Електронний ресурс] / Сергій Стадник. — Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/836>.

LARISA NIKOLAENKO

Sumy

**THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CATEGORY
«MUSICAL AND CREATIVE ABILITIES»:
PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL APPROACHES**

The article analyses philosophical, psychological, pedagogical (including musical and pedagogical) views on the essence of the notions of «abilities», «creative abilities», «musical abilities», «musical and creative abilities». Musical and creative abilities being a key category of research is regarded as a synthesis of musical and creative abilities of an individual. The article represents various options for structuring person's musical and creative abilities. It shows different views on the nature and components of this category.

Key words: abilities, creative abilities, musical abilities, musical and creative abilities, structure of musical and creative abilities, philosophical, psychological, pedagogical approaches.

ЛАРИСА НИКОЛАЄНКО

г. Сумы

**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КАТЕГОРИИ
«МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ»:
ФИЛОСОФСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**

В статье представлен анализ философских, психологических, педагогических (в т. ч. музыкально-педагогических) взглядов на сущность понятий «способности», «творческие способности», «музыкальные способности», «музыкально-творческие способности». Ключевая категория исследования «музыкально-творческие способности» рассматривается как синтез музыкальных и творческих способностей личности. Представлены различные варианты структурирования музыкально-творческих способностей личности. Показаны различные взгляды на сущность и компоненты данной категории.

Ключевые слова: способности, творческие способности, музыкальные способности, музыкально-творческие способности, структура музыкально-творческих способностей, философские, психологические, педагогические подходы.

Стаття надійшла до редколегії 26.04.2016 р.

УДК 371.32:811.161.2

ТЕТЯНА ОКУНЕВИЧ

м. Херсон

boday@bk.ru

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАСОБАМИ РІДНОЇ МОВИ

Стаття присвячена питанням формування комунікативної компетенції учня основної школи засобами рідної мови, що виявляється в сукупності знань умінь і навичок, сформованих у процесі навчання української мови; залежить від соціально-культурних і соціолінгвістичних знань, умінь україномовного спілкування в реальних життєвих ситуаціях, здатності самостійно здобувати знання необхідні для самовдосконалення в галузі обраної майбутньої професії, які забезпечують розвиток особистості учня, входження його в соціум і сприяють соціалізації в новому суспільстві.

Ключові слова: комунікативна основа навчання, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція, комунікативна компетенція, мовленнєво-комунікативні вміння, комунікативна особистість.

Участь особистості в суспільних процесах, задоволення власних практичних потреб значною мірою залежить від здатності до ефективно комунікації. Через пізнання і спілкування людина впливає на дійсність, змінює її, реалізує свої творчі можливості в усіх сферах життя, тому пріоритетною в наш час стає проблема навчання рідної мови на комунікативній основі як провідного компонента у структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Згідно основних положень чинної програми загальноосвітня школа має забезпечити формування комунікативної особистості – людини, яка, володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Комунікативна особистість – це особистість, яка розглядається з погляду її готовності до мовленнєво-комунікативної діяльності, що виявляється в розвитку комунікативної компетенції учня.

Головна мета навчання української мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, що ґрунтується на комунікативних вміннях, сформованих на основі мовних знань, умінь і навичок.

Формування комунікативних умінь і навичок – одна із провідних проблем методики навчання мови, яку досліджували О. Біляєв, М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот,

М. Пентилюк, О. Потебня, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Ф. Фортунатов, Н. Марецька та інші. Учені вбачали мету навчання рідної мови у формуванні комунікативної компетенції, що має глибокі історичні корені й залишається актуальним і в нашому сьогоденні.

Вище викладене окреслило мету пропонованої статті – проаналізувати особливості формування комунікативної компетенції учнів основної школи. Завданням – є спроба дослідити компоненти комунікативного змісту навчання учнів на уроках української мови.

Основне завдання сучасного вчителя-словесника – підготувати учнів до спілкування в реальних життєвих ситуаціях, навчити їх здобувати знання самостійно з метою вдосконалення в галузі обраної майбутньої професії. Саме на уроках української мови вчитель повинен формувати в учнів уміння і навички україномовного спілкування, передбачити досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах.

Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціально-культурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують розвиток особистості учня, входження в соціум і сприяють її соціалізації в новому суспільстві.

Компетенція – (від лат. *competentis* – здатний) – це сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у процесі навчання мови; суспільно

визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [6]. За означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, компетентність визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Це поняття вміщує певний набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу ефективно працювати в певній діяльності, як здатність застосовувати знання і вміння.

На думку Д. Хаймса, компетенція – це не тільки володіння граматикою й словником, а й знання умов, ситуацій, в яких відбувається мовленнєвий акт [11]. Компетенція виявляється в сукупності тих знань, умінь і навичок, що формуються у процесі навчання української мови й забезпечують її опанування.

Разом з тим, Ф. Бацевич зазначає, «що індивід, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією – «сукупністю знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь її ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата» [1, 124].

О. Казарцева вважає, що «комунікативна компетенція – це знання, вміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуацій спілкування. Вона містить у собі: знання основних понять лінгвістики мови (мовленнєві знання) – стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті тощо; вміння і навички аналізу тексту, і, нарешті, власне комунікативні вміння – вміння і навички мовного спілкування стосовно різних сфер і ситуацій спілкування, з урахуванням адресата, мети» [3].

Відповідно до принципів єдності навчання, виховання й розвитку, гуманізації й демократизації освіти С. Караман виділяє чотири типи компетенцій: мовну, мовленнєву, соціокультурну і функційно-комунікативну [4]. Їх зміст розкрито в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Соціокультурна компетенція визначається рівнем знань з національної культури (звичаї, традиції, література, мистецтво тощо), з історії, географії, економіки, державного устрою.

Т. Колодько, досліджуючи проблему формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, на основі системного підходу розглядає її як своєрідну цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну компетенції [5, 11].

Країнознавча компетенція – це здатність особистості усвідомлювати знання про народ – носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, особливості побуту, традиції, звичаї, здобувати знання в галузі освіти, культури.

Лінгвокраїнознавча компетенція являє собою здатність особистості учня сприймати, аналізувати, оцінювати й використовувати одержані відомості про країни світу через ознайомлення з їхніми мовами, з'ясування належності мов до певної мовної групи, сім'ї; здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями, а також включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій [5].

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

С. Омельчук під комунікативною компетенцією розуміє сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для сприймання чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [9, 3].

Децо по-іншому трактують поняття комунікативних мовних компетенцій «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти». Комунікативна мовна компетенція складається з трьох чинників – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [2, 9].

Лінгвістична компетенція має традиційне визначення, а соціолінгвістична – пояснюється як знання маркерів соціальних відносин (привітання, прощання, форми звертання, подяки тощо), правил ввічливості, виразів народної мудрості, відмінностями між варіантами мови під час вживання її в різних контекстах, діалектних та акцентних відмінностей і вміння доречно використовувати ці знання у процесі спілкування, вона є релевантною із соціокультурною компетенцією.

Прагматична компетенція представлена в кількох різновидах: 1) дискурсивна (уміння організувати, структурувати та укласти повідомлення); 2) функційна (уміння використовувати та здійснювати в процесі спілкування комунікативних мікро- та макрофункцій, тобто надавати і проводити запит фактичної інформації; виражати своє ставлення до різних фактів під час спілкування, спонукати до певних дій; описувати, розповідати, коментувати, пояснювати, вимагати, аргументувати, переконувати, спростовувати тощо); 3) компетенція програмування мовлення (уміння узгоджувати висловлювання відповідно до інтерактивних і трансактивних схем).

Окрім зазначених компетенцій С. Караман особливого значення надає формуванню в учнів функційно-комунікативної компетенції, яка визначається вміннями використовувати мовні засоби в межах функційних стилів [4].

Таким чином, формування комунікативної компетенції, на нашу думку, спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

До сьогоднішнього часу досить поширеним був погляд на мовленнєву основу навчання мови, як пріоритетний засіб формування мовленнєвої компетенції учнів, але новий час вимагає перегляду традиційних поглядів. У процесі реалізації мовленнєвої змістової лінії, як зазначається в Концепції мовної освіти в Україні, удосконалюються вміння, що

становлять основу мовленнєвої компетенції учнів [6]: уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання; уміння користуватися різними видами читання; свідомо ставитися до вибору, що читати; усвідомлювати мету читання, орієнтуватися, кому адресований текст; оцінювати сприйнятий текст; виділяти головне і другорядне; уміння вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях; уміння створювати усні монологічні висловлювання; створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення.

Ці мовленнєві вміння, як зазначено в Концепції, є підґрунтям, на якому формуватимуться найзагальніші мовленнєві вміння [6], які, на думку М. Пентиліук, є здатністю мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування [6]. Вони відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення учня. Тому, можна стверджувати, що рівень сформованості в учнів саме мовленнєво-комунікативних умінь і є найбільш точним та реальним показником ефективності вивчення будь-якої теми на уроках рідної мови.

Проблемі формування мовленнєво-комунікативних умінь школярів присвятили свої дослідження Н. Веніг, Л. Давидюк, Г. Демидчик, М. Казанджисєва, Р. Мельникова, Г. Михайловська, М. Пентиліук та ін. Найоптимальніше визначення цих умінь запропоноване Г. Михайловською: «це творчі вміння, які включають у себе сукупність комунікативно-мовленнєвих дій, спрямованих на сприймання, відтворення і створення висловлювань в усному (діалогічному та монологічному) і писемному мовленні відповідно до вимог ситуації спілкування» [7, 41].

М. Пентиліук вважає, що мовленнєва компетенція – поняття комплексне, яке «включає систему мовленнєвих умінь, що слугуватимуть учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання та сфери суспільного життя» [10, 9].

Слідом за М. Пентилюк А. Нікітіна у своїх дослідженнях запропонувала модель мовної особистості, у якій виділила такі типи компетенцій: мовну, предмету, прагматичну, мовленнєву та комунікативну. Під мовленнєвою компетенцією дослідниця розуміє «уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями, адекватними меті спілкування, що виявляється у володінні учнями мовленнєвими вміннями й навичками на основі засвоєних мовленнєвознавчих понять», а під комунікативною – «сукупність знань про спілкування, умінь і навичок потрібних для розуміння чужих та побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування» [8, 61–65].

Погляди А. Нікітіної є актуальними, але оскільки найважливішим складником мовленнєвої компетенції є комунікативна основа навчання, тому більш слушно, на наш погляд, уживати поняття «мовленнєво-комунікативні вміння», в основі якого лежить концептуальне положення про нерозривність комунікації й мовлення.

Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів є фундаментальною для методики навчання української мови, адже шкільна мовна освіта має не тільки давати знання, формувати вміння й навички, а й забезпечувати належний рівень комунікативної компетенції.

Ефективність формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи значною мірою залежить від застосування методів навчання, серед яких, за класифікацією О. Біляєва, провідне місце займає метод вправ. Проблеми відбору вправ, спрямованих на мовленнєвий розвиток учнів, присвячено низку праць з методики викладання рідної мови (М. Баранов, Є. Голобородько, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Н. Пашківська, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, М. Успенський, Г. Шелехова та ін.).

Запропонована науковцями система вправ (конструктивних, мовленнєвих і комунікативних), спрямована на оволодіння учнями основної школи мовленнєво-комунікативними вміннями, зокрема, правильно будувати зв'язні висловлювання (усно й письмово) відповідно

до комунікативного завдання з урахуванням ситуації спілкування.

Серед усієї сукупності вправ для здійснення мовленнєвого спілкування важливими є комунікативні вправи, які формують увесь комплекс мовленнєво-комунікативних умінь і навичок, необхідних у продуктивній комунікативній діяльності: творчі диктанти і перекази, ситуативні вправи, побудовані на основі реальної чи спеціально створеної мовленнєвої ситуації.

Отже, всі компоненти комунікативної компетенції взаємопов'язані між собою, проте між мовною і мовленнєвою існує найтісніший зв'язок, який зумовлений тим, що мовленнєві вміння й навички ґрунтуються на знаннях мовної системи і формуються поступово, відповідно до вироблених мовних умінь, як засобу пізнання навколишнього світу, засвоєння норм спілкування, самоствердження школяра як мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. — К. : Академія, 2004.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — Відділ сучасних мов, Страсбург. — К. : Ленвіт, 2003. — 262 с.
3. Казарцева О. М. Культура мовного спілкування: теорія і практика навчання : учеб. пос. / О. М. Казарцева. — М., 1998.
4. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. пос. для студ. вищих закладів освіти / С. О. Караман. — К. : Ленвіт, 2000.
5. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... к. пед. н. / Т. М. Колодько. — Київ, 2005.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2009.
7. Михайловская Г. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых учений у учащихся 5–9 классов в процессе изучения русского языка / Г. Михайловская : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — К., 2001.
8. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості / А. Нікітіна // Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Херсон, 2002. — Вип. 31.
9. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. ... к. пед. н. / С. А. Омельчук. — Київ, 2003.
10. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Укр. мова і літ. в шк. — 1999. — № 3. — С. 8–10.
11. Хаймс Д. Етнографія речі / Д. Хаймс // Новое в лингвистике. Вып. VII. — М., 1975.

TETIANA OKUNEVYCH
Kherson

FORMATION OF PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF NATIVE LANGUAGE

The article is devoted to the development of communicative competence of the student's school principal means native language, manifested in the body of knowledge and skills existing in learning the Ukrainian language; depends on the socio-cultural and sociolinguistic knowledge, skills Ukrainian-communication in real life situations, the ability to gain the knowledge needed for self-improvement in the chosen future profession, ensuring the development of the individual student, his entry into the society and promote socialization in the new society.

Key words: communicative basis for learning language competence, verbal competence, sociocultural competence, communicative competence, speech and communication skills, communicative personality.

ТАТЬЯНА ОКУНЕВИЧ
г. Херсон

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РОДНОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросам формирования коммуникативной компетенции учеников основной школы средствами родного языка, проявляющееся в совокупности знаний умений и навыков, сформированных в процессе обучения украинскому языку; зависит от социально-культурных и социолингвистических знаний, умений украинскоязычного общения в реальных жизненных ситуациях, способности самостоятельно приобретать знания необходимые для самосовершенствования в области выбранной будущей профессии, обеспечивающих развитие личности ученика, вхождение его в социум и способствующих социализации в новом обществе.

Ключевые слова: коммуникативная основа обучения, языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, речевые коммуникативные умения, коммуникативная личность.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 378+792.8+159.9+811.111

ОЛЕНА ПРОХОРОВА

м. Одеса

pr.elena@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОГО УСНОГО АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичним і практичним аспектам умов інтенсифікації професійної підготовки студентів хореографічної освіти під час вивчення іноземної мови.

В основі інтенсивного навчання іноземної мови в рамках розробленого курсу лежить перенесення акценту у навчанні на активне володіння мовою; навчання практичному володінню іноземною мовою знаходиться в тісному зв'язку з основними положеннями сучасної лінгвістики; багата інформативність навчальних матеріалів, наближеність їх до дійсності.

При проектуванні і реалізації курсу інтенсивного навчання іноземної мови студентів хореографічної освіти особистісно орієнтований підхід надає вплив на постановку цілей, пред'являє високі вимоги до відбору змісту навчання та його методичної організації, впливає на вибір методів та технологій навчання. Виявлено педагогічні умови інтенсифікації процесу навчання іноземною мовою: використання міжпредметних зв'язків в їх багатогранних проявах: в аудиторній і позааудиторній роботі, навчальній та науковій діяльності студентів; реалізація інтенсивного навчання на основі принципів оптимізації з метою уникнення негативного впливу курсу на здоров'я та успішність студентів; активізація навчальної діяльності викладача та студентів; реалізації творчого потенціалу особистості студентів, розвиток готовності до інтеркультурної та професійної комунікації; високий рівень фахової і психолого-педагогічної підготовки викладачів, які здійснюють інтенсивне навчання.

Ключові слова: педагогічні методи і технології; інтенсивне навчання, іноземна мова.

Процеси глобалізації та міграції ставлять нові виклики до сучасного фахівця, його професійної та особистісної компетенції, тому сьогодні ефективність освітньої діяльності залежить від ментальних, психологічних, індивідуальних якостей індивіда, мотивації студентів та їх готовності до навчання, вміння швидко адаптуватися у соціумі, реалізовувати на практиці свої професійні здібності, вміння, навички, інтереси, бути мобільними та гнучкими у фаховій реалізації.

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх професіоналів потребують від них бути активними учасниками полікультурної комунікації, мати необхідний комунікативний досвід у сферах професійного та ситуативного спілкування, постійного поглиблювати практичні навички володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності, бути конкурентоспроможними й здатними використовувати її для фахового зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інтенсивного навчання присвячено роботи Г. О. Китайгородської, А. О. Акіши-

ної, Л. Ш. Гегечкорі, О. О. Леонтєєва, Г. Лозанова, В. В. Петрусинського тощо. У групі інтенсивних методів виокремлюють: сугестопедичний метод навчання (Г. Лозанов), метод активізації резервних можливостей особистості (Г. О. Китайгородська), емоційно-смысловий метод (І. Ю. Шехтер), інтенсивний метод навчання усного мовлення (Л. Ш. Гегечкорі), сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих (В. В. Петрусинський), прискорений курс навчання розмовного мовлення методом занурення (А. С. Плєсневич), курс російської мовленнєвої поведінки (А. О. Акішина), ритмопедія (Г. М. Бурденюк), гіпнопедія (А. М. Свядош).

Метою статті є виявлення психологічних засад навчання англійській мові студентів хореографічної освіти з використанням інтенсивних методів.

Сьогодні зміни в суспільно-політичному, економічному, культурному житті нашої країни зумовлюють потребу в спеціалістах, котрі володіють іноземною мовою на достатньому рівні й зможуть реалізовувати свої здібності

для подолання культурних та соціальних бар'єрів, вирішення певних проблем на різних рівнях.

Численні публікації прихильників інтенсивних методик показали, що правильне застосування методик інтенсивного навчання дозволяє досягти вражаючих результатів у навчанні іноземної мови як за обсягом засвоєного, так і за термінами навчання. Р. А. Китайгородська зазначає, що «Інтенсивне навчання це: особливим чином організоване навчаюче спілкування, в ході якого проходить прискорене оволодіння предметом та активний розвиток особистості» [3, 24].

Інтенсивне навчання реалізується через тренінг. Допомога студентам у засвоєнні позиції активного суб'єкта освітньої діяльності може бути ефективно організована як система заходів психолого-педагогічного характеру - тренінгів, які доповнюють традиційні форми організації навчально-виховного процесу у вузі. Кожен сеанс тренінгу повинен бути спрямований на актуалізацію студентом позиції активного суб'єкта освітньої діяльності у спеціально створених психолого-педагогічних умовах. Позитивний ефект при цьому виникає за рахунок систематичності зазначеної актуалізації.

Сеанс тренінгу може включати одне або кілька вправ. Вони спрямовані на вирішення наступних завдань:

1. Актуалізація досвіду, вже накопиченого студентом в процесі освітньої діяльності, розвиток у студентів рефлексивного ставлення до цієї діяльності.

2. Пошук і освоєння студентом нових способів, форм, прийомів освітньої діяльності, нових областей застосування отриманих знань.

3. Відновлення психічних сил студента, розвиток його психофізичних можливостей.

Інтенсивне навчання може реалізуватися через ділові ігри. Для успішного навчання іноземним мовам застосовуються ігрові методи. Виділяють різні види ігор, використовуваних як у навчальних цілях, так і для вирішення реальних проблем (наукових, виробничих, організаційних тощо).

Ділова гра, за визначенням А. А. Вербицького, є формою відтворення предметного і

соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності [2, 209].

На відміну від дискусійних і тренінгових методів, тут виникає можливість спрямованого на забезпечення студента ефективними засобами для вирішення завдань, поставлених в ігровій формі, але відтворюють весь контекст значущих елементів професійної діяльності. Звідси походить назва цього способу залучення студентів до знань: «знаково-контекстне навчання».

В ньому широко використовуються різні форми комплексного відтворення умов майбутньої професійної діяльності. Ігровий цикл складається з трьох етапів: розробка та підготовка гри, проведення гри і підбиття підсумків (аналіз гри та її результатів). Вивчення досвіду організації і використання ділових ігор у роботі показує, що ділова гра стає засобом розвитку здібностей до творчості при оптимальному поєднанні таких особливостей її організації та функціонування в інтенсивному навчанні:

1. Наявність ситуацій стимулювання творчого характеру пізнавальної і практичної діяльності учнів при розробці та «програванні» всіх компонентів ділової гри.

2. Творче створення індивідуального портрета ролі.

3. Діалоговий характер співтворчості всіх учасників ділової гри як її суб'єктів (викладачів і учнів).

4. Реально усвідомлювана учнями – учасниками ділової гри – можливість і доцільність перенесення своєї креативної та практичної компетентності, що формується у діловій грі, на інші види пізнавальної і соціальної діяльності.

Як підкреслює І. А. Зимова, що використовуються в практиці навчання іноземної мови прийоми організації мовного спілкування, ігрових ситуацій безпосередньо спрямовані на приведення в дію механізмів мотивації і тим самим на підвищення ефективності навчання іншомовного говоріння.

У традиційних заняттях викладач читає лекцію, а студенти тільки слухають або записують лекцію. У нашому експерименті з

інтенсивного навчання широке застосування в процесі занять знайшли рольові ігри. Студенти зацікавилися цією методикою, вони почали самі шукати відповідні матеріали, активно брати участь у навчальній діяльності. В нашому експерименті було показано, що рольову гру можна віднести до навчальних ігор, оскільки вона значною мірою визначає вибір мовних засобів, сприяє розвитку мовних навичок і вмінь, дозволяє моделювати спілкування студентів у різних мовленнєвих ситуаціях, іншими словами, рольова гра являє собою вправу для оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування.

Для реалізації комунікативно орієнтованого і в той же час інтенсивного навчання іноземним мовам широко використовується проектний метод – один з сучасних методів інтенсивного навчання іноземної мови [5, 4]. У практиці навчання іноземної мови застосовуються різні типи проектів, обрані у відповідності з конкретними умовами і цілями проведення: дослідницькі проекти, творчі, ігрові, інформаційні та ін.

Проектний метод дозволяє вирішити ряд важливих завдань:

1. Заняття виходять на практичні дії учнів, впливаючи на їх емоційну сферу, завдяки чому посилюється мотивація учнів.

2. Студенти отримують можливість виконувати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно здобувати необхідну інформацію не тільки з підручників, а й з інших джерел. Вони оволодівають інтелектуальними, творчими вміннями.

3. Здійснюється взаємодія учнів один з одним, з викладачем, роль якого змінюється: замість контролера він стає рівноправним партнером і консультантом.

4. У проектній роботі весь навчальний процес орієнтований на учня. Тут перш за все враховують його інтереси, життєвий досвід та індивідуальні здібності.

5. Посилюється індивідуальна та колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в рамках проекту, так як кожен учень, працюючи індивідуально або в мікрогрупах, повинен представити всій групі результати своєї діяльності.

Інтенсивні методи і технологія навчання іноземним мовам є узагальненням сучасних тенденцій удосконалення навчального процесу. Інтенсифікація повинна відобразити основні аспекти навчальної діяльності: організації навчальної діяльності; мотивацію і стимуляцію навчальної діяльності; контроль.

Під інтенсивним навчанням іноземної мови розуміється навчання, що спирається на невикористовувані в звичайному навчанні психологічні резерви особистості та діяльності учнів.

Емоційно-смісловий метод В. І. Шехтера [3, 37] спирається на ті можливості людини, які забезпечують його мовленнєву діяльність незалежно від знання системних особливостей мови. Метод базується на положенні, що при говорінні сенс часу в готових мовних формах, не прогнозованих до моменту мовлення, і, отже, не підданих свідомого контролю мовцем. Це відноситься не тільки до говоріння рідною мовою, але в рівній мірі і до живого мовлення іноземною мовою. Сама ця можливість вважає відому незалежність мовних процесів від певного набору заздалегідь заготовлених слів, форм, структур та інших характеристик мовних складових.

Емоційно-смісловий метод розглядає це положення як основу загальнолюдської характеристики усного мовлення.

Зіставлення продуктивності різних методів інтенсивного навчання на прикладі навчання іноземної мови дозволяє зробити висновки про те, що застосування методів, що спираються на неусвідомлювані компоненти психічної діяльності, підвищує продуктивність засвоєння інформації [6, 78].

У сучасному світі володіння іноземною мовою, а точніше мовами – це вже не привілей, а необхідність. Незважаючи на необхідність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності 18 та розуміння її значимості, випускники немовних вузів недостатньо добре володіють нею. Людина живе у вербалізованому світі, де пізнання дійсності відбувається шляхом репрезентації її фрагментів у мові. Кожний новий етап у розвитку суспільства супроводжується виникненням нових реалій та явищ, що зрештою призводить до вироблення нових поглядів на

дійсність. Новий тип світосприйняття потребує нових концептів, виражених у мовній формі, що стає можливим завдяки здатності одиниць номінації безпосередньо відображати динаміку розвитку мови, тобто розкривати свої потенційні можливості в процесі реального використання.

Мета навчання іноземної мови студентів вищих закладів освіти є оволодіння ними комунікативною компетенцією для участі в актах автентичного мовленнєвого спілкування як під час навчання, так і у майбутній професійній діяльності. Одним з ефективних засобів досягнення поставленої мети є навчальна дискусія.

Дискусія – це форма полілогічного мовлення, в процесі якого відбувається групове обговорення, творчий обмін думками учасників, які мають різні точки зору щодо певного питання, з метою всебічного зіставлення, порівняння, аналізу та пошуку правильного способу вирішення проблеми. Навчальний процес повинен бути організованим так, щоб у студентів виникало бажання спілкуватися іноземною мовою.

Навчальна мотивація – це особливий вид мотивації, який характеризується складною структурою. Згідно досліджень існують фактори здатні впливати на мовленнєву поведінку тих, хто навчається. Це такі фактори як: зняття оцінки і часових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуація вибору, особистісна значущість, продуктивний, творчий вид роботи з урахуванням вікової обумовленості.

Необхідно створювати такі ситуації, в яких у студентів виникала б потреба та бажання висловити свою точку зору та відстоювати її. Моделювання умов дискусії у навчальному процесі вигідно відрізняється від ситуацій побутового характеру, дискусія не прив'язана до певних обставин (театр, ресторан), і навчальна аудиторія є тим природним місцем для проведення дискусії.

Предмет мовлення представляється у вигляді проблеми, яка має викликати професійний, особистісний інтерес у студентів, враховуючи їх життєвий досвід, розумові здібності і стимулювати їх до висловлення власної точки зору. Мета спілкування має бути не

мовною, а практичною, зумовлюватися життєвими потребами.

Для навчання дискусії, особливо важливою є орієнтовно-пошукова фаза, оскільки її основним змістом є механізм внутрішнього оформлення (сукупність таких операцій, як відбір, порівняння, комбінування, структурування). Ця фаза складається з двох рівнів. На першому – семантичному, з довготривалої пам'яті надходять мовні засоби, за допомогою яких створюється своєрідна матриця майбутнього висловлювання – дещо подібне до схеми речення, яке далі буде промовлено, схеми, заповненої не реальними словами, а їх відбитками – інформаційними репрезентантами. На другому рівні – вербально-синтаксичному, в матрицю висловлювання записуються вже відповідні та реальні мовні форми. Саме на цій фазі оформлення власного висловлювання виникають труднощі під час організації дискусії: студенти мають мотив, бажання висловлюватися, але не знають, як це зробити, та не володіють необхідним лексико-граматичним матеріалом.

Отже, під час навчання дискусії необхідно зупинитися на мовленнєвому продукті студентів, схемі їх майбутнього аргументованого висловлювання. Для навчання цього виду усного мовлення пропонуємо взяти за основу методичку навчання письмового аргументованого висловлювання, яка ретельно розробляється як вітчизняними, так і закордонними методистами.

Структура аргументованого висловлювання складається зі вступу (висувається теза), основної частини (в якій наводиться один або декілька аргументів, підкріплених додатковими фактами, статистикою, авторитетними точками зору) та висновків (підтверджується правомірність чи не правомірність висунутої тези, висловлюється особиста точка зору).

Вивчення іноземної мови внаслідок виконує світоглядну, комунікативну, культурно-освітню та професійно-орієнтовну функції. Дане визначення функцій дисципліни лягло в основу розробки нової навчальної програми інтенсивного навчання студентів хореографічного факультету англійської мови.

Крім того, сьогодні стає актуальним європейське мовне портфоліо, яке дає змогу

порівняти компетентність студентів щодо рівня володіння іноземною мовою. Таким чином, Європейське мовне портфоліо – це уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку та навичок володіння мовою. Це важливо в тому випадку, коли фахівець пропонує свої здібності на міжнародному ринку праці і його рівень володіння мовами оцінюється за єдиною схемою. Для адекватної оцінки знань, навичок та можливостей повинна бути сформована шкала цінностей, певні критерії оцінювання рівня знань, за допомогою яких можливо звірити власні досягнення в різноманітних сферах діяльності. Основна суть портфоліо це показати все, на що ти здібний. Педагогічна філософія портфоліо передбачає зміщення акценту з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Цінність портфоліо полягає в тому, що навколо нього та у зв'язку з ним може бути збудований такий навчальний процес, який дозволяє розвивати або формувати деякі когнітивно-особистісні якості (компетентності), які висувуються світом, як необхідні кожному фахівцю для активної участі в житті сучасного суспільства [1, 6].

В основі інтенсивного навчання іноземної мови в рамках розробленого курсу лежить перенесення акценту у навчанні на активне володіння мовою; навчання практичному володінню іноземною мовою знаходиться в тісному зв'язку з основними положеннями сучасної лінгвістики; багата інформативність навчальних матеріалів, наближеність їх до дійсності.

При проектуванні і реалізації курсу інтенсивного навчання іноземної мови студентів хореографічного факультету особистісно

орієнтований підхід надає вплив на постановку цілей, пред'являє високі вимоги до відбору змісту навчання та його методичної організації, впливає на вибір методів та технологій навчання. Виявлено педагогічні умови інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам:

- використання міжпредметних зв'язків в їх багатогранних проявах: в аудиторній і позааудиторній роботі, навчальній та науковій діяльності студентів;
- реалізація інтенсивного навчання на основі принципів оптимізації з метою уникнення негативного впливу курсу на здоров'я та успішність студентів;
- активізація навчальної діяльності викладача та студентів;
- реалізації творчого потенціалу особистості студентів, розвиток готовності до інтеркультурної та професійної комунікації;
- високий рівень фахової і психолого-педагогічної підготовки викладачів, які здійснюють інтенсивне навчання.

Список використаних джерел

1. Бабинець М. М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод у викладанні іноземних мов / М. М. Бабинець // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. — 61 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. — М., 1982. — 103 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М., 1979. — 134 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — С. 3—10.
6. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В. В. Петрусинский. — М. : Высшая школа, 1987. — 192 с.
7. Ястребова Е. Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Ястребова. — М., 1984. — 16 с.

OLENA PROKHOROVA

Odessa

PSYCHOLOGICAL BASIS OF INTENSIVE ORAL ENGLISH IN PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION

The paper is devoted to the theoretical and practical aspects of the conditions of intensification of training of students of choreographic faculty.

Based on intensive foreign language teaching in the framework of the developed course is the shift of emphasis in teaching on active command of the language; learning the practical command of a foreign language is in close connection with the basic provisions of modern linguistics; the rich descriptiveness of training materials, their closeness to reality.

When designing and implementing intensive foreign language teaching of students of choreographic faculty of the person-oriented approach has an impact on the setting of objectives, sets high requirements for the selection of learning content and its methodological organization affects the choice of methods and learning technologies. Identified pedagogical conditions of intensification of the process of teaching foreign languages: the use of intersubject connections in their multifaceted manifestations in classroom and extra-curricular work, teaching and research activities of students; the implementation of intensive training based on the principles of optimization to avoid the negative impact of the course on health and academic performance of students; the intensification of training activities of the teacher and the students; realization of creative potential of individual students, the development of readiness for intercultural and professional communication; high level of professional and psycho-pedagogical training of teachers engaged in intensive training.

Modern requirements to the preparation of future professionals require them to be active participants in multicultural communication have the necessary communicative experience in the spheres of professional and situational communication, constant to enhance practical skills of a foreign language in various kinds of speech activity, to be competitive and is able to use it for professional growth.

Key words: pedagogical methods and technologies; intensive training, foreign language.

ЕЛЕНА ПРОХОРОВА

г. Одесса

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИВНОЙ УСТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам условий интенсификации профессиональной подготовки студентов хореографического образования при изучении иностранного языка.

В основе интенсивного обучения иностранному языку в рамках разработанного курса лежит перенос акцента в обучении на активное владение языком; обучение практическому владению иностранным языком находится в тесной связи с основными положениями современной лингвистики; богатая информативность учебных материалов, приближенность их к действительности.

При проектировании и реализации курса интенсивного обучения иностранному языку студентов хореографического факультета лично ориентированный подход оказывает влияние на постановку целей, предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения и его методической организации, влияет на выбор методов и технологий обучения.

Выявлены педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам: использование межпредметных связей в их многогранных проявлениях: в аудиторной и внеаудиторной работе, учебной и научной деятельности студентов; реализация интенсивного обучения на основе принципов оптимизации с целью избежания негативного влияния курса на здоровье и успеваемость студентов; активизация учебной деятельности преподавателя и студентов; реализации творческого потенциала личности студентов, развитие готовности к интеркультурной и профессиональной коммуникации; высокий уровень профессиональной и психолого-педагогической подготовки преподавателей, осуществляющих интенсивное обучение.

Ключевые слова: педагогические методы и технологии; интенсивное обучение, иностранный язык.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2015

УДК 373.016

ЛЮДМИЛА РАКІТЯНСЬКА

м. Кривий Ріг

rakityanskaya.lyudmila@mail.ru

ПЕРШОЧЕРГОВІСТЬ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається значення музичного слуху як першооснови музичного виховання молодших школярів. Викладено науковий підхід до розмежування понять «музично-сенсорні здібності» та «музичні здібності». Сформульовані провідні засадничі положення як вимоги до організації музичної діяльності молодших школярів, спрямованої на розвиток комплексу музичних здібностей.

Ключові слова: музичний слух, музичні здібності, молодші школярі.

Стратегічна мета шкільної музичної освіти в початковій школі визначена у широкому культурологічному контексті: формування основ музичної культури учнів як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетенцій у процесі сприймання й інтерпретації кращих зразків української та світової музичної культури, а також формування естетичного досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва [3]. Мета визначає напрям професійної діяльності вчителя, орієнтує його у виборі засобів її досягнення.

«Музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль тільки тоді, коли діти навчаться по-справжньому чути її і роздумувати над нею» [5, 558]. Так сформульована одна із закономірностей музичного навчання учнів, що дозволяє зрозуміти об'єктивний зв'язок між соціальними функціями мистецтва і педагогічним процесом, між глибинними психічними процесами пізнання музики і її впливовою дією на внутрішній світ дитини. Здатність «по-справжньому чути музику» не є вродженою. Вона формується і розвивається в процесі активного спілкування з музикою, що бере свій початок з елементарних музично-сенсорних відчуттів основних властивостей музичних звуків, які, в свою чергу, є поштовхом для появи більш складних психічних процесів музично-пізнавальної діяльності – сприймання, мислення, уяви та інших. Слушним було зауваження в свій час Н. О. Ветлугіної про те, що призначення сенсорного виховання розгля-

дається більшою мірою в плані розвитку органів зору і майже зовсім не приділяється увага розвитку слухових відчуттів, що лежать в основі таких важливих для художньої діяльності здібностей, як музичний і фонематичний слух [1, 179].

Музика як «мистецтво звуків» сприймається і пізнається за допомогою органу слуху. Здатність «чути – відчувати – розуміти» музичний твір (А. Костюк), що забезпечує повноцінне художнє осягнення його змісту, передбачає як необхідну передумову наявність спеціальних слухових здібностей, чутливості слуху до сприйняття музично-слухової інформації в її інтонаційно-виразному значенні. Такими слуховими здібностями в сфері музичного мистецтва є музичні здібності, що об'єднані загальним поняттям «музичний слух» і представляють собою в широкому розумінні здатність сприймати, уявляти і емоційно переживати зміст музичного твору, виражений комплексом специфічних виражальних засобів. Цим пояснюється виділення в музичній педагогіці категорії «сприймання музики» як центральної, базової в музичному вихованні учнів, що лежить в основі всіх видів музичної діяльності і забезпечує засвоєння учнями духовного, емоційно-ціннісного досвіду людства, втіленого в музичному мистецтві. Саме процес слухового сприймання є тим началом, з якого починається спілкування з музикою в усіх її проявах: у співі, слуханні, музикуванні тощо. Адже для того, щоб вірно проспівати мелодію пісні, дитина повинна почути її, сприйнявши слухом, і після цього відтворити голосом. Для створення ритмічного акомпан-

нементу на дитячих музичних інструментах також необхідно почути на слух мелодію і лише потім підібрати до неї супровід. Музично-ритмічні рухи, як вид музичної діяльності, також пов'язані із пластичним відтворенням характеру музики, сприйнятої слухом. Отже, сприймання музики передбачає розвинуту здатність слуху до музично-звукової орієнтації, що є інтегрованим і багатогранним утворенням – музичним слухом.

На важливості принципу першочерговості розвитку музичного слуху наголошували відомі педагоги-музиканти Б. В. Асаф'єв, Н. О. Ветлугіна, Н. Л. Гродзенська, Д. Б. Кабалецький, М. Д. Леонтович, М. А. Михайлова, О. Я. Ростовський, Б. Л. Яворський та інші. В музичній психології ця проблема знайшла широке висвітлення в працях Л. С. Виготського, С. І. Науменко, В. І. Петрушина, Г. С. Тарасова, К. В. Тарасової, Б. М. Теплова, Г. М. Ципіна та ін. Вчені стверджують, що першочерговим завданням музичного виховання учнів, від вирішення якого залежить успішність їх занять музикою, є розвиток музичного слуху як комплексного поєднання музичних здібностей.

Метою статті є формулювання вихідних засадничих положень як вимог до організації музичної діяльності молодших школярів, спрямованої на розвиток музичних здібностей.

Музичне виховання – це перш за все музично-слухове виховання, що пояснюється інтонаційно-слуховою природою музичного мистецтва. Без належної уваги до розвитку слухових навичок, слухової орієнтації у різноманітному і багатозначному музичному звучанні повноцінне музичне виховання неможливе.

Першоосновою і висхідним етапом розвитку музичного слуху є розвиток музично-сенсорних здібностей як здатності до слухового відчуття основних властивостей музичних звуків: висоти, тривалості, тембру, сили та їх співвідношень. Неувага з боку вчителя до розвитку музично-сенсорних здібностей учнів може спричинити гальмування або взагалі унеможливити в подальшому розвиток повноцінного сприймання і розуміння музики в усьому багатстві її стилів та жанрів. Тому серед інших завдань музичного виховання розвиток здатності до слухового сприймання

і відчуття основних властивостей музичних звуків є першочерговим.

Чим частіше спілкується дитина безпосередньо з музикою, коли слуховий аналізатор знаходиться в активному «робочому стані», тим досконалішими стають її сенсорні здібності і здатність до слухового сприймання музики.

Важливе методичне значення в сенсорному вихованні має положення про одночасне сприймання предмета кількома чуттями (слухом, зором, дотиком). Сприймання і усвідомлення молодшими школярами особливостей музичного звучання є складним процесом. Тому одночасне поєднання слухового сприймання із зоровим, а в окремих випадках із дотиковим, робить цей процес для учнів більш доступним і зрозумілим. Це методичне положення вказує на необхідність використання вчителем дидактичних наочних засобів, методів, які моделюють основні властивості музичного звуку і сприяють формуванню в дітей комплексу наочно-слухових, наочно-зорових та наочно-дотикових уявлень про них.

Молодший шкільний вік вважається найсприятливішим періодом сенсорного розвитку в силу анатомо-фізіологічного визрівання чуттєвих органів, які є дуже вразливими в цьому віці і піддаються зовнішньому впливу. При належно поставленій роботі помітно зростає гострота слухових уявлень музичного звуку. Якщо «пропустити» цей період, то у більш старшому віці сфера сенсорних відчуттів учнів-підлітків, в тому числі і слухових, вже не є такою чутливою і сприйнятливою до зовнішніх впливів.

Музичні здібності в широкому розумінні – це сукупність здібностей, необхідних для занять саме музичною діяльністю. Музичні здібності забезпечують успішність виконання музичної діяльності [7]. Відсутність розвинутих музичних здібностей унеможливує її виконання. Оскільки заняття різними видами музичної діяльності вимагають перш за все чутливості слуху до сприйняття музики, музичні здібності – це здібності слуху, за допомогою якого сприймаються різні сторони музичного звучання.

Музичні здібності поділяють на складні (наприклад, композиторські) та елементарні.

Елементарними музичними здібностями, що поєднують слуховий і емоційний компоненти музичного слуху, визнані: *звуквисотний слух, чуття музичного ритму, ладове чуття, тембральний слух, динамічний слух, музична пам'ять*. Саме цей комплекс музичних здібностей дозволяє повноцінно сприймати, переживати і відтворювати емоційно-образний зміст музичного твору. Оскільки головними носіями змісту музичного твору є, як відомо, звуквисотність і метроритм, це орієнтує вчителя в першочерговості завдань, пов'язаних з розвитком основних елементарних музичних здібностей: звуквисотного, метроритмічного і ладового слуху, які дозволяють учням сприймати, розуміти й виконувати музику в доступних для них видах музичної діяльності. На практиці розвиток музичного слуху як інтегрованого утворення не можна розглядати як процес поступового і поперемінного розвитку його складових: слухового та емоційного. Цей процес має відбуватися як єдиний і комплексний з одночасним відпрацюванням навичок звуквисотного, метроритмічного та ладового сприйняття та відтворення музики.

Слід враховувати нетотожність музично-сенсорних здібностей і елементарних музичних здібностей. На думку Б. М. Теплової, музично-сенсорні здібності не є здібностями як такими [7, 66]. Вони є лише вродженими анатомо-фізіологічними задатками, нахилами сенсорної сфери до слухового відчуття музичного звуку в його головних характеристиках. З цих вроджених властивостей слуху утворюються і розвиваються елементарні музичні здібності за умови активної музичної діяльності. Музично-сенсорні властивості слуху відіграють незамінну роль як фундамент утворення елементарних музичних здібностей (звуквисотного, метроритмічного, ладового слуху), які, в свою чергу, є результатом розвитку в музичній діяльності і забезпечують успішність її виконання.

Психологією доведено, що стан органу слуху (як і інших чуттєвих органів) значною мірою залежить від його функціонування. Це означає, що музичний слух в усіх його видах підлягає розвитку лише за умови включення учнів в активну музичну діяльність, що вима-

гає активного функціонування слухового рецептору. Поза музичною діяльністю жодна з музичних здібностей не може розвиватись. Пасивність, інертність і «незадіяність» музичного слуху не сприяє, а навпаки, гальмує загальний музичний розвиток учнів. Завдання вчителя – організувати, залучити учнів до активної музичної діяльності учнів на уроці в різних її видах і формах. Чим вона активніша і різнобічніша, чим більше охоплює видів роботи, пов'язаних з активізацією музично-слухової сфери учнів і вимагає від них напруженої слухової уваги і зосередженості під час сприймання і виконання музики, тим більш ефективним і продуктивнішим буде розвиток музичних здібностей учнів. В арсеналі вчителя цілий комплекс сучасних освітніх технологій, методів, форм роботи, варіювання якими і забезпечить активну і різнопланову музичну діяльність учнів на уроці.

Музичні здібності не є вродженими якостями. Такими вважаються анатомо-фізіологічні задатки, з якими народжується дитина. За певних умов вони можуть або розвинутиися і трансформуватися в музичні здібності, або згаснути, без належної уваги до їх розвитку. Ефективність розвитку музичного слуху залежить передусім від цілеспрямованої, методично грамотної і обов'язково системної роботи в цьому напрямку. Це означає, що здатність до слухового сприйняття музики повинна розвиватися в ході спеціально організованої вчителем діяльності, спрямованої на безпосередній і прямий вплив на сенсорну сферу за допомогою комплексу спеціальних сенсорно-тренувальних вправ. Постійне спрямування слуху учнів на сприймання музики (окремих звуків, музичної фрази, фрагментів музичного твору тощо) поступово «втягує» його, активізує, привчає до виконання конкретних музично-слухових дій. Така послідовна, цілеспрямована і систематична робота вчителя сприяє поступовому формуванню в учнів слухацьких навичок сприймання музики.

Розвиток музичних здібностей учнів не є самоціллю і не повинен на уроці носити формальний характер. Від рівня їх розвитку залежить не лише активність та успішність виконання різних видів музичної діяльності.

Розвинуті музичні здібності в їх комплексному поєднанні забезпечують повноцінне сприйняття музики, її емоційне переживання і осмислення, в результаті чого реалізується впливово-виховна дія музики на внутрішній світ учня, формуються ціннісні орієнтації в сфері музичного мистецтва, музичний смак, пізнавальний інтерес до музики, потреба у спілкуванні з нею тощо. Тобто виховання внутрішнього духовного світу дитини і розвиток її музичних здібностей знаходяться між собою у прямій залежності. Виховати духовність дитини в процесі спілкування з музичним мистецтвом, не розвинувши її музичні здібності, неможливо.

Для розвитку музичного слуху має значення як сприйняття музики, так і її відтворення. Завдання вчителя на уроці – чергувати форми роботи, пов'язані як із слуханням (сприйняттям) музики, так і з її відтворенням (виконанням) в різних видах музичної діяльності.

Слід зазначити нерівнозначність прояву на практиці елементарних музичних здібностей учнями. Доведено, що первинним проявом музикальності дитини, що спостерігається ще у віці немовляти 9–10 місяців, є її реакція у вигляді тілесних рухів на ритмічну сторону музики. Дослідники стверджують, що і у більш старшому віці, слухаючи музику, діти в першу чергу реагують і сприймають не мелодію, а її метроритм. Саме музичний метроритм викликає у них бажання рухатись під музику, хоча рухові дії можуть бути спочатку неупорядкованими і такими, що не відповідають безпосередньо метро-ритмічній пульсації музики. Цим пояснюється доступність і легкість для більшості молодших школярів завдань на відтворення метроритму мелодії, а ніж її звуковисотної лінії. Сприйняти і відтворити звуковисотність мелодії є завданням для дітей значно складнішим. З урахуванням цього моменту і побудована методика співацького виховання учнів, за якою розучування пісні починається не з проспівування мелодії, а з відтворення її метроритму. В зв'язку з цим необхідно пам'ятати, що «першоелементом» музичного сприйняття учнів є чуття музичного ритму як здатність активно сприймати і переживати музику через рухи.

Основа ритму складає моторика, тому сприймання музики завжди супроводжується руховими реакціями, що і обумовлює його слухо-моторну природу, а не чисто слухову. Ритм музичного твору не можна просто чути. Його сприймання обов'язково викликає м'язові рухливі дії, а тому завжди є активним. Музично-сенсорні завдання, які вчитель використовує для розвитку метроритмічного слуху на уроці, обов'язково повинні пов'язуватись з моторно-руховими діями учнів. Тому що саме за допомогою рухів діти краще відчують і відтворюють музичний метроритм. У ході розучування і виконання різнохарактерних пісень також важливо не обмежуватись лише співом дітей, а поєднувати його з музично-ритмічними рухами відповідно до характеру і змісту виконуваної пісні.

Змістом музичного твору є настрої, емоційні стани, які передаються комплексом засобів музичної виразності, в тому числі і метроритмом. Тому сприймання метроритму музичного твору викликає не тільки моторну реакцію, а й емоційну, пов'язану з емоційно-сисловою виразністю музики. Доведено, що молодшим школярам легше відтворити метроритм музичний, а ніж метроритм, не пов'язаний із музикою, тому що у першому випадку діти відчують емоційну виразність, виражальне значення музичного метроритму, що є важливим активізуючим фактором виникнення відповідної емоційної реакції. Виходячи з цього, важливо правильно підходити до вибору завдань, спрямованих на розвиток музично-ритмічного чуття. Завдання, побудовані на механічному, формальному відтворенні ритму в його «чистому» вигляді, поза музикою, повинні бути епізодичними на уроках. Головна ж увага повинна приділятися завданням на відтворення метроритму в контексті самої музики.

Найбільш природнім засобом розвитку звуковисотного слуху вважається спів, інтуїтування голосом. Добре знання і володіння методикою співацького виховання учнів допоможе вчителю організувати цей процес найбільш доцільно і ефективно. Крім співу способом активного сприйняття і відтворення звуковисотності музичного звуку вважається пластична діяльність. Показ рукою

напрямку руху мелодії, відтворення в рухах реєстрового звучання музики допомагає учням візуально уявити звуковисотність, сприйняту на слух. Одночасне чуттєве сприйняття музично-сенсорної інформації декількома аналізаторами (слухом і зором) сприяє кращому її відчуттю і засвоєнню.

Розвиток звуковисотного слуху слід починати не з сприйняття висоти окремого звуку чи інтервалу, а обов'язково з сприйняття і відчуття звуків мелодії, об'єднаних між собою ладовими тяжіннями, тобто з гармонічною підтримкою.

Отже, результативність музично-слухового розвитку молодших школярів значною мірою забезпечується дотриманням основних засадничих положень, які, в свою чергу, спрямовують роботу вчителя на досягнення стратегічної мети музичного виховання учнів. Подальше дослідження окресленої проблеми полягає в розробці та експеримен-

тальній перевірці практичних шляхів розвитку музичного слуху учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. — К.: Муз. Україна, 1978.
2. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей / М. А. Михайлова. — Ярославль: Академия развития, 1997.
3. Музичне мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи / авт. Л. О. Хлебнікова, Л. О. Дорогань, І. М. Івахно та ін. // Мистецтво та освіта. — 2012. — № 1–4.
4. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: [сб. ст.] / сост. А. Г. Костюк. — К.: Муз. Україна, 1986.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011.
6. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М., 1988.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М., 1987.
8. Цыпин Г. М. Музыкальный слух и его формирование у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учебное пособие] / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко. — М.: Издат. центр «Академия», 2003.

LYUDMYLA RAKITYANSKA

Kryviy Rih

HIGH PRIORITY OF MUSICAL EDUCATION AT ELEMENTARY SCHOOL

The article reveals the importance of an ear for music as a fundamental principle of musical education at primary school. The scientific approach was made explaining the distinction between «musical and sensory abilities» and «musical talent». The leading positions as the requirements for organization of musical activity aimed to develop musical abilities at primary school are stated.

Key words: an ear for music, musical abilities, primary school pupils.

ЛЮДМИЛА РАКИТЯНСКАЯ

г. Кривой Рог

ПЕРВООЧЕРЕДНОСТЬ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается значение музыкального слуха как первоосновы музыкального воспитания младших школьников. Изложен научный подход к дифференциации понятий «музыкально-сенсорные способности» и «музыкальные способности». Сформулированы ведущие положения как требования к организации музыкальной деятельности младших школьников, направленной на развитие комплекса музыкальных способностей.

Ключевые слова: музыкальный слух, музыкальные способности, младшие школьники.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК [070.489:373.2]:001.89"18"(045)

ВІКТОРІЯ РОЗГОН

м. Хмельницький

viki_sgb@ukr.net

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ДОШКІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ КІНЦЯ XIX СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано педагогічні видання кінця XIX ст., визначено основні напрями їх діяльності. Обґрунтовано соціокультурні передумови становлення та розвитку педагогічної преси зазначеного періоду. Розглянуто особливості редакційної політики основних педагогічних журналів кінця XIX ст., як найбільш характерних попередників, що визначили обличчя педагогічної преси дошкільного спрямування сучасності. З'ясовано особливості впливу педагогічних часописів на розвиток суспільного дошкільного виховання і, навпаки, вплив освіти на теоретичну і практичну продуктивність матеріалів, оприлюднених на сторінках фахових видань дошкільного спрямування.

Ключові слова: педагогічна преса, дошкільна освіта, дошкільний навчальний заклад, фахівці дошкільної галузі, педагогічний часопис.

Педагогічна преса є вагомим фактором впливу на громадське, науково-педагогічне і культурно-національне життя українського народу, важливим джерелом його поінформування, пропаганди різносторонніх знань, прогресивних ідей та здобутків передової вітчизняної й зарубіжної педагогічної думки. Важливим аспектом її діяльності вважаємо поширення досвіду практиків, які, опираючись на наукові основи, збагачують педагогіку ефективними авторськими методиками, обстоюють актуальність реформування системи дошкільної освіти.

Наукову педагогічну пресу як складник системи засобів оприлюднення та поширення науково-педагогічних результатів розглядаємо з точки зору її суттєвого впливу на розвиток педагогічної науки, оскільки, декларуючи реалії освітнього простору країни, вона окреслює траєкторію поступу процесів, які в ньому відображаються.

Становлення й розвиток науково-педагогічної преси представлено в низці наукових праць, які переважно віддзеркалюють їх загальні тенденції в Україні: особливості діяльності окремих педагогічних журналів (І. Нефьодова, З. Полуяктова); проблеми освітньої галузі загалом та особливості повідомлень (А. Говорун, М. Кухта, І. Мельник); розвиток педагогічної преси на Закарпатті (20–30-ті рр. XX ст.) (І. Добош); особливості становлення національної школи (І. Зайчен-

ко, С. Лаба); проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50–80-ті рр. XX ст. (Г. Щука); своєрідність галицької періодики для дітей (на матеріалах часописів 20-х рр. XX ст.) (Ю. Стадницька); проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності та формування його педагогічної творчості в українській педагогічній періодиці (С. Лобода, А. Пугач); вплив освітнянської преси на становлення національної педагогіки (Л. Ничик) та ін.

Українська педагогічна преса має досить давню історію, що доводять результати здійсненого нами аналізу історико-педагогічних та історичних досліджень. Відповідно слід зазначити, що вперше періодичні видання, що спеціалізувалися на проблемах навчання й виховання та претендували на професійний педагогічний і науково-публіцистичний рівень, з'явилися вже на початку XIX ст. Саме тому в контексті нашого дослідження доцільним вважаємо проаналізувати педагогічні видання дошкільного спрямування означеного періоду.

У руслі започаткованого дослідження педагогічну пресу визначаємо як важливий соціальний та ідеологічний інструмент управління і вираження плюралізму громадської думки, що формується навколо актуальних проблем в освіті.

Зазначимо, що поняття «педагогічна преса дошкільного спрямування» визначено

нами як друковані засоби масової інформації, періодичні друковані видання педагогічної спрямованості, на сторінках яких систематично оприлюднюються результати досліджень науковців і доробок практиків у галузі дошкільної освіти та передовий педагогічний досвід їхньої реалізації в дошкільних навчальних закладах. Означені педагогічні часописи є визначальними для фахівців дошкільної галузі, адже ініційовані проблеми на сторінках педагогічної преси є дотичними до специфіки їхньої діяльності.

Для доказовості вищенаведеного вдаємося до глибинного аналізу еволюції вітчизняної педагогічної преси кінця XIX ст. Вибір означеного історичного періоду обумовлюємо тим, що саме кінець XIX ст., відповідно до тверджень дослідників [1; 2; 5; 7], вирізняється особливим піднесенням педагогічної думки і активізацією її комплексної екстраполяції в професійно-педагогічні видання її різних аспектів – проблематичного, науково-практичного, прогностичного, історичного та ін. Це можна пояснити і тим, що у другій половині XIX ст. з'являються перші дошкільні заклади. Таким чином, з'явилась необхідність у появі педагогічних друкованих органах, на сторінках яких висвітлювалися актуальні питання галузі дошкільного виховання.

В означений період до найбільш значущих відносимо приватні видання: вони відзначалися певною енциклопедичністю змісту і мали вагоме значення для вивчення історії вітчизняної педагогіки. Пояснюється це, зокрема, і тим, що незалежні видання мали можливість публікувати статті, які суперечили «офіційній» педагогіці, забезпечуючи тим самим різноманітність наукових поглядів, їх трансформацію та розвиток. Суспільні та науково-педагогічні інтереси стосувалися переважно освітніх питань. Цим пояснюється і той факт, що на сторінках педагогічних журналів велися актуальні полемічні дискусії з різноманітних педагогічних проблем. Ці видання виступали також «ареною» для жорсткої критики в галузі педагогіки та освіти.

Видавництво професійних педагогічних журналів, які стали попередниками сучасних фахових журналів дошкільного спрямування, активізувалося лише наприкінці 50-их – на

початку 60-их рр. XIX ст. Дослідники відзначають, що характерною рисою цього десятиліття (1855–1865 рр.) було те, що питання освіти і виховання були головними темами навіть для загальної преси [4, 2].

За оцінками науковців, у 50–60-ті рр. XIX ст. в Україні відбувалися суттєві соціально-економічні зміни, що вимагали значного вдосконалення рівня освіти населення [6, 33]. Це спричинило відрив від елітарної педагогіки для обраних і перехід до так званої «педагогіки для всіх», що актуалізувало необхідність розробки та популяризації нових методичних підходів до навчання і виховання. Однак існування в той період єдиного офіційного періодичного педагогічного друкованого органу «Журналу Міністерства народної освіти» не відповідало тогочасним вимогам. Отож склалася закономірна ситуація, що стала каталізатором створення передумов, в яких окремі ентузіасти-педагоги та управлінці, науковці, зацікавлені у розвитку вітчизняної освіти, на особисті заощадження розпочали видавництво педагогічних часописів задля висвітлення актуальних питань в галузі освіти.

У руслі проведеного нами дослідження вважаємо за необхідне детальніше розглянути особливості редакційної політики основних педагогічних журналів кінця XIX ст., як найбільш характерних попередників, що визначили обличчя педагогічної преси дошкільного спрямування досліджуваного періоду.

«Журнал для виховання» (1857–1863 рр.) – впливовий педагогічний часопис кінця XIX ст., завданням якого було визначено «сприяти успіху на ниві виховання, служити органом істинної освіти та поширення здорових понять в колі утвореного юнацтва» [7, 78]. Насамперед журнал вважав своїм пріоритетним завданням привертнути увагу суспільства до освіти нижчого класу населення. Журнал, пропагуючи ідею створення педагогічного товариства, спрямовувався на підняття наукового рівня педагогів.

Зазначимо, що еволюційний розвиток концепції журналу характеризувався й зміною його назви. У 1860 р. назву змінено на «Воспитание». У виданні ґрунтовно представлено відділ «Критика», в якому здійснювався

не лише аналіз педагогічної літератури, а й проводився огляд вітчизняних, іноземних дитячих видань (переважно німецької) та дитячих журналів. На сторінках часопису «Воспитание» друкувалися практичні матеріали для вчителів та вихователів. Значну увагу на шпальтах видання приділено працям з психології, що є не менш важливим фактором активного розвитку означеної галузі як окремого наукового напрямку.

На шпальтах часопису здебільшого друкувалися праці німецьких авторів, оскільки, на переконання видавців, у захопленні німецькою педагогікою на той період був «певний позитивний момент». Вважалося, що на ґрунті даних німецької педагогіки педагогічна наука могла системно еволюціонувати, у зв'язку з чим вона розглядалася як ефективна основа для «побудови» національної педагогіки з її характерними особливостями [3, 23].

У 1863 р. в результаті зміни керівництва часопису та видавничої політики зменшилась кількість передплатників видання. Колишній редактор журналу А. Чуміков передав своє видавництво Ф. Кейзеру, який намагався продовжити видання педагогічного журналу під назвою «Журнал для родителей и наставников», однак, уже у 1864 р. видавництво часопису було призупинено.

Журнал «Детский сад» (1866–1876 рр.), а згодом «Воспитание и обучение» (1877–1917 рр.), пройшов довгий і складний шлях. Змістовий напрямок часопису змінювався залежно від поглядів чергового редактора-видавця та від читацьких запитів. Цей часопис вважаємо першим педагогічним виданням дошкільного спрямування.

Засновником і видавцем «Детского сада» була педагог-практик А. С. Симонович, яка переймалася вихованням і навчанням дітей дошкільного віку. Саме з метою пропаганди передових ідей у вихованні дошкільнят було створено цей журнал [8].

Особливу увагу А. Симонович звертала на проблему створення дитячих садків та розроблення програми їхньої діяльності [8]. В другій половині XIX ст. подібні установи були фактично відсутні. Таким чином, педагог зробила висновок про те, що дитячі садки необхідні для всіх соціальних прошарків населення.

Необхідність їх вбачала як у місті, так і в сільській місцевості. Практичним результатом публіцистичної діяльності журналу став той факт, що А. Симонович заснувала дитячий садок в 1866 р. Це був лише третій дошкільний заклад у всій країні. На сторінках журналу пропагувався новаторський досвід А. Симонович: здобутки фребелівської системи організації виховання дітей дошкільного віку. Однак редакції «Детского сада» не вдалося згуртувати навколо журналу однодумців, унаслідок чого журнал відчував серйозний брак професійних авторів. Статті здебільшого не підписувалися і належали переважно А. Симонович [8].

Аналізуючи періодичність журналу, потрібно зазначити, що видання виходило 6 разів на рік, однак зазнавало певних труднощів із розповсюдженням. Через це А. Симонович неодноразово хотіла припинити друк часопису, проте віра в необхідність задуманої справи не давала їй цього зробити. У зв'язку з від'їздом із Санкт-Петербурга, А. Симонович змушена була в 1869 р. передати видавництво журналу Єлизаветі Бороздіній [6].

Новий видавець задля залучення передплатників концептуально змінила редакторську політику журналу. На сторінках часопису друкували статті про виховання і навчання у школі та дитячих садках, зразкові уроки з різних предметів, педагогічну хроніку (російську та закордонну), критику і бібліографію дитячої, навчальної та педагогічної літератури та інші матеріали (дитячі характеристики, ігри, забави, різні новини та дрібні повідомлення).

У 1877 р. журнал «Детский сад» перейшов під керівництво М. Цебрикової, яка змінила концепцію часопису і дала йому нову назву «Воспитание и обучение». Однак зазначалося, що новий журнал буде продовжувати змістову політику свого попередника. Таку зміну програми журналу не всіма було оцінено позитивно. Питання початкового та дошкільного виховання все ще потребували детальної розробки, саме тому громадськості насамперед був потрібен «Детский сад» [6].

У 1880 р. К. Сисоева, придбавши у М. Цебрикової право на видавництво часопису «Воспитание и обучение», виокремила в

ньому два розділи: для дітей і для батьків. У 1881 р. журнал під керівництвом К. Сисоевої абсолютно змінив свою редакторську політику: на перший план виступив дитячий розділ, який поступово перетворився в дитячий часопис під назвою «Родник». Він став одним з популярних дитячих журналів. Другий же, власне педагогічний розділ «Воспитание и обучение», як свідчать результати історико-педагогічного аналізу, трансформувався в невеликий нерегулярний додаток, що виходив лише тричі на рік.

Одним із найвідоміших педагогічних видань кінця XIX – початку XX ст. був журнал «Вестник воспитания» (1890–1917 рр.). На його сторінках питання виховання і навчання розглядалися у взаємозв'язку зі здоров'ям дітей та їхнім повноцінним фізичним розвитком. Видавець-редактор журналу лікар-педіатр Е. Покровський визначив мету видання так: «Спеціально педагогічних і спеціально медичних журналів у нас багато, але до цих пір у нас не було органу, який служитиме зв'язком між педагогами та лікарями, з якого і ті, й інші могли б почерпнути кожен для себе корисні відомості, що стосуються виховання дітей. Ми бажали б, щоб «Вестник воспитания» заповнив цей дуже відчутний пробіл» [6].

У зв'язку із зазначеним у журналі особливу увагу приділяли статтям із гігієни, фізичного виховання, психічних розладів дітей. Редакція часопису працювала над вирішенням питання про те, яка освіта є корисною для здоров'я тіла і духу дітей. Однак видання не давало «готових» педагогічних рецептів. Пошук істини, власне сумлінне прагнення до роз'яснення того чи іншого питання, а не проголошення абсолютних правил – ось основне завдання, яке ставив перед собою журнал.

Особливо важливим є той факт, що загалом це видання було призначене не тільки для педагогів, а, насамперед, для батьків. Адже на сторінках педагогічного журналу оприлюднювались матеріали, що знайомили з новими ідеями в галузі педагогіки і відповідали на актуальні питання: як зміцнювати здоров'я дитини; у чому шкода алкоголізму; як боротися із інфекційними хворобами та ін.

Видання не лише розглядало теоретичні питання педагогіки, а й давало практичні пора-

ди. Редакція часопису вміщувала матеріали щодо перевтоми дітей та окреслювала способи боротьби з нею, роз'яснюючи неприпустимість батьківських покарань за погану оцінку та пропагуючи правильне фізичне виховання дітей.

Поступово журнал втратив свою первісну орієнтацію і більше уваги почав приділяти питанням педагогіки. Особливе місце відводилося актуальному питанню того часу – загальній освіті. У такому форматі функціонування журналу тривало до 1917 р. [3].

Таким чином, педагогічні часописи дошкільного спрямування впродовж досліджуваного періоду пов'язувала спільна мета – формування широкої громадської думки навколо суспільного дошкільного виховання, пропаганда його ідей, тобто шлях освіти широких мас і об'єднання громадських зусиль в інтересах їх загальної справи. Все це і було тим вагомим внеском, який зробили педагогічні журнали в громадський рух за дошкільне виховання.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Предметом подальших наукових пошуків може стати педагогічна преса дошкільного спрямування XXI ст.

Список використаних джерел

1. Балицкий Г. Зарождение педагогической печати в России / Г. В. Балицкий // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1908. — № 82. — С. 35—39.
2. Гуйван Т. П. Отражение ведущих педагогических идей в российской периодической печати первой половины XIX века : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Т. П. Гуйван. — Санкт-Петербург, 2001. — 24 с.
3. Журнали психолого-педагогічної тематики XIX – початку XX ст. з фонду державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського / Історико-бібліографічне дослідження ; гол. ред. Л. В. Домбровська. — К., 2009. — 118 с.
4. Кондратьева Г. Журнал «Учитель» : год рождения 1861 / Г. Кондратьева // Учитель. — 1999. — № 5. — С. 2—3.
5. Латышина Д. История педагогики. Воспитание и образование в России (XIX — нач. XX века) : учеб. пособие / Д. Латышина. — М. : Изд. дом «Форум», 1998. — 240 с.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX—XX ст.): хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська [та ін.]. — К. : Науковий світ, 2003. — 418 с.
7. Романюк М. Історія української преси: проблеми періодизації / М. Романюк // Збірник праць науково-дослідного центру періодики. — Львів, 1993. — Вип. 1. — С. 6—14.
8. Симонович А. С. Детский сад: практическое руководство для детских садовниц / А. С. Симонович. — М. : Типография И. Д. Сытина, 1907. — 303 с.

VIKTORIIA ROZGHON
Khmelnyskyi

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRESS OF PRESCHOOL DIRECTION OF THE END OF THE XIX CENTURY

The article analyzes pedagogical publication of the end of the XIX century and the main directions of their activity. The social-cultural preconditions of the formation and development of the pedagogical press of this period have been determined and grounded. The features of the editorial policy of the pedagogical magazines of the end of the XIX century have been considered as the most typical precursors, which determined the face of pedagogical press of preschool direction nowadays. The features of the influence of pedagogical magazines on the development of public preschool has been found out and, conversely, the influence of education on theoretical and practical efficiency of the articles, which were published on the pages of the professional edition of preschool direction.

Key words: pedagogical press, preschool education, the establishments of preschool education specialists of preschool sphere, pedagogical journal.

ВИКТОРИЯ РОЗГОН
Хмельницкий

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ ДОШКОЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ КОНЦА XIX ВЕКА

В статье проанализированы педагогические издания конца XIX века, определены основные направления их деятельности. Обоснованно социокультурные предпосылки становления и развития педагогической прессы указанного периода. Рассмотрены особенности редакционной политики основных педагогических журналов конца XIX века, как наиболее характерных предшественников, определивших лицо педагогической прессы дошкольного направления современности. Выявлены особенности влияния педагогических журналов на развитие общественного дошкольного воспитания и, наоборот, влияние образования на теоретическую и практическую эффективность материалов, опубликованных на страницах профессиональных изданий дошкольного направления.

Ключевые слова: педагогическая пресса, дошкольное образование, дошкольное учебное заведение, специалисты дошкольного образования, педагогический журнал.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 378.147.111:51

НАТАЛІЯ РОМАНЧУК

м. Миколаїв

romanchuk@trion.mk.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти організації самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін. Проаналізовано сучасні підходи щодо викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Виявлено актуальні проблеми математичної підготовки студентів та встановлено особливості організації самостійної роботи з вищої математики у вищих технічних закладах освіти. Доведено ефективність реалізації самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін на гуманістичних принципах та традиціях з метою забезпечення формування самостійності як риси особистості та професійної якості майбутнього фахівця технічної сфери.

Ключові слова: самостійна робота, математична підготовка, математичні дисципліни, вищі технічні заклади освіти, гуманізація освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Сучасний розвиток вищої освіти України визначається в загальному контексті світових цивілізаційних процесів відповідно до умов європейської інтеграції. Орієнтирами реформування державної системи освіти визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої, творчої особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення протягом життя.

Сьогодні суспільство потребує фахівців з чітким логічним мисленням, ґрунтовними математичними знаннями, вміннями бачити і реалізовувати можливості застосування математичних знань у різних сферах професійної діяльності. Останнім часом математична наука стала необхідним інструментарієм для дослідження у всіх галузях науки і техніки. Математична освіта є базовою для професійної підготовки спеціалістів у вищих технічних закладах освіти, оскільки крім фактичних знань з предмету забезпечує формування наукового світогляду, розвиток логічного і абстрактного мислення, вміння створювати математичні моделі у майбутній професійній діяльності.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст математич-

ної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Вітчизняні вчені проводять активне дослідження проблеми викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах та займаються пошуком шляхів її розв'язання.

Проблеми вдосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів досліджуються в працях З. В. Бондаренко, О. Г. Євсєєвої, М. Ю. Кадемії, С. А. Крилашук, В. І. Клочко, Т. В. Крилової, Л. Д. Кудрявцевої, Т. С. Максимової, Г. О. Михаліна, В. А. Петрука, М. В. Працьовитого, О. І. Скафи, В. А. Треногіної та ін. Викладання математичних дисциплін, на думку сучасних дослідників, має забезпечувати створення умов для особистісної та професійної самореалізації студентів.

Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, можлива за умови посилення ролі самостійної навчальної діяльності студентів, зокрема в процесі вивчення математичних дисциплін. Забезпечення ефективності такої підготовки вимагає дослідження проблем організації самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін.

Метою статті є дослідження проблем організації самостійної роботи студентів у

процесі реалізації математичної підготовки у вищих технічних закладах освіти та пошук умов забезпечення її ефективності.

Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання [1; 2]. Тому процес викладання математичних дисциплін, на думку сучасних науковців Ю. А. Галайко, І. М. Залепугіної, Л. С. Попової, Н. Т. Сеннікової, З. І. Слєпкань та ін., має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування навичок логічного та алгоритмічного мислення, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку й саморозвитку особистості кожного студента.

Сучасні вчені приділяють значну увагу пошукам шляхів удосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Так, О. І. Скафа в своїх дослідженнях поряд з традиційними методами навчання математики акцентує увагу також і на таких, які є характерними для евристичного навчання, основою яких є метод технічного конструювання [8, 109]. На її думку, широке впровадження нових інтенсивних педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти; інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових технологіях навчання.

Актуальними в світлі нашого дослідження є напрацювання О. Г. Ровенської, яка наголошує на ефективності проблемного підходу в процесі викладання вищої математики для студентів інженерних спеціальностей та стверджує, що пізнавальний інтерес до самостійного вивчення математики розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [7].

Використання у процесі математичної підготовки педагогіки співпраці, в процесі якої реалізуються принципи зацікавленості у навчанні та ідеї великих блоків пропонує Т. В. Крилова [4]. Навчання у співробітництві, метод проектів, ситуаційне навчання, з точки зору Ю. В. Триуса, спроможні забезпечити

підвищення якості математичної освіти у вищих технічних закладах освіти [9].

Сучасними вченими активно досліджується проблема організації роботи студентів на практичних заняттях з вищої математики. Зокрема О. Г. Фомкіна у процесі проведення практичних занять з вищої математики пропонує надавати перевагу таким інноваційним формам та методам організації навчальної діяльності: модульно-рейтингова система навчання та контролю знань, ділові ігри, навчальні та контролюючі тести, опорні конспекти та ін. [10]. Досліджуючи роботу студентів вищих технічних навчальних закладів Т. М. Максимова наголошує на застосуванні в ході практичних занять з вищої математики евристичних форм, методів, засобів навчання [5].

Використання в процесі викладання математичних дисциплін інформаційних технологій досліджує М. Ю. Кадемія. Один із шляхів розв'язання проблеми зниження зацікавленості студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін, особливо математики і фізики, дослідниця вбачає в активізації пізнавального інтересу студентів, засобом якої є впровадження інформаційних технологій [3]. Ми поділяємо думку автора щодо необхідності реалізації в процесі самостійної роботи з вищої математики суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента, за яких викладач стає консультантом, порадиником, який стимулює активність, ініціативу, самостійність студента.

Самостійну роботу розглядаємо як форму організації індивідуального вивчення студентами математичних дисциплін, яке здійснюється як в аудиторний, так і поза аудиторний час та передбачає самостійне опрацювання лекцій, роботу на практичних та лабораторних заняттях, виконання індивідуальних завдань, типових розрахунків, тощо. Забезпечення ефективності самостійної роботи студентів у процесі вивчення ними математичних дисциплін вимагає врахування тієї її особливості, що математична підготовка у вищих технічних закладах освіти, як складова загально-технічної підготовки, реалізується на першому та другому курсах. Тому робота викладача має бути спрямована на формування навичок студентів організовувати

власну самостійну навчальну діяльність і передбачає:

- ознайомлення студентів із психолого-педагогічними особливостями навчання у вищих технічних закладах освіти;
- надання інформації щодо форм, методів, засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів;
- консультування щодо доцільності вибору форм, методів, засобів самостійної роботи у процесі вивчення ними математичних дисциплін;
- своєчасне та неупереджене оцінювання самостійної роботи студентів;
- забезпечення рефлексії навчальних досягнень студентів.

Організація самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін вимагає врахування викладачем наступних специфічних особливостей: математична наука побудована за строгими законами логіки, а тому вимагає у процесі її засвоєння чіткого логічного мислення, яке розвивається в процесі вивчення математики; ґрунтовне розуміння матеріалу математичних дисциплін забезпечується їх практичним спрямуванням, через яке відбувається осмислення теоретичних знань та професійна орієнтація.

На професійне спрямування вищої математики звертають увагу Т. В. Крилова, П. О. Стеблянко, які пропонують враховувати, що математична освіта є науковою основою для вивчення предметів професійного циклу і спеціальних дисциплін, фундаментом для подальшого самовдосконалення та саморозвитку в майбутній професійній діяльності [4].

На реалізації принципу професійної спрямованості в процесі викладання вищої математики наголошують В. А. Попков та А. В. Коржуєв і пропонують включення до змісту дисципліни професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загально технічних та спеціальних дисциплін, зокрема застосування прикладних задач, формулювання яких максимально виявляє математичну суть досліджуваного явища [6].

Використання в процесі самостійної роботи з математичних дисциплін задач прикладного змісту, за нашими висновками, сприяє набуттю більш ґрунтовних теоретичних знань, демонструючи наочне застосування

математичного апарату для розв'язання прикладних задач. Застосування інноваційних форм та методів навчання перетворює студентів в активних учасників навчального процесу, сприяє відповідальній підготовці до занять, розвитку умінь застосовувати набуті практичні навички для розв'язання завдань прикладного змісту.

Важливою умовою ефективної реалізації самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін визначаємо її організацію на засадах гуманістичних ідей, принципів, цінностей. Гуманізація відносин викладача та студента характеризується: повагою до особистості студента; довірою; прийняттям його особистісних цілей, запитів, інтересів; створенням сприятливих умов для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

За таких умов необхідним є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів у процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів. Як суб'єкт-суб'єкту ми розуміємо таку взаємодію, яка ґрунтується на взаємній повазі, врахуванні рівності позицій, за якої відбувається співробітництво, співпраця студента і викладача вищого технічного закладу освіти з метою самовираження, самоствердження особистості студента, його особистісного та професійного саморозвитку.

Сутнісними характеристиками принципів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента виділяємо: спрямованість на всебічний розвиток і саморозвиток особистості студента в процесі самостійної навчальної діяльності; врахування суб'єктного досвіду студента в процесі навчання; переважання діалогічних форм і методів навчання; забезпечення активності особистості в процесі навчання; забезпечення толерантності, емпатійності, підтримки, довіри в процесі самостійної навчальної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладачів в процесі організації самостійної роботи з вищої математики характеризується нами через ставлення до майбутнього фахівця технічної сфери як до суб'єкта власного розвитку, орієнтацію на розвиток та саморозвиток його особистості, створення умов для

самовизначення й самореалізації особистості кожного студента. За такого підходу пріоритетом діяльності викладача в процесі організації самостійної роботи є створення умов для забезпечення активності студентів, їхнього самовизначення та максимальної самореалізації в процесі навчання.

Реалізація викладачами суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі організації самостійної роботи студентів з вищої математики забезпечується: спільною, узгодженою діяльністю у постановці цілей, виборі форм, методів навчання; використанням викладачами діалогічних форм навчання; опорою в навчанні на позитивний суб'єктний досвід студентів; контролем викладачами навчальної діяльності майбутніх фахівців технічної сфери на основі об'єктивної неупередженої оцінки, своєчасним підтвердженням успіхів; рефлексією навчальних досягнень.

Отже, необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі. Тому реалізація ідей та принципів державної політики в галузі освіти обумовила необхідність дослідження проблем організації самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Дотримання викладачами основних гуманістичних принципів у процесі організації самостійної роботи студентів з вищої математики у вищому технічному закладі освіти, за нашими висновками, дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, домагання, суб'єктний досвід студентів, що позитивно впливає на результати навчання, сприяє налагодженню відносин, створенню доброзичливого емоційного клімату в колективі, забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів у процесі викладання математичних дисциплін на гуманістичних принципах та традиціях окрім засвоєння теоретичних знань з предмету, вмінь застосовувати їх

для розв'язання практичних завдань, забезпечує також формування вмінь систематизувати, планувати, корегувати свою самостійну навчальну діяльність, що в цілому сприяє формуванню самостійності як риси особистості та важливої професійної якості майбутнього фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Галайко Ю. А. Психолого-педагогічні передумови навчання математичним дисциплінам студентів менеджерських спеціальностей / Ю. А. Галайко // *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : Міжнар. збірник наукових робіт. — Вип. 23. — Донецьк : Фірма ТЕАН, 2005. — С. 35—39.
2. Сучасні проблеми методики викладання вищої математики в технологічних університетах / І. М. Залепугіна [та ін.] // *Матеріали ІХ Міжнародної конференції імені М. Кравчука*. — 2002. — 501 с.
3. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології у викладанні фізико-математичних дисциплін / М. Ю. Кадемія // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* // *Зб. наук. пр.* — Вип. 36. — К. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — С. 25—28.
4. Крилова Т. В. Професійно орієнтоване навчання математики у технічному вузі — першочергова задача сьогодення / Т. В. Крилова, П. О. Стебляк // *Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. Педагогічні науки*. — 2008. — № 127. — С. 98—101.
5. Максимова Т. С. Практичні заняття з вищої математики: сучасні технології навчання / Т. С. Максимова, О. І. Скафа. — Донецьк : Вид-во НОРД-ПРЕС, 2005. — 116 с.
6. Попков В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 136 с.
7. Ровенська О. Г. Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей / О. Г. Ровенська // *Дидактика математики: проблеми і дослідження*: Міжн. збірник наукових робіт. — Донецьк : Вид-во ДонТУ, 2011. — Вип. 35. — С. 49—52.
8. Скафа Е. И. Теоретико-методические основы формирования эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 Теория и методика обучения / Елена Ивановна Скафа. — Донецк, 2004. — 479 с.
9. Триус Ю. В. Методика використання пакету Maple 7 для розв'язання екстремальних задач / Ю. В. Триус // *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*: Зб. наук. пр. — Кривий Ріг : НМетАУ, 2005. — Вип. 5. — Т. 1. — С. 282—296.
10. Фомкіна О. Г. Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей : автореф. дис. канд. пед. н. : 13.00.023 / О. Г. Фомкіна. — К., 2000. — 20 с.

NATALIA ROMANCHUK
Mykolaiv

THE ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-DETERMINATIVE WORK IN TEACHING MATHEMATICS DISCIPLINES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The theoretical principles and practical aspects of the organization of self-determinative work of students in the studying of mathematical disciplines are investigated in the article. The modern approaches to the teaching of mathematical sciences in higher technical educational institutions are analyzed. The actual problems of mathematical training of students and the peculiarities of self-determinative work in higher mathematics in higher technical educational institutions are discovered. The efficiency of the implementation of self-determinative work of students in the teaching of mathematical sciences in the humanistic principles and traditions are proved. The aim is the formation of self-determination as personal traits and important professional qualities of a future specialist in technical areas.

Key words: a self-determinative work, a mathematical training, mathematical disciplines, higher technical educational institutions, humanization of the educational process, subject-subject interaction.

НАТАЛИЯ РОМАНЧУК
г. Николаев

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье исследуются теоретические основы и практические аспекты организации самостоятельной работы студентов в процессе преподавания математических дисциплин. Проанализированы современные подходы к преподаванию математических дисциплин в высших технических учебных заведениях. Выявлены актуальные проблемы математической подготовки студентов и определены особенности организации самостоятельной работы по высшей математике в высших технических учебных заведениях. Доказана эффективность реализации самостоятельной работы студентов в процессе преподавания математических дисциплин на принципах и традициях гуманизма с целью формирования самостоятельности как черты личности и профессионального качества будущего специалиста технической сферы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, математическая подготовка, математические дисциплины, высшие технические учебные заведения, гуманизация образовательного процесса, субъект-субъектное взаимодействие.

Стаття надійшла до редколегії 28.04.2016

УДК 373.5:821

ЯНА РУЖЕВИЧ

м. Миколаїв

rutschkaand@mail.ru

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ІЗ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

У статті розкриваються особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників на різних етапах вивчення епічного твору. Аналізуються дослідження методистів з цієї проблеми. Увага звертається на такі етапи, як підготовка до аналізу й шляхи аналізу. Розглядається діяльність учителя й учнів на уроці. Визначаються основні особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтири, етапи вивчення твору, експериментальне навчання.

Зростаюча роль шкільної гуманітарної освіти у пізнанні культурних цінностей різних народів, духовних надбань людства актуалізує проблему залучення школярів до кращих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських та національних духовних цінностей, виховання високої читацької та загальної культури. Підвищення ролі літератури в інтелектуальному розвитку особистості визначається специфікою художньої творчості як особливої форми духовно-практичної діяльності. Одним із пріоритетів сучасного освітнього процесу постає формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі здобуття ними літературної освіти. Застосовуючи різноманітні засоби виразності, зарубіжна література забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань читачів, формує культуру міжособистісних стосунків, сприяє вихованню милосердя, шляхетності, людяності, толерантності, що складають основні неперехідні цінності як для окремої людини, так і всіх народів.

Проблема формування ціннісних орієнтацій була предметом дослідження методистів. Їх увагу привертають умови, що найбільше сприяють формуванню ціннісних орієнтацій (Г. Беленький, В. Голубков, М. Кудряшов, В. Маранцман, Є. Пасічник, Л. Мірошниченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Ю. Султанов та інші); такий важливий аспект сприймання мистецьких явищ, як емоційність, без якої неможливо формування ціннісних орієнтацій; становлення особистості у процесі вивчення літератури, однією із складових якого є ціннісна орієнтація (Т. Браже,

Н. Волошина, О. Ісаєва, А. Лісовський, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник та інші), викладання концептуальних підходів до організації процесу літературного аналізу, що також сприяє формуванню в учнів ціннісних орієнтацій (Г. Беленький, В. Гладишев, В. Маранцман, А. Ситченко, Б. Шалагінов та інші).

Метою даної статті є висвітлення особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників на різних етапах вивчення епічного твору.

Основна мета процесу формування ціннісних орієнтацій полягає у вивченні художніх творів з опорою на усвідомлювання втілених у них цінностей, досягнення моральних, естетичних позицій літературних персонажів, засвоєння учнями ціннісного потенціалу твору, осмислення співвідношення цінностей, виражених у художніх творах, у зв'язку із власною системою цінностей.

Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, переконання, моральні принципи, система цінностей особистості. Зміст ціннісної орієнтації особистості – у спрямованості особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Психологічний механізм процесу формування ціннісних орієнтацій базується на рецетивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, включає в себе відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання і досліджується вченими як механізм соціальної регуляції поведінки особистості.

Формування ціннісних орієнтацій у методиці викладання літератури – процес емоційно-естетичної, аналітико-синтетичної і комунікативної діяльності учнів, спрямований на сприйняття та пізнання твору (когнітивний компонент), його осмислення й тлумачення (оцінювальний компонент) і висловлення цього тлумачення (комунікативний і поведінковий компонент).

У дослідженні спираємося на послідовність етапів вивчення художнього твору, визначену Л. Мірошніченко, яка виділяє в старших класах підготовку учнів до сприйняття, первинне читання тексту, підготовку до його аналізу, власне аналіз прочитаного твору та підсумкові заняття, творчі усні й письмові роботи учнів [3, 196–248].

Важливою умовою ефективності формування в старшокласників ціннісних орієнтацій вважаємо єдність ціннісних орієнтацій, літературних знань і правил діяльності учнів-читачів. Реалізація ціннісного фактору залежить від сформованості в учнів знань із літератури та навчальних умінь. Дидактичні цілі буде досягнуто лише в тому випадку, якщо учні здобувають знання про художній твір, оволодівають правилами його аналізу, відчувають естетичний вплив авторського ідеалу та власні духовні зрушення [4, 132].

Спираючись на дослідження з педагогіки, психології та естетики (Б. Ананьєв, М. Бахтін, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Волоши-

на, Л. Жабицька, І. Кон, Н. Миропольська, О. Нікіфорова), виокремлюємо три основні фази інтелектуально-естетичної діяльності:

- настанова на сприйняття естетичного об'єкта (підготовка до зустрічі з ним);
- емоційне переживання, мимовільна естетична реакція від знайомства з естетичним об'єктом (катарсис);
- естетичне судження (тлумачення).

У дослідженні вище зазначенні фази сприйняття й ціннісних орієнтацій естетичного об'єкта спроектовано на викладання зарубіжної літератури в старших класах, що дає можливість констатувати формування ціннісних орієнтацій на всіх етапах вивчення художнього твору в школі: підготовки до сприймання, читання, підготовки до аналізу, етапі аналізу та підсумковому етапі. Це положення лягло в основу структури теоретичного дослідження та практичного обґрунтування системи формування ціннісних орієнтацій старшокласників на кожному з етапів вивчення літературного твору. Розглянемо особливості навчальної діяльності учнів на різних етапах вивчення художнього твору в загальноосвітній школі (табл.1).

З наведеної таблиці видно, що навчальна діяльність учнів структурується шляхом акцентування на усвідомлення цінностей, утілених у художніх творах; на результат, фіксуючий факт засвоєння особистістю ціннісного потенціалу твору та фактор зміни особистісних якостей учня, и має три основні фази:

Таблиця 1

Навчальна діяльність старшокласників на уроках зарубіжної літератури

№ з/п	Етапи вивчення твору	Ціннісна сфера особистості	Фази інтелектуально-естетичної діяльності	Стадії формування ціннісних орієнтацій
1	Підготовка до сприймання твору	Очікування тексту. Відображення цінностей у свідомості учня	Настанова на сприйняття (передрозуміння)	Вивчення художніх творів відбувається з опорою на усвідомлення втілених у них цінностей
2	Читання	Орієнтація на ціннісний потенціал твору	Логіко-емоційне вживання в текст (розуміння)	
3	Підготовка до аналізу	Ціннісне ставлення особистості до ідеалів, яке знаходить відображення в переживанні		Результат, фіксуючий факт засвоєння особистістю ціннісного потенціалу твору
4	Аналіз	Орієнтація на соціально-громадські, морально-етичні й духовні цінності	Естетичне судження (тлумачення)	
5	Підсумковий етап	Уміння старшокласників обирати позитивні цінності		Фактор зміни особистісних якостей учня

передрозуміння (настанова на сприйняття), розуміння й тлумачення. Для кожного з названих етапів характерний свій основний вид діяльності: етапу підготовки до сприйняття – очікування тексту; етапам читання та підготовки до аналізу – орієнтація на ціннісний потенціал твору, ціннісне ставлення та емоційно-оцінні враження учнів; етапу аналізу – орієнтація на соціально-громадські цінності (почуття соціальної рівності, відповідальності, справедливості, національної гідності, порозуміння між людьми); морально-етичні (стосунки на основі чесності, совісті, честі, толерантності, взаємодопомоги, доброзичливості, відповідальності у стосунках із особою іншої статі); протидії згубним звичкам (алкоголю, палінню, наркоманії) й духовні цінності (спрямовує на розуміння іншої людини, її внутрішню красу, визнання добра як прекрасного, сприяє милосердю, людяності, ширості). І, нарешті, на підсумковому етапі виробляються вміння старшокласників обирати позитивні цінності, які стають їхньою культурною нормою, а настанова на їхнє дотримання – ціннісною орієнтацією.

На першому етапі вивчення художнього твору – підготовки до сприйняття – вирішується проблема зацікавлення учнів текстом. Щоб посилити ефект його очікування, учитель використовує фрагменти тексту твору, проводить обговорення його назви, зачитує уривки, які найбільше інтригують, учні готують презентацію творів їхніми героями.

Наприклад, на першому уроці в 10 класі пропонувалася презентація творів, що будуть вивчатися, їхніми героями: Гобсеком з однойменної повісті О. де Бальзака, для якого головне в житті – золото; Анною Кареніною з однойменного роману Л. Толстого, для якої на найвищому щаблі цінностей виявилася кохання; Доріаном Греєм із роману О. Уайльда, який використовує красу для отримання життєвих задовольень. Вони представляються, обмінюються своїми думками, ідеями, сперечаються. Після ознайомлення з героями відбулася бесіда, яка спонукала старшокласників замислитися над справжніми вартостями людського буття, шукати гідний орієнтир.

Читання тексту – особливо відповідальний етап вивчення художнього твору. Учень

залишається наодинці з текстом, осмислити який зможе, лише спираючись на власний читацький досвід. У кожного виникають свої враження від прочитаного, формується власне ціннісне ставлення до нього, що створює передумови для ціннісних орієнтацій. На етапі сприймання художнього твору важливими видами навчальної діяльності учнів є читання тексту, логіко-емоційне вживання в текст, відтворення образів, подій, розуміння вчинків головних персонажів.

На етапі первинного сприймання (читання) художнього твору є ще один важливий вид навчальної діяльності – орієнтація на ціннісний потенціал твору, яка певною мірою залежить від логіко-емоційного вживання в текст. Відтворення образів, подій залежить від того, наскільки повно і правильно читачі усвідомлюють зміст твору.

Після прочитання художнього твору спрямовуємо роботу на підготовку учнів до його аналізу. На цьому етапі у свідомості учнів відбувається відображення цінностей, втілених у творі, що на попередньому етапі вивчення твору відбувалося підсвідомо. Учні замислюються над тим, що для них у тексті цікаве, намагаються сформулювати загальне первісне враження від прочитаного. Важливо виявити первинні враження, що суттєво впливають на усвідомлення учнями морально-естетичних цінностей, виражених у художніх творах.

Наведемо фрагмент уроку за романом Л. Толстого «Анна Кареніна» (10 кл.) з метою з'ясування первинних емоційно-оцінних вражень учнів від прочитаного.

Результати опитування учнів показали, що вони без особливих труднощів прочитали твір, проте мотиви поведінки головної героїні потребували глибшого розгляду. За допомогою евристичної бесіди насамперед з'ясуємо, якою учні уявляють Анну, яке ставлення автора до неї:

1. Якою ви уявляєте Анну? Спробуйте описати словесний портрет жінки.
2. Чи викликає героїня у вас симпатію? Чим саме?
3. Як змальовує її автор? На яких деталях її зовнішності акцентує увагу?
4. Поясніть ставлення письменника до Анни Кареніної. З яких деталей тексту це помітно?

Учні наводять судження автора, героїв про Анну, підкреслюють красу, вишуканість, ласкавий, ніжний, приязний вираз обличчя цієї жінки. Портретні деталі не тільки допомагають відчутти враження Вронського від знайомства з Анною, але й формують перше читацьке сприйняття, допомагають проникнути у внутрішній світ героїні.

На цьому етапі підготовки до аналізу твору важливим видом роботи учнів є виконання випереджального завдання: сформулювати свої запитання до тексту, на які цікаво отримати відповіді. З-поміж запитань, що виникли в учнів до роману «Анна Кареніна», привертають увагу передусім такі:

– Чи мають право засуджувати Анну люди, які зраджують своїх чоловіків, жінок? Чому Анна їх так дратує?

– Якщо Вронський кохає Анну, навіщо тоді завдає їй болю?

Обговорення цих питань орієнтує учнів на цінності, які має родина (дім, взаєморозуміння, сімейний добробут, злагода та довіра, подружня вірність), внаслідок чого глибшає розуміння коханої жінки, іншої людини.

На етапі підготовки до аналізу відбувається проникнення учнів у зміст прочитаного, розуміння вчинків персонажів і бажання озвучити своє ставлення до них. Наприклад, читацькі враження від новели Ф. Кафки «Перевтілення» дають змогу вчителю акцентувати увагу на катастрофічній втраті ідеалів, сенсу буття, людяності членів сімейства Замзи, орієнтуючи на виховання почуття святості родини, милосердя, співчуття, прощення, відродження духовних цінностей.

Так на уроці учні мають можливість «продовжити пізнавати себе через твори світової літератури...» [1, 3] та захищати вічні цінності.

Одне з найважливіших завдань учителя, на думку М. Кудряшова, полягає в тому, щоб навчити учнів сприймати художній твір у цілісності, розуміти взаємозв'язок усіх його компонентів. Сприймання є водночас осмислення, освоєння твору мистецтва, містить у собі елементи його аналізу. Робота над твором полягає у розкритті взаємодії компонентів змісту і форми, авторської точки зору, його світорозуміння, ідеалів, зв'язків даного

твору з іншими творами, з колом культурно-історичних явищ епохи написання твору та нашої сучасності [2, 145–148]. Таким чином, сприймання невіддільне від аналізу.

Учитель заздалегідь визначав той спосіб, за яким буде здійснюватися власне аналіз, акцентував увагу старшокласників на обрахунок деталей тексту. Отже, учні обмірковували в процесі читання вибрані конкретні компоненти тексту (образи, деталі, епізоди тощо). Також приділялася увага найважливішим фрагментам художнього твору, відбувалося емоційно-логічне сприйняття художнього образу й осмислення його ціннісного потенціалу.

Один із видів діяльності учнів на уроці – аналіз переживань героїв виучуваних творів. Так, аналізуючи внутрішній стан Доріана Грея, звертаємо увагу на взаємозв'язок кольоропозначень зі зміною внутрішнього стану героя.

Учні виконують завдання: визначити, як змінюється кольорова палітра О. Уайльда залежно від учинків Доріана, від тих обставин, у яких він опиняється. Старшокласники простежують, як блакитні, золоті фарби змінюються на полум'яні (небезпека), чорні та жовті (занепад, гріх, аморальність). Виконання цього завдання допомогло учням пояснити, чому роман називається не «Доріан Грей», а «Портрет Доріана Грея», символом чого є портрет у творі.

Зосереджуючи учнівську увагу на найважливіших фрагментах художнього твору, скеровуємо потік їхньої свідомості в напрямі моральних норм, ідеалів, цінностей, потреб, переконань, що виражається в особистісно осмислених моральних судженнях.

Акцентуючи увагу старшокласників на руйнуванні системи цінностей під час вивчення роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» (10 кл.), пропонували їм завдання: визначте, за допомогою яких художніх засобів автор зображує наслідки злочинного способу життя Доріана. Учні простежували за змінами на портреті, зумовленими ганебними вчинками героя, наводили відповідні епізоди тексту. Наведені внутрішні монологи героя, його стиль мовлення, одягу, манери, опис речей сприяли розумінню, що немеркнуча краса

використовується Доріаном для отримання життєвих задоволень, у результаті його внутрішня краса руйнується. Це дало учням задуматися над тим, що краса, кохання, матеріальна забезпеченість – це поняття, які самі по собі не бувають моральними або аморальними. Їхня моральність залежить від людей.

Отже, кожному з етапів властивий свій основний вид діяльності, зокрема етапу підготовки до сприйняття – очікування тексту, етапам читання та підготовки до аналізу – орієнтація на ціннісний потенціал твору, ціннісне ставлення й емоційно-оцінні враження учнів. На етапі аналізу характерних рис набуває орієнтація на соціально-громадські цінності, морально-етичні й духовні цінності. І вже на підсумковому етапі проявляються

вміння старшокласників обирати позитивні цінності, що стають їхньою культурною нормою, а настанова на їхнє дотримання – ціннісною орієнтацією.

Список використаних джерел

1. Ісаєва О. О. Світова література: підр. для 11-го кл. загальноосвітніх навч. закладів / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. — Харків : Сиція, 2011. — 320 с.
2. Кудряшов М. І. Аналіз літературного твору та завдання розвитку учнів // Література і виховання: зб. матеріалів: посібник для вчителя / Упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська. — К. : Радшк., 1989. — С. 144—152.
3. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навч. закладах: підручник. — К. : Видавничий Дім «Слово», — 2010. — 432 с.
4. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія / А. Л. Ситченко. — К. : Ленвіт, 2004. — 304 с.

YANA RUZHEVYCH
Mykolaiv

THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE PUPILS ON THE FORMATION THE VALUE ORIENTATION

The peculiarities of the formation the value orientation of senior pupils on different stages of studying the epic work are investigated in the article. Different methodists have researched the problem of the formation of the value orientation. The conditions which work towards formation the value orientation, and their studies are analyzed in the article. The conditions which work towards formation the value orientation and making the personality in the process of studying foreign literature are also the subjects of much study in the article.

Key words: values, value orientation, experimental learning, stages of studying the work of art.

ЯНА РУЖЕВИЧ
г. Николаев

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

В статье раскрываются особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников на разных этапах изучения эпического произведения. Внимание обращается на такие вопросы, как подготовка к анализу и пути анализа. Рассматривается деятельность учителя и учащихся на уроке. Определяются основные особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, этапы изучения произведения, экспериментальное обучение.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 811.161+378.14

ЛІЛІЯ РУСКУЛІС

м. Херсон

ruskulis72@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано місце навчально- та науково-дослідної роботи в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови, критерії, що визначають її зміст та характер; напрямки (навчально-наукова робота та власне наукові дослідження), основні завдання, які вирішуються в ході проведення наукових досліджень студентами; охарактеризовано види навчально- та науково-дослідної діяльності студентів і методику їх упровадження в навчальний процес вишів: науковий гурток, студентське наукове товариство, проблемна група, проблемна студентська лабораторія; шляхи організації та проведення наукових та науково-практичних конференцій і конкурсів наукових робіт студентів.

Ключові слова: навчальна- та науково-дослідна робота, науковий гурток, студентське наукове товариство, проблемна група, проблемна студентська лабораторія, наукова та науково-практична конференція, конкурс наукових робіт студентів.

Сучасна школа висуває перед майбутніми вчителями української мови такі завдання, що для їх вирішення необхідним є творчий пошук неординарних рішень, розвиток дослідницьких умінь. Зважаючи на це, випускник ВНЗ повинен оволодіти не тільки фаховими компетентностями, а й набути навичок наукової діяльності, щоб, аналізуючи здобутки в галузі лінгводидактики, психології та педагогіки, лінгвістики, постійно вдосконалювати свою кваліфікацію, адаптуватися в педагогічному та учнівському колективах. Отже, мова йде про залучення студентів до навчально- та науково-дослідницької діяльності (далі НДДС).

Як слушно зауважує М. Пентиліук, формуванню навичок НДДС сприяють навчальні дисципліни, спецкурси та спецсемінари, участь у гуртках, проблемних групах, наукових та науково-практичних конференціях, конкурсах наукових робіт, підготовка реферативних повідомлень, курсових та дипломних проектів [6, 4].

У ході впровадження НДДС розвивається система інтелектуальних творчих якостей особистості: інтуїція (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативність мислення (нестандартні підходи до вирішення різноманітних навчальних та наукових завдань); творча уява (самостійне створення

нових образів, що реалізуються в оригінальних та цінних продуктах діяльності); дивергентність мислення (здатність запропонувати різноманітні підходи до розв'язання завдань, змінювати їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальність мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативність мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії) [10, 161].

Питання організації навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів на сучасному етапі розвитку лінгводидактики є дуже актуальним і знайшло своє відображення в працях таких науковців: І. Гайдаєнко, І. Єрмакова, О. Копусь, О. Крушельницька, Н. Кушнарєнко, Т. Окунєвич, М. Пентиліук, О. Пехота, З. Слєпкань, М. Фіцула, Г. Цехмістрова, В. Шейко та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості організації різних форм навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови.

НДДС є невід'ємною складовою навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Вона сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці фахівців.

НДДС поєднує в собі такі взаємопов'язані напрямки:

1) *навчально-наукову роботу*, що має на меті вивчення основ методології організації та проведення навчально- та науково-дослідницької роботи, закладення базових навичок здійснювати наукові дослідження. Цей напрямок реалізується:

а) під час засвоєння дисципліни «Основи наукових досліджень»;

б) у процесі виконання практичної частини лабораторного заняття (складання плану дослідження, обробка та аналіз результатів дослідження, оформлення наукової частини звіту лабораторної роботи);

в) у ході організації та проведення навчально-наукових семінарів, на яких студенти виступають із повідомленнями, доповідями за результатами проведеного дослідження;

г) шляхом виконання індивідуальних завдань з елементами наукового пошуку;

д) під час підготовки та проголошення рефератів;

е) у ході виробничої практики шляхом збирання та аналізу фактичного матеріалу, який у подальшому використовуватиметься в процесі виконання курсового та дипломного дослідження під керівництвом викладача. Зазначимо, що можливим також є комплексна підготовка дипломних проектів студентів-дипломників різних спеціальностей одного або декількох вишів [11, 7; 12, 24].

Підтримуємо думку науковців В. Ковальчук та Л. Мойсеєва про те, що обов'язковою складовою дослідження (курсowego, дипломного) є ретельне продумування програми або її окремих питань, організація та впровадження спостереження й експерименту, передбачених темою роботи. У ході їх планування визначається мета та методичне завдання, що потрібно перевірити (встановити) (наприклад, під час педагогічної практики, визначити, як проводиться робота з розвитку аудіативних умінь учнів, здійснюється словникова робота на уроках мови тощо – авт.). У подальшому, слідкуючи за ходом спостереження чи експерименту, студент з'ясує, яким шляхом учитель разом із учнями розв'язує поставлене завдання, а саме:

1) визначення місця та значення досліджуваної проблеми в практиці діяльності вчителя на уроці (в системі позакласної роботи);

2) вибір методів, прийомів, засобів навчання з метою ефективного досягнення мети дослідження;

3) окреслення ролі вчителя у вирішенні методичної проблеми;

4) з'ясування ефективності розв'язання завдання;

5) формулювання висновків: опис переваг та недоліків проведеного дослідження.

Аналіз отриманих результатів дасть змогу студентові розробити методичні рекомендації з досліджуваної проблеми для вчителя-словесника, що й визначить робочу гіпотезу наукового дослідження. На підставі отриманих результатів разом із науковим керівником та керівництвом школи визначаються експериментальні та контрольні класи. Результати запровадженого експерименту обговорюються з вчителями, директором школи, його заступником із навчальної роботи, викладачем-керівником дослідження та подаються в курсовій (дипломній) роботі в її практичній частині (розділі). При цьому автор аналізує отриманий результат та робить висновки, чи підтвердилася його робоча гіпотеза [2, 182–184].

2) *власне наукові дослідження*, які впроваджуються здобувачами вищої освіти під керівництвом викладачів [11, 7; 12, 24].

На думку науковців (Н. Кушнарєнко, М. Фіцула, Г. Цехмістрова, В. Шейко та ін.), зміст і характер НДДС визначаються певними чинниками, а саме: науковою проблемою кафедри, факультету (інституту), університету; дослідженнями, що проводяться спільно з профільними для ВНЗ установами та організаціями; іншими ВНЗ; умовами дослідницької роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів, наявність комп'ютерної техніки, Інтернет [10, 159; 11, 7; 12, 27].

Аналіз наукової літератури дає підстави визначити основні завдання, що стоять перед вищою школою в руслі організації та проведення НДДС, а саме:

- розвиток наукового світогляду майбутнього фахівця, розширення обсягу його теоретичної підготовленості та наукової ерудиції, засвоєння методології та методів наукового дослідження;
- формування творчого мислення та розвиток індивідуальних здібностей студентів

- у розв'язанні теоретико-практичних проблем;
- орієнтація на організацію та здійснення самостійної НДДС;
- заохочення студентів до вирішення наукових проблем, що мають важливе значення для науки й практики;
- самовдосконалення, постійне оновлення власних знань;
- розширення кругозору в певному науковому напрямку, написання курсових та дипломних робіт, публікація отриманих результатів та участь у наукових та науково-практичних конференціях (круглих столах тощо);
- організація роботи наукових шкіл із метою виховання вчених-дослідників, викладачів та вчителів [4, 60; 9, 167; 10, 160; 12, 24–25].

У сучасній вищій школі сприяти розвитку та удосконаленню НДДС покликані наукові гуртки, клуби, проблемні групи, студентські наукові товариства.

Студентське наукове товариство, як означає О. Пехота, – це «об'єднання студентів, які замаються науково-дослідницькою роботою, що організується у вищих навчальних закладах з метою широкого їх залучення до науково-дослідницької роботи, поширення й узагальнення її досвіду, з кінцевою метою – підвищення якості підготовки майбутніх фахівців» [7, 92]. Науковець зазначає, що основною їх метою є всестороннє сприяння науковій, винахідницькій та іншій творчій діяльності студентів та визначає такі основні завдання діяльності товариства: сприяння самостійній НДДС; створення умов для розкриття наукових нахилів та можливостей молодих науковців, їх усестороння підтримка; надання необхідної допомоги у виконанні наукового дослідження та його апробації, висвітленні на шпальтах наукових видань, під час проведення конференцій (семініарів, круглих столів тощо); орієнтація на поширення та популяризацію наукових досліджень у студентському колі, отже, усесторонній обмін інформацією; організація міжвузівської (міжнародної) наукової та культурної співпраці.

Студентське наукове співтовариство у вищому навчальному закладі виконує такі функції:

- організація та проведення заходів із метою пошуку, відбору та підготовки студентів до НДДС – студентські олімпіади, конкурси наукових робіт (курсіві, дипломні, проекти тощо); підготовка та проведення конференцій (семініарів, круглих столів тощо);
- розробка цікавих та дієвих пропозицій щодо вдосконалення НДДС, сприяння в наукових розвідках;
- вивчення, узагальнення, аналіз та популяризація досвіду НДДС інших вищих навчальних закладів;
- сприяння студентам, які беруть участь у конкурсах, академічних програмах для вивчення мов, стажування, навчання за кордоном, отримання стипендій та грантів;
- проведення попереднього відбору та апробації кращих дослідницьких робіт студентів та їх презентація на конкурсах [7, 93–94].

До структури студентського наукового співтовариства входять гуртки (предметні наукові гуртки), що об'єднують студентів, які здійснюють НДД на певній кафедрі (факультеті) університету. *Студентські наукові гуртки* – «одна з форм наукової діяльності студентів, спрямована на розширення наукового потенціалу й формування навичок науково-дослідницької діяльності в студентів у вільний від навчання або спеціально наданий час» [7, 95]. Як правило, діяльність таких гуртків ґрунтується на дослідженні наукової теми кафедри (декількох кафедр, факультету), відповідає науково-тематичному плану цього структурного підрозділу.

Функціонування студентських наукових гуртків допомагає здобувачеві вищої освіти багатогранно оволодіти майбутньою професійною діяльністю; набути нових наукових знань із дисциплін, що вивчаються; сформувати навички застосування теоретичного багажу знань на практиці [10, 164].

Студентський науковий гурток у вищому навчальному закладі виконує низку завдань:

- поглиблене вивчення студентом окремої (за інтересом) дисципліни;
- оволодіння методологією наукової роботи;
- організація та проведення студентських наукових конкурсів, конференцій, семінарів та ін. з метою популяризації досягнень дослідження;

- розвиток інтересу до ведення творчого пошуку;
- виявлення та подальша підготовка обдарованих студентів із метою вирішення актуальних проблем сучасних наук.

Зазначимо, що специфікою функціонування студентського наукового гуртка є залучення до досліджень студентів молодших курсів, які набувають елементарних умінь роботи з науковими джерелами, укладання бібліографії, складання плану та формування тексту повідомлення (реферату), виголошення отриманих результатів перед аудиторією.

Багато спільного з діяльністю студентського наукового гуртка має *проблемна група*, тобто «група студентів, які спільно працюють над вирішенням тієї чи іншої наукової проблеми під керівництвом викладача» [7, 96–97]. Перевагою такої форми роботи є більш глибоке занурення в одну тему, її різнопланове вивчення всіма учасниками гуртка.

М. Фіцула серед форм НДДС виділяє *проблемні студентські лабораторії* (ПСЛ), які передбачають у своїй діяльності вивчення та аналіз документів, використання інтерактивного навчання (ділові ігри), організація та проведення експерименту. Перевагою діяльності ПСЛ є те, що тут переважає колективна робота – кожен із учасників відповідає за вирішення персональної частини проблеми. Науковець наголошує на тому, що саме ця форма роботи становить важливий крок до повноцінної НДД [10, 165].

Суттєвим показником рівня проведення НДДС є організація та проведення *наукових та науково-практичних конференцій* студентів, на яких молоді науковці можуть продемонструвати результати проведених досліджень, обговорити дискусійні питання й, відповідно, підвищити свій науковий рівень. За результатами таких заходів публікуються збірники наукових праць студентів, де й оприлюднюються найбільш значимі досягнення. Зокрема візитівкою студентської наукової діяльності в Миколаївському національному університеті стала щорічна студентська науково-практична «Студентство. Наука. Сучасність», що організовується та проводиться в рамках Дня науки.

На нашу думку, важливим завданням є спонукати студентів до участі в *конкурсах*

наукових робіт різних рівнів, що дасть можливість виявляти та розвивати обдаровану молодь, активізувати НДДС, підготувати їх до участі в міжнародних наукових заходах, а відтак сформувати молоду наукову еліту України.

Нам імponує думка О. Копусь про те, що робота над проектами, участь у науково-практичних конференціях та в конкурсах наукових робіт (університетських, регіональних, всеукраїнських), співпраця з науково-педагогічних складом випускових кафедр філологічних факультетів (інститутів) щодо створення програм навчально-методичних комплексів є ефективним поштовхом до формування професійної компетентності, фахової майстерності майбутнього вчителя української мови, розвитку вмінь віднаходити, аналізувати, самостійно ставити та виконувати різноманітні творчі завдання [3, 11].

Означені та проаналізовані нами форми НДДС формують компетентність студента в науково-дослідній діяльності, тобто знання, що є підґрунтям до організації та проведення теоретичної бази дослідження, а саме: самостійно організовувати розумову діяльність; здійснювати аналіз літератури, складати анотації першоджерел та їх реферувати; обґрунтовувати актуальність дослідження, визначати його мету та завдання, об'єкт та предмет; формулювати гіпотезу та доводити її; оперувати термінологічним апаратом тієї сфери, в якій проводиться дослідження; обґрунтовувати наукову новизну та практичне значення дослідження, захищати результати проведеного наукового пошуку; встановлювати між предметні зв'язки (наприклад, у методиці навчання української мови – лінгвістика, лінгводидактика, педагогіка, психологія тощо) [1, 265].

Практичні дослідні завдання передбачають науковий аналіз педагогічного досвіду, осмислення педагогічних ситуацій та моделювання більш ефективного змісту способів і прийомів педагогічної роботи. Це робота з педагогічними плакатами, вправи на тренування спостережливості, проєктивні завдання, призначені для вироблення вмінь самостійно розробляти уроки, позакласні заходи. До зошитів для самостійної роботи студенти вносять педагогічні факти, ситуації, явища, що спостерігалися ними, та визначають характер ситуації (стандартна, нестандартна),

ознаки її прояву (істотна, неістотна), оцінку поведінки учителя, учнів, оцінку їхньої позиції, вибір педагогічно доцільність прийомів і засобів, передбачення, прогнозування можливих результатів впливу на колектив, окрему особистість [5, 141].

У системі організації та проведення проаналізованих форм НДДС особливе місце належить поняттю «наукова комунікація» «як обмін науковою інформацією (ідеями, знаннями, повідомленнями) між ученими та спеціалістами». У процесі наукової комунікації дослідники виділяють п'ять основних складових:

1) комунікант – відправник повідомлення (особа, яка висуває нову ідею або збирає необхідний матеріал, опрацьовує наукові джерела та передає інформацію);

2) комунікат – повідомлення (фіксована чи нефіксована наукова інформація, закодована за допомогою символів, знаків, кодів – публічна наукова доповідь (повідомлення) на конференціях, що оформляється у формі наукового звіту, статті з додатками – графіки, схеми, діаграми, плакати тощо);

3) канал (шляхи передачі зібраної наукової інформації – це зустрічі, конференції, радіо, телебачення, Інтернет, видавництво, бібліотека та ін., що забезпечують можливість безпосередньої чи опосередкованої науковим обміном інформацією);

4) реципієнт – отримувач повідомлення (особа, якій призначена інформація і яка певним чином тлумачить, пояснює та відгукується на неї);

5) зворотний зв'язок – відгук реципієнта на наукове повідомлення (цитування, посилення, відгук, рецензія, реферат, стаття, включення ідей автора у відповідну дисципліну тощо) [11, 18–22].

Отже, навчально- та науково-дослідна діяльність студента під час навчання у виші є невід'ємною складовою його професійної підготовки. Майбутній вчитель української мови повинен вміти добирати та аналізувати

фахову літературу, апробувати досягнення науки, впроваджувати у власну діяльність інноваційні технології.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання / Світлана Сергіївна Вітвицька. — 2-ге вид. — К. : Центр учбової літератури, 2011. — 384 с.
2. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. — 5-е вид. — К. : Видавничий дім «Професіонал», 2008. — 240 с.
3. Копусь О. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури // Ольга Копусь / Українська мова і література в школах України. — 2015. — № 3. — С. 10—12.
4. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник / Крушельницька Ольга Володимирівна. — К. : Кондор, 2009. — 260 с.
5. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. — 3-тє вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2007. — 399 с.
6. Пентиліук М. І., Гайдаєнко І. В., Окуневич Т. Г. та ін. Навчально- й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) : Навчально-метод. для студентів. — К. : Ленвіт, 2010. — 120 с.
7. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. — Миколаїв : Ліон, 2011. — 340 с.
8. Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно-компетентнісна модель (Н. М. Дем'яненко) // Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України : монографія / [К. Є. Балабанові, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Онкович. К. : Педагогічна думка, 2013. — 118 с.
9. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник / Зінаїда Іванівна Слєпкань. — К. : Вища школа, 2005. — 239 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с.
11. Цехмістрова Г. С. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. — 2-е вид., доп. — К. : Видав. дім «Слово», 2012. — с. 7.
12. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник [2-ге вид., перероб. і доп.] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. — К. : Знання-Прес, 2002. — 295 с.

LILIA RUSKULIS

Kherson

THE PECULIARITIES OF ORGANISATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF THE FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article analyzes the place of educational and scientific-research work in preparation future teacher of Ukrainian language, the criteria for determining its content and character; the direction (teaching work

and the actual scientific research), the main tasks that are solved during the conduct of research students; an outline of the types of educational and research activities of students and the methods of their introduction in educational process of universities: the scientific club, the student scientific society, the group with the special interest, the problem group, the problem students laboratory; methods of organization and conducting of scientific and scientific-practical conferences and the competitions of scientific works of students.

Key words: the educational and scientific-research work, the scientific club, the student scientific society, the problem group, the problem students laboratory, the scientific and scientific-practical conference, the competition of scientific works of students.

ЛИЛИЯ РУСКУЛИС

г. Херсон

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализированы место учебно- и научно-исследовательской работы в процессе подготовки будущего учителя украинского языка, критерии, определяющие ее содержание и характер; направления (учебно-научная работа и собственно научные исследования), основные задачи, которые решаются в ходе проведения научных исследований студентами; охарактеризованы виды учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов и методика их внедрения в учебный процесс вузов: научный кружок, студенческое научное общество, проблемная группа, проблемная студенческая лаборатория; пути организации и проведения научных и научно-практических конференций и конкурсов научных работ студентов.

Ключевые слова: учебная и научно-исследовательская работа, научный кружок, студенческое научное общество, проблемная группа, проблемная студенческая лаборатория, научная и научно-практическая конференция, конкурс научных работ студентов.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 372.36.035(045)

ОЛЕНА САС

м. Хмельницький

lproperechnjak@mail.ru

СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті порушено актуальну проблему організації соціально-рольової діяльності дітей 6–7-річного віку, проаналізовано наукові дослідження, підходи педагогів та психологів щодо визначення дефініцій «соціальна роль» «соціально-рольова діяльність», «соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку». Подано детальну характеристику рольової діяльності та розкрито її значення у формуванні особистості дітей 6–7-річного віку. В статті розкрито окремі аспекти розвитку дітей 6–7-річного віку, специфіку цього вікового періоду. У дослідженні акцентовано на необхідності врахування рольової сутності дитячої особистості в процесі формування її життєвої компетентності.

Ключові слова: діяльність, соціальна діяльність, провідна діяльність, соціальна роль, соціально-рольова діяльність, міжрольова взаємодія, діти 6–7-річного віку.

Відповідальним етапом у життєвому циклі становлення особистості є період переходу від дошкільного до молодшого шкільного дитинства (вік 6–7 років). В цей період відбувається зміна виду провідної діяльності, поява нової соціальної ролі учня, розширення сфери потреб і мотивів, якісних перетворень у всіх сферах фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, що в свою чергу

призводить до новоутворень в інтелектуальній, емоційно-вольовій сферах, ставленні до себе й оточуючих. Соціально-рольова діяльність дитини виступає компонентом формування її життєвої компетентності і сприяє оптимальному входженню дитини в систему суспільних відносин, забезпечує можливість реалізації її самості та об'єктивної оцінки оточуючого.

Дослідження проблеми діяльності, соціальної діяльності здійснюють А. Подольська, Ю. Поліщук, С. Савченко та ін. Різні компоненти соціальних ролей досліджують П. Горносай, Є. Яковлева та ін. Над проблемою взаємодії в дитячому колективі працюють А. Богуш, С. Курінна, А. Пасічниченко, І. Печенко та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-рольової діяльності дітей 6–7-річного віку у науковій літературі.

У соціально-педагогічному словнику Н. Якси подана така характеристика періоду 6–7 років – шкільна криза, яка пов'язана з переходом в інше для дитини середовище. Особливо важко проходить цей період у дітей, котрі одні в сім'ї, котрі не мали досвіду спілкування з іншими дітьми («домашні діти»), у дітей, які не відвідували дитячий садок [6]. З початком шкільного навчання соціальна ситуація розвитку дитини змінюється (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Леонт'єв), її утворюють єдині та неповторні специфічні для даного віку відношення між дитиною і середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування і вимоги, що висувуються перед нею суспільством; особливості розуміння та ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими [1].

С. Курінна зазначає, що нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина – дорослі», «дитина – діти», «дитина – вчитель»), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольних-оцінних дій [4].

На думку багатьох фахівців (А. Богуш, Л. Машкіна, О. Нікулочкіна, І. Печенко, О. Савченко, О. Скрипченко), діти, які приходять до школи, не готові до нових форм співробітництва з дорослими й однокласниками, до зміни соціального статусу, соціальної ситуації розвитку, діяльності у новому середовищі. О. Леонт'єв зазначав, що аналізуючи зміст розвитку самої діяльності дитини, можна правильно зрозуміти провідну роль різних

факторів, які здійснюють вплив саме на її діяльність [5]. У термінологічному словнику М. Головатого «діяльність» визначено як форму активного ставлення людини до навколишнього світу, з метою його перетворення [2].

Д. Ельконін обґрунтовував ідею провідної діяльності. Він підкреслював, що кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя людини, притаманний певний тип провідної (головної) діяльності. Зміна типів провідної діяльності характеризує зміну вікових періодів людини. Як зазначає Д. Ельконін, провідний (головний) для кожного вікового періоду діяльності властиві такі ознаки: 1) в її умовах виникають і диференціюються інші, види діяльності (наприклад, у грі як провідній діяльності дітей дошкільного віку виникає учіння, що засвідчує підготовку до шкільного дитинства) 2) у провідній діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні процеси (наприклад, у грі формуються уява, символічна функція мислення; в учбовій діяльності школяра – теоретичне, наукове мислення); 3) від провідної діяльності залежать основні психологічні зміни особистості дитини на певному віковому етапі (наприклад, у грі дитина-дошкільник засвоює суспільні функції та відповідні норми поведінки людей, що є важливим моментом формування її особистості).

Ю. Поліщук у своєму дослідженні здійснив детальний аналіз поняття «діяльність» та «соціальна діяльність». Він розглядає соціальну діяльність як доцільну активність суб'єкта, спрямовану на об'єкт і вицленовує в ній 3-ри основних компоненти: суб'єкт, який виявляє свою активність; об'єкт, на який спрямована активність; сама активність як процес.

Як зазначає Е. Подольська соціальна діяльність має колективний, груповий характер; завжди зосереджена на виконанні загальних функцій, які роблять групу спільністю, а діяльність суспільною.

Савченко С. стверджує, що не всі форми людської діяльності слід пов'язувати з категорією соціальної діяльності і водночас не всі форми становлення людини можуть бути визначені як діяльність. Значна їх частина адекватно позначається категорією поведінка. В актах поведінки людина виступає у якості

виконавця, фігуранта, а не суб'єкта. Тому науковець визначає як умову суб'єктності наявність мотиву в індивіда, причому мотиву саме тієї діяльності, в яку він включений своєю активністю.

Вступаючи у взаємодію з середовищем, особистість має реалізувати й проявити себе як суб'єкт життєдіяльності (активний діяч, здатний проявляти свій потенціал, виявляти здатність до відповідальності, ціннісно ставитись до довкілля та власного «Я», не лише орієнтуватися в нових умовах життя, але й активно на них впливати, елементарно самовизначатися). Включаючись у різні види діяльності, спілкуючись з людьми, дитина засвоює та виконує різні соціальні ролі.

П. Горностаї визначає соціальну роль як широке поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, що є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда.

Слід зазначити, що соціальна психологія, яка вивчає закономірності колективної поведінки і взаємодії людей один з одним, використовує поняття ролі для опису повторюваних, стандартизованих форм і способів поведінки. Тому Є. Яковлева наголошує, що поняття соціальна норма тісно взаємопов'язане з поняттям соціальна роль. Соціальні ролі задають певні обов'язки і формують певні очікування, задаючи цим самим структуру соціальної взаємодії в різних ситуаціях. Вони дозволяють структурувати соціальну ситуацію, прогнозувати її. Знання соціальних ролей і їх адекватне виконання дозволяє людині відчувати себе впевнено у різних ситуаціях. При переході з однієї соціальної ситуації в другу, виконанні різних соціальних ролей, варіюванні своєї поведінки, людина зберігає загальний образ, який передається із ролі в роль і визначає характерну лінію її поведінки, її особливості, відтінки, нюанси (Є. Яковлева).

Соціальна роль є елементом між особистістю і групою, способом входження особистості в групу. Участь особистості в групі неможлива без виконання певної соціальної ролі. Скільки груп, в яких бере участь люди-

на, стільки вона має соціальних ролей (інколи в одній групі особа виконує кілька ролей).

Можна зазначити, що соціальні ролі – це те, що очікується в суспільстві від людини, яка займає певне місце в соціальній системі. Ролі передбачають виконання певних функцій і визначають наші обов'язки у формі дій, які ми повинні виконувати на погляд інших, і дії, які ми очікуємо від інших (А. Шюц).

Ми погоджуємося з позицією О. Стадніка, котрий стверджує, що частіше вживають термін «роль», «роль соціальна» а не «соціальна роль». У своєму дослідженні він розглядає поняття «соціальна роль» в аспекті соціалізації дитини.

О. Кононко вважає, що розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому [3]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку.

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких дитина набуває певних знань, умінь та навичок, засвоює норми і правила взаємовідносин між людьми. З розвитком дитини розвивається і сама діяльність, з'являються більш складні її види. Предметом нашого дослідження виступає соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку. На основі аналізу наукових джерел насамперед слід зауважити, що ми не зустрічали чіткого визначення поняття «соціально-рольова діяльність». Тому і розглянули, що являють собою поняття «діяльність», «соціальна діяльність», «соціальна роль». Спробуємо визначити робочий варіант цього поняття. Ураховуючи ключове поняття «діяльність», орієнтуючись на погляди науковців (О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін), зазначаємо, що це активність суб'єкта, спрямована на задоволення потреб, реалізацію здібностей та пізнання світу. Оскільки вона «соціально-рольова», то обов'язково потрібно наголосити, що це діяльність, яка передбачає активну взаємодію (у процесі виконання

певної соціальної ролі в групі) з метою набуття компетентності. Саме така діяльність дає можливість набуття певного досвіду у взаємостосунках у межах виконання певної соціальної ролі. При цьому слід наголосити на індивідуальних особливостях особистості, тобто яким чином ця роль буде співвідноситись з реалізацією «Я» та ідентифікацією з цією роллю. *Соціально-рольова діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на реалізацію власного «Я» та набуття життєвого досвіду в процесі рольової взаємодії.*

Аналіз наукових джерел дає можливість зробити такі висновки, що період 6–7 років характеризується появою нової соціальної ролі учня, котра визначається як провідна роль на даному віковому етапі, дитина 6–7-річного віку в процесі соціально-рольової діяльності набуває власного досвіду, формуються базові якості її особистості, які мають фундаментальне значення у становленні її життєвої компетентності.

OLENA SAS
Khmelnitsky

SOCIAL ROLE ACTIVITY OF 6–7 YEAR-OLD CHILDREN: THEORETICAL ASPECTS

In the article the actual problem of the organization of social and role activities of children 6–7 years of age, analyzed research approaches of teachers and psychologists to determine the definitions of «social role», «social and role activities», «social and role activities of children 6–7 years of age». Described in detail the activities and role revealed its importance in shaping the personality of children 6–7 years of age. The article deals with some aspects of the development of children 6–7 years of age, the specifics of this age period. The study focuses on the need to incorporate the essence of the role of children's personality in the process of formation of vital competence.

Key words: activities, social activities, leading activities, social role, social and role-playing activities, role interaction, children 6–7 years of age.

ЕЛЕНА САС
г. Хмельницький

СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ 6–7-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрывается актуальная проблема организации социально-ролевой деятельности детей 6–7-летнего возраста, проанализированы научные исследования, подходы педагогов и психологов по определению дефиниций «социальная роль», «социально-ролевая деятельность», «социально-ролевая деятельность детей 6–7-летнего возраста». Подробно охарактеризовано ролевую деятельность и раскрыто ее значение в формировании личности детей 6–7-летнего возраста. В статье раскрыты отдельные аспекты развития детей 6–7-летнего возраста, специфику этого возрастного периода. В исследовании акцентируется на необходимости учета ролевой сущности детской личности в процессе формирования жизненной компетентности.

Ключевые слова: деятельность, социальная деятельность, ведущая деятельность, социальная роль, социально-ролевая деятельность, междуролевое взаимодействие, дети 6–7-летнего возраста.

Розв'язувана нами проблема є багатоаспектною і тому вважаємо, що подальших розвідок вимагає експериментальне дослідження особливостей соціально-рольової діяльності дітей 6–7-річного віку.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2000. — С. 227—271.
2. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота : термінол.-понятійн. словн. / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. — К. : МАУП, 2005. — С. 483—511.
3. Кононко О. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість / Олена Кононко // Дошкільне виховання. — 2005. — № 7. — С. 7—10.
4. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. — Слов'янськ, 2004. — 226 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с. : ил.
6. Якса Н. В. Социально-педагогический словарь / Н. В. Якса. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. — 192 с. : ил.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2016

УДК 372.31:51

СВІТЛАНА СКВОРЦОВА

м. Одеса

skvo08@i.ua

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статті розглянуто можливості розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках математики під час опанування ними змістовими лініями «Числа. Дії з числами» та «Сюжетні задачі». Представлено технологію розвитку критичного мислення учнів під час ознайомлення з новими випадками та прийомами обчислення, під час навчання розв'язування простих та складених задач, у тому числі й типових задач (задач, що містять сталу величину та задач на процеси). Ця технологія передбачає 1) розв'язування завдання на актуалізацію відомого знання або способу дії; 2) внесення змін у зміст завдання; зіставлення одержаного завдання з раніш розв'язаним, визначення спільного і відмінного; 3) з'ясування можливостей застосування відомого способу дії до одержаного завдання, за потреби його корегування; 4) дослідження математичного об'єкта шляхом зміни неістотних ознак, визначення впливу певної зміни на розв'язання; 5) рефлексія власної діяльності і відкриття нового знання або способу дії, формулювання орієнтувальної основи дії; 6) привласнення нового знання або способу дії шляхом виконання діяльності з новим змістом... Можливе циклічне повторення з п. 2).

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення учнів, курс математики початкової школи.

Пріоритетним напрямом реформування системи початкової освіти, визначеним Л. Гриневич, є оновлення змісту освіти, зокрема в початковій школі. Школа має готувати учнів до життя, що можливо, на думку міністра освіти і науки України, через формування в школярів умінь критично мислити, працювати у команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати, аналізувати інформацію. Тому доцільно з'ясувати суть феномену «критичне мислення» і визначити шляхи його розвитку в учнів початкової школи.

Поняття критичного мислення досліджується у роботах Дж. Андерсон, К. Баханова, Дж. Браус, М. Векслер, Д. Вуда, Р. Джонсона, С. Заир-Бека, Р. Енніса, Д. Клустера, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова, Р. Стернберга, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

Критичне мислення визначається Дж. Браусом і Д. Вудом як розумне рефлексивне мислення, яке сфокусоване на розв'язуванні питання щодо того що робити і що брати на віру. Люди, які здатні мислити критично зможуть визначати проблеми, які є явними або прихованими, визначати цілі, відшукувати інформацію, спостерігати, формулювати питання при пошуку нової інформації, збері-

гати у довготривалій пам'яті інформацію та її актуалізувати у потрібний момент, порівнювати, класифікувати та презентувати нову інформацію, аналізувати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між поняттями та ідеями, ідентифікувати головні ідеї; ці люди здатні ідентифікувати помилки та виявити варіанти їх виправлення, вони володіють навичками переформулювання інформації, ідей; вміють висувати нові ідеї і бачити нові можливості, що дозволяє їм успішно розв'язувати проблеми. Не менш важливими є навички оцінювання, як-то формулювання критеріїв оцінювання інформації та ідей, перевірки тверджень [1].

На думку Д. Халперн критичне мислення вирізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю; людина, яка мислить критично використовує когнітивні навички та стратегії, які збільшують вірогідність одержання бажаного результату. Передумовами критичного мислення є готовність до планування, гнучкість, наполегливість, готовність виправляти свої помилки, усвідомленість, пошук компромісних розв'язань. Д. Халперн розкриває природу критичного мислення з точки зору його розвитку, в основі якого лежать навички критичного мислення – набір операцій, що

дозволяють знайти шлях до мети, операцій, що лежать в основі уміння робити логічні висновки, аналізувати аргументи, перевіряти гіпотези, схвалювати рішення, оцінювати вірогідність подій [2].

Схожої думки дотримується Дж. Барелл. Характеризуючи людину, яка здатна мислити критично, наголошуючи на тому, що вона розв'язує проблеми, виявляючи наполегливість, контролюючи себе; відкрита для інших ідей, вирішує проблеми у співпраці з іншими людьми, прислуховуючись до співбесідника, позитивно відноситься до різних точок зору, навіть таких, що відрізняються від її власної, вона характеризується терпимістю до невизначеності, емпатією; така людина розглядає проблеми з різних точок зору, встановлює множини зв'язків між явищами, розглядає кілька варіантів розв'язування проблеми, вмє будувати логічні умовиводи; розмірковує про власні думки, почуття, оцінюючи їх, прогнозує, визначає цілі, виявляє допитливість; така людина застосовує знання та навички в різноманітних ситуаціях, активно сприймає інформацію.

Дещо інакше визначає характеристики критичного мислення Л. Терлецька. Дослідниця наголошує на його глибині (проникливе мислення) – вміння проникати в суть, бачити неясне там, де іншим усе здається цілком ясным і зрозумілим; послідовності – уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки; самостійності – уміння ставити питання, знаходити нові підходи до їх з'ясування; гнучкості – уміння змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи, бути вільним від шаблону; швидкості – уміння швидко впоратися з пізнавальними завданнями; стратегічності – послідовне висунування гіпотез, визначення ознак (сканування і фокусування) під час розв'язання завдань. Дещо інші ознаки критичного мислення виділяє Є. Полат, серед яких: аналітичність (відбір, порівняння, зіставлення фактів та явищ); асоціативність (установлення асоціацій з раніше вивченими фактами, явищами); самостійність; логічність (уміння будувати логіку доказовості розв'язання проблеми, послідовність дій); системність

(уміння розглядати об'єкт, проблему в цілості їх зв'язків і характеристик). Визначені українськими вченими ознаки критичного мислення, в цілому, корелюють з окремими характеристиками цього феномену, представленими у роботах американських та європейських науковців.

У контексті трактувань поняття критичного мислення закордонними вченими, дає визначення цього поняття С. Терно [3]. Автор характеризує критичне мислення як здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат; це вміння робити логічні умовиводи, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати позитивні й негативні риси як отриманої інформації, так і самого розумового процесу. Нам більш імponує визначення критичного мислення І. Бондарука як особливого типу мислення людини, спрямованого на самостійне розв'язання нею конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми через її всебічний розгляд на основі різних джерел інформації, визначення шляхів розв'язання цієї проблеми, їх оцінювання й обґрунтованого вибору одного з них з постійною рефлексією та корекцією власної мисленнєвої діяльності визначає.

Здатність людини критично мислити ґрунтується на наявності в неї гарних дослідницьких навичок: спостереження (бачити і помічати властивості об'єкта); описування (зазначати, як об'єкт виглядає); порівняння (встановлювати подібності й розбіжності між об'єктами); оцінювання чого-небудь і порівняння з іншими речами; визначення (показувати чи доводити існування об'єкта); розпізнавання об'єкту як конкретну річ; асоціювання (розумово установлювати зв'язок між об'єктами); з'єднання об'єктів за принципом їхньої взаємодії; узагальнення (робити висновки на основі наявної інформації чи фактів); прогнозування (передбачати, що відбудеться в майбутньому); пророкування чого-небудь; застосовування (використовувати у відповідності); отримання практичної користі від чого-небудь [3].

Отже, відповідно пріоритетів діяльності МОН, метою середньої, зокрема, початкової освіти є формування в учнів критичного

мислення. Критичне мислення починається з постановки запитань; воно спрямовано на визначення проблеми, на застосування знань й одержання результату; воно спирається на відоме знання, на пошук потрібної інформації, на досвід; воно прагне до оцінювання ситуації, до аналізу інформації, до переконливої аргументації. Критичне мислення характеризується усвідомленістю, логічністю, цілеспрямованістю і самостійністю.

Проблема розвитку критичного мислення учнів є актуальною у багатьох країнах світу. У США існує Інститут критичного мислення, фундатором якого є М. Ліпман, який підкреслює відповідність потреби розвитку критичного мислення завданню вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти. Сучасний розвиток системи освіти в контексті проблеми критичного мислення, характеризується спрямуванням процесу навчання на осмислення навчального матеріалу; стимулюванням самостійного мислення учнів, а не репродуктивного вивчення наук, а також формуванням у них умінь складати і висловлювати власні судження. Розвиваючи критичне мислення учнів, у процесі навчання відбувається через залучення учнів до процесу активного навчання, коли вони не просто запам'ятовують навчальний матеріал, а й запитують, досліджують, творять, вирішують, інтерпретують та дебатують за його змістом (М. Ліпман).

З метою розвитку критичного мислення школярів американськими педагогами Дж. Стіл, К. Мередітом і Ч. Темплом розроблено технологію, яка реалізує відповідні етапи когнітивної діяльності особистості [4].

У 1997 році Д. Стіл та К. Мередіт застосували модель навчання з трьох стадій – фаз. Перша стадія (фаза): виклик (evocation) передбачає актуалізацію наявних знань, збудження інтересу до одержання нової інформації, постановка учнем власних цілей навчання. Друга стадія (фаза): осмислення змісту (realization of meaning) передбачає одержання нової інформації, корегування учнем поставлених цілей навчання. Третя стадія (фаза): Рефлексія (reflection) – роздуми, народження нового знання, постановка учнем нових цілей навчання. Слід зазначити,

що у технології Дж. Стіл, К. Мерідіта і Ч. Темпла до кожної стадії зміст діяльності учнів, зміст діяльності вчителя, можливі прийоми і методи роботи.

Технологія розвитку критичного мислення учнів упроваджується у багатьох країнах світу (М. Вайнстейн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, С. Метьюз, Д. Макінстер, В. Саул, Ч. Темпл та інші), у тому числі й в Україні (К. Баханов, Т. Воропай, С. Мирошник, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та інші). Оскільки критичне мислення розвивається шляхом розв'язування проблемних задач, робота над якими вимагає від учнів відповідального ставлення до ухвалення рішень (С. Терно), то технологія розвитку критичного мислення ґрунтується на теорії проблемного навчання, і, зокрема, на підходах до формування в учнів дослідницьких навичок.

Отже, технологія розвитку критичного мислення передбачає актуалізацію набутого досвіду, з'ясування неможливості застосування відомого знання і постановку проблеми, відшукування потрібної інформації або способу розв'язування проблемної ситуації, знайомство або відкриття нового знання або способу діяльності, зіставляючи з тим, що вже відомо, привласнення інформації, запам'ятовування її. Між тим, виникає питання, з якого віку можна застосовувати у навчальному процесі технологію розвитку критичного мислення, враховуючи дані Ж. Піаже про те, що найкращі умови для розвитку критичного мислення створюються до 14-16 років? Який навчальний зміст, зокрема математичний, сприятиме розвитку критичного мислення учня початкової школи? Чи містить цей зміст чинна програма з математики для 1–4 класів?

Метою статті є визначення можливостей розвитку критичного мислення в учнів початкової школи при вивченні математики.

Чинний Державний стандарт початкової загальної освіти [5] та чинна програма з математики для 1–4 класів [6] передбачає формування в учнів початкової школи предметної математичної компетентності, яка виявляється як здатність учня (учениці) актуалізувати і застосовувати досвід математичної діяльності у навчально-пізнавальних і практико-зорієнтованих ситуаціях. Для цього

змістовою частиною програми для 1–4 класів визначено динаміку опанування молодшими школярами предметних-математичних компетенцій: обчислювальної, логічної, інформаційно-графічної, геометричної, алгебраїчної.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти курс математики будується за такими змістовими лініями: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними. Розглянемо можливості розвитку критичного мислення молодших школярів в процесі опанування цих змістових ліній.

Програма з математики побудована концентрично і передбачає поступове розширення множини чисел, в якій опановуються всі інші змістові лінії курсу. В межах змістової лінії «Числа і дії з числами» випадки обчислення поступово ускладнюються і передбачається ознайомлення учнів з різноманітними прийомами обчислення та формування в них гарної обчислювальної навички.

З метою розвитку критичного мислення учнів, вводяться наступні випадки обчислення, доцільно зіставляти їх з раніш вивченими, визначати відмінність, досліджувати вплив цієї відмінності на розв'язування, і у такий спосіб «відкриваючи» новий спосіб дії. Чинна програма з математики передбачає ознайомлення учнів з різними прийомами обчислення, що створює можливості для розвитку критичного мислення учнів через зіставлення різних прийомів обчислення, визначення спільного і відмінного в них, з'ясування доцільності застосування кожного прийому в окремих випадках обчислення.

Технологія розвитку критичного мислення учнів початкової школи при вивченні змістової лінії «Числа і дії з числами» може бути наступною: 1) актуалізуємо відомий спосіб міркування при виконанні обчислень; 2) змінюємо запис одного (обох) з компонентів арифметичної дії; 3) з'ясовуємо як ця зміна вплине на розв'язування – чи можна міркувати у обчисленні так само, як і у першому випадку; 4) намагаємось застосувати відомий спосіб міркування; якщо стикаємось з неможливістю його використання в повному обсязі, вносимо корекцію в окремий крок міркування;

5) рефлексуємо – аналізуємо як зміна запису числа (чисел) вплинула на розв'язування; 6) рефлексуючи з приводу змісту власної діяльності, формулюємо орієнтувальну основу дії; 7) застосовуємо новий спосіб дії. На етапі застосування нового способу дії учням доцільно пропонувати неоднотипові завдання, щоб вони постійно вдавалися до розгорнутого орієнтування, критично оцінювали можливості застосування нового або раніш вивченого способу дії.

Корисними у чинній програмі з математики, з точки зору розвитку критичного мислення учнів, є наявність у змістовій лінії «Числа і дії з числами» (додаткові питання програми) можливості ознайомлення учнів з прийомами раціональних обчислень. Ці прийоми застосовуються лише для окремих випадків обчислення, тому учень має критично оцінити можливості використання у обчисленні певного прийому. Так, прийоми раціонального ділення на 5, 50, 500, 25, 250, 125 можливо застосувати лише у випадку, коли ділене закінчується певною кількістю нулів; а помножити на ці числа можна будь-яке число. Прийоми раціонального обчислення дозволяють учню досить швидко одержати результат арифметичної дії, не вдаючись до письмових обчислень.

Також, для розвитку в учнів критичного мислення у систему завдань на повторення та закріплення знань та способів дії доцільно включати завдання з «пастками», завдання, які можна розв'язати без обчислень, способом логічних міркувань тощо.

Змістова лінія «Сюжетні задачі» також містить можливості для розвитку критичного мислення молодших школярів. Так, програмою для 1-го класу передбачено формування в учнів поняття задачі, а це означає потребу вміщення у підручниках завдань на підведення під поняття «задача», за допомогою яких учні мають критично оцінювати чи є даний текст задачею. Відповідно до чинної програми, в роботі над простими задачами, учні обов'язково мають аналізувати текст задачі, оцінюючи більше чи менше число одержать у відповіді на її запитання (прикидка очікуваної відповіді), обґрунтовувати вибір арифметичної дії, і лише потім записувати

розв'язання задачі. Далі в 2-му класі, після ознайомлення зі складеною задачею, учні критично оцінюють можливість розв'язати задачу однією дією, і в залежності від відповіді на це запитання визначають вид задачі: проста чи складена. Різноманіття математичних структур складених задач дозволяє авторам підручників реалізувати таку методику розгляду складених задач, коли наступна (ускладнена) задача подається у співставленні з такою, яку діти вже добре вміють розв'язувати; коли нові види задач вводяться шляхом зміни запитання відомої задачі, або зміни її умови. *Технологія розвитку критичного мислення учнів при формуванні в них вміння розв'язувати складені задачі* може бути такою: 1) розв'язування задачі відомої математичної структури; 2) зміна її запитання або умови; 3) зіставлення одержаної задачі з попередньою і визначення відмінності; 4) дослідження впливу відмінності на розв'язання одержаної задачі; 5) розв'язування одержаної задачі.

Починаючи з 3-го класу учні знайомляться з типовими задачами: задачами, що містять однакову величину (задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомих за двома різницями, на подвійне зведення до одиниці) та задачами на процеси (задачі на спільну роботу, задачі на рух). Формування в учнів вміння розв'язувати типові задачі можливе шляхом дослідження їх математичних структур та способу розв'язування [7]. *Технологія розвитку критичного мислення учнів під час навчання розв'язування задач, що містять однакову величину* може бути наступною: 1) розв'язування задачі (задач) відомої математичної структури; 2) зміна умови і запитання розв'язаних задач, одержання задач нової математичної структури; 3) зіставлення задач та визначення спільного та відмінного в них; 4) дослідження впливу відмінності, між одержаною задачею та раніш вивченою, на розв'язання задачі, розв'язання задачі; 5) зміна ситуації задачі і дослідження її впливу на розв'язання задачі; 6) зміна числових даних задачі і дослідження її впливу на розв'язання задачі; 7) зміна шуканих задач і дослідження її впливу на розв'язання задачі;

8) зміна однакової величини і дослідження її впливу на розв'язання задачі. Слід зазначити, що поступово узагальнюючи математичні структури задачі та плани їх розв'язування (на певних етапах дослідження), учні, нарешті, узагальнюють математичну структуру задач певного типу та план їх розв'язування.

У процесі роботи над окремою задачею, що містить однакову величину, для розвитку критичного мислення молодших школярів, треба стимулювати учнів робити прикидку очікуваного результату, ще до розв'язування задачі. Це можливо завдяки тому, що програмою у змістовій лінії «Величини» передбачено ознайомлення учнів з групами взаємопов'язаних величин та залежностями між ними.

Аналогічною є *технологія розвитку критичного мислення учнів під час навчання розв'язування задач на процеси*. Так, формуючи вміння розв'язувати задачі на спільну роботу, з метою розвитку критичного мислення, доцільно: 1) розв'язати просту задачу, якій шуканою є продуктивність спільної праці двох виконавців; 2) продовжити її, змінивши запитання; 3) дослідити як ця зміна вплине на розв'язування і розв'язати одержану задачу; 4) змінити ситуацію задачі та дослідити вплив цієї зміни на розв'язання задачі; 5) змінити числові дані задачі і дослідити вплив цієї зміни на план розв'язування задачі; 6) змінити шукане і дослідити...; 7) рефлексуючи, узагальнити математичну структуру та план розв'язування задач даної математичної структури; 8) змінити умову задачі, ускладнивши її, і дослідити вплив зміни умови на розв'язання задачі; і так далі... змінити характер дій виконавців та дослідити вплив цієї зміни на спосіб знаходження продуктивності спільної праці... В результаті такого дослідження задач відбувається узагальнення математичної структури та плану розв'язування задач на спільну роботу.

Дослідження задач на рух відбувається за наступними змінами: за зміною напрямку руху тіл, за зміною числових даних, за зміною шуканих.

Корисним з точки зору розвитку критичного мислення учнів є зіставлення задач споріднених типів (в межах однієї групи) й дослідження спільного та відмінного в їх

математичних структурах та з'ясування впливу відмінності на розв'язування задач, що в решті призводить до узагальнення способу розв'язування задач певної групи.

Можливість деякі задачі розв'язати кількома способами, так само, треба обов'язково реалізовувати з метою розвитку критичного мислення учнів. Так, задачі на знаходження четвертого пропорційного можна розв'язати способом знаходження однакової величини та/або способом відношень. Так, розв'язавши задачу двома способами, можна змінити одне з числових даних, що унеможлиблює застосування одного з них, рефлексуючи, учні відкривають можливості застосування певних способів при розв'язуванні: способу знаходження однакової величини та способу відношень.

Подані вище технології реалізовані у лінійці підручників і навчальних зошитів з математики для 1–4-го класів С. Скворцової та О. Онопрієнко [8, 9]. Вже сьогодні, у цих доробках реалізовано мету розвитку критичного мислення учнів, шляхом подання системи навчальних задач, в якій учні занурюються у дослідження і «відкривають» нові знання та способи дії, рефлексуючи формулюють орієнтувальну основу нової дії; коли задачі пропонуються не поодинокі, а у передбачають зіставлення пари-триїки схожих за сюжетом, але різних за математичною структурою задач тощо. Все це сприяє розвитку критичного мислення учнів.

Отже, реалізація мети формування в учнів початкової школи критичного мислення, здебільше, лежить у площині методики навчання та технологій проведення уроків, оскільки програмою з математики визначено зміст, який є доцільним для розвитку критичного мислення молодших школярів. *Загальна технологія розвитку критичного мислення учнів початкової школи* має реалізовуватись в усіх змістових лініях початкового курсу математики і передбачати: 1) розв'язування завдання на актуалізацію відомого знання або способу дії; 2) внесення змін у зміст завдання; зіставлення одержаного завдання з раніш розв'язаним, визначення спільного і відмінного; 3) з'ясування можливостей застосування відомого способу дії до одержаного

завдання, за потреби його корегування; 4) дослідження математичного об'єкта шляхом зміни неістотних ознак, визначення впливу певної зміни на розв'язання; 5) рефлексія власної діяльності і відкриття нового знання або способу дії, формулювання орієнтувальної основи дії; 6) привласнення нового знання або способу дії шляхом виконання діяльності з новим змістом... Можливе циклічне повторення з п. 2).

Між тим, подана загальна технологія стосується лише етапу ознайомлення учнів з новим знанням або способом дії, але робота над розвитком критичного мислення учнів не має обмежуватись лише даним етапом. На етапі формування вмій та навичок учитель має пропонувати учням спеціальні завдання, які передбачають дослідження, завдання з пасками тощо.

Список використаних джерел

1. Браус Дж. А., Вуд. Инвайронментальное образование в школах [Текст] / Дж. А. Браус, Д. Вуд / Пер. с англ. NAAEE. — М., 1994.
2. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. — СПб. : Питер, 2000. — 51-2 с. : ил.
3. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії [Текст] / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. - Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. — 70 с.
4. Темпл Ч. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. [Текст] / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. — М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст] // Початкова школа. — 2011. — № 7. — С. 1—18.
6. Математика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Текст] / О. В. Онопрієнко, С. О. Скворцова, Н. П. Листопад // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. — С. 138—170.
7. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія / С. О. Скворцова. — Одеса : Астропринт, 2006. — 696 с.
8. Скворцова С. О. Математика. 4 клас : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. : у 2 ч. — Ч. 1 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. — Х. : Видавництво «Ранок», 2015. — 144 с. : іл.
9. Скворцова С. О. Математика. 4 клас : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. : у 2 ч. — Ч. 2 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. - Х. : Видавництво «Ранок», 2015. — 144 с. : іл.

SVITLANA SKVORTSOVA
Odessa

DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CRITICAL THINKING AT THE MATHEMATICS LESSONS

The paper considers the ways of development of critical thinking among primary school students at Mathematics lessons during their mastering such content lines as «Numbers. Operations with numbers» and «Plot tasks». We present the technology of development of pupils' critical thinking while familiarization with the new cases and methods of computation and while teaching to solve simple and compound tasks including typical tasks (that have a fixed value and tasks on processes). This technology involves 1) solving tasks for updating certain knowledge or a way of action; 2) making changes to a task's content; comparing a received task with the previously solved one, definition of common and different features; 3) considering the possibilities of application of a known way of action towards a received task, and its correction, if needed; 4) studying a mathematical object by changing the non-essential features, determining the effect of a certain change on solution; 5) reflection of one's own activity and discovering of the new knowledge or a way of action, formulation of a basis for action; 6) appropriation of the new knowledge or a way of action through the implementation of the new content... Cyclical repetition with the item 2 is possible.

Key words: critical thinking, the technology of development of pupils' critical thinking, Mathematics course at primary school.

СВЕТЛАНА СКВОРЦОВА
г. Одесса

РОЗВИТКЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены возможности развития критического мышления учащихся начальной школы на уроках математики в процессе усвоения ими содержательных линий «Числа. Действия над числами» и «Сюжетные задачи». Представлена технология развития критического мышления учащихся во время ознакомления с новыми случаями и приемами вычислений, во время обучения решению простых и составных, в том числе типовых задач (задач, содержащих одинаковую (постоянную) величину, задач на процессы). Эта технология предусматривает 1) решение задания на актуализацию известного знания или способа действия; 2) внесения изменений в содержание задания; сопоставление полученного задания с ранее решенным, определение общего и отличного; 3) определение возможностей использования известного способа действия к полученному заданию, при необходимости его коррекция; 4) исследование математического объекта путем изменений несущественных признаков, определения влияния определенного изменения на решение; 5) рефлексия собственной деятельности и открытие нового знания или способа действия, формулировка ориентировочной основы действия; 6) присвоение нового знания или способа действия путем выполнения деятельности с новым содержанием ... Возможно циклическое повторение с п. 2).

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления учащихся, курс математики начальной школы.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 364-322:061.1

ЯРОСЛАВ СЛУЦЬКИЙ

м. Слов'янськ

yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

ГЕНЕЗА ВОЛОНТЕРСТВА У СТРУКТУРІ КОРПУСУ МИРУ

У статті досліджено проблему критеріїв та періодизації волонтерського руху у структурі Корпусу миру. Визначено етапи розвитку волонтерського явища та з'ясовано, що розвиток організації волонтерського спрямування сприяв соціальним змінам всередині суспільства Сполучених Штатів Америки. Підкреслено значення періодичних та інформаційних видань у процесі розвитку волонтерства у системі організації. Акцентовано увагу на досвіді використання знань, умінь та навичок колишніх волонтерів у навчальних та соціальних проектах суспільства.

Ключові слова: волонтерство, критерії, етапи, становлення та розвиток, періодичні видання, навчання.

Для того, щоб зрозуміти структурну складову Корпусу миру, необхідно, насамперед, провести дослідження історичних підтекстів організаційних та педагогічних чинників, поява або зміна яких сприяли становленню та розвитку волонтерського руху в даній організації. Належить з'ясувати сутність саме становлення та розвитку волонтерства в структурі Корпусу миру в історичному контексті, що передбачає поступальні процеси вдосконалення добровольчої системи в організаційно-педагогічному факторі (тобто структурованому, що дозволяє говорити про створення вертикалі організації, що сприяє проведенню повноцінного управлінського процесу; також мається на увазі наявність сформованої системи підготовки добровольців, поява можливостей для формування необхідних компетенцій, як у теоретичному, так і в практичному форматах, а також розвиток професійної особистості волонтера за допомогою проведення відповідних навчальних та підготовчих семінарів і занять, що сприяють формуванню у добровольців здібностей до адекватного сприйняття поставлених завдань, їх вирішення та проведення професійно поставленої діяльності).

Важливість дослідження генези волонтерства у структурі Корпусу миру є важливим в сучасних умовах активного розвитку волонтерського руху. Таким чином, процес розвитку волонтерського явища має бути чітко сконструйованим згідно із світовим

досвідом. Сучасна теоретична діяльність потребує більш глибоких теоретичних досліджень та розроблення критеріїв подальшого розвитку.

Отже, окреслена проблема не може бути вирішена без глибокого вивчення історико-соціального досвіду та його використання в умовах сучасності.

Національний розвиток волонтерства в окремих країнах вивчали такі вчені, як Дж. Рапапорт, М. Брехем, Т. Татлоу, Дж. Куксон, П. Говард, К. Лейборн та ін.

Питання розвитку міжнародного волонтерського руху розглядалися у дослідженнях І. Роіванен, Дж. Крукера, Л. Завацької, С. Грищенко та ін.

Проблеми управління волонтерською організацією були основою досліджень О. Мурашкевича, Ю. Мартинова, Г. Тимошко, Є. Дєдова, К. Шендеровського.

Метою статті є аналіз основних етапів розвитку волонтерського руху у структурі Корпусу миру.

Загальний процес становлення та розвитку Корпусу миру, як світової волонтерської організації із розгалуженою структурною системою, повинен мати відповідну періодизацію. Проблема щодо визначення критеріїв, згідно з якими з'являється можливість окреслити етапи та тенденції розвитку волонтерського руху у структурі Корпусу миру має досить складний характер, що доповнюється недостатнім рівнем вивчення даних критеріїв, що стає

сповільнюючим фактором у питанні вирішення існуючої проблеми наукового типу.

Ми можемо визначити поняття критерію у якості властивості, притаманній певному явищу, яка є відображенням змін, притаманних розвитку феномена. За допомогою критеріїв ми маємо змогу дослідити питання в історичному процесі під необхідним для цього кутом зору.

Критерій визначається нами у якості показника розвитку волонтерського руху у структурі Корпусу миру. Що стосується кількості виділених критеріїв, це залежить від складових, що вплинули на організаційно-педагогічний розвиток організації. Нами були виокремлені наступні критерії: соціально-політичний, культурно-освітній, нормативно-правовий, педагогічний. Надамо характеристику кожного критерію.

Соціально-політичний критерій дає нам можливість розуміння передумов до створення організації Корпусу миру, які зміни соціально-політичного характеру виникли у Сполучених Штатах Америки на початку 1960-х років, що стали рушійною силою для державної системи та суспільства у започаткуванні нового волонтерського проекту. Не викликає сумнівів, що крок такого масштабу мав бути продиктованим певними зрушеннями всередині держави.

Культурно-освітній критерій визначає рівень культурного та освітнього потенціалу американського соціуму, без задіяння якого створення Корпусу миру було б неможливим. Тільки отримані в історичному розвитку суспільства волонтерські культурні традиції спільно з загальним освітнім розвитком нації дають можливість зосередження зусиль у напрямі досягнення мети національного рівня.

Нормативно-правовий критерій дає можливість визначення законодавчої бази, що сприяла розвитку Корпусу миру як у Сполучених Штатах, так і на міжнародному рівні. Закони та регламентуючі акти, прийняті Конгресом, зробили можливим ефективний розвиток всіх елементів, з яких складається організаційно-педагогічний розвиток Корпусу миру.

Педагогічний критерій розглядає започаткування та подальший розвиток підготовчої

системи Корпусу миру. Підготовка волонтерів, так звана професіоналізація, є фактором успішності організації. Вибудувана система відбору, підготовки та проведення місії дозволяє виокремити Корпусу миру задля запозичення його досвіду.

Нами були виокремлені наступні етапи становлення та розвитку волонтерства у структурі Корпусу миру:

I етап (1961–1980 рр.) – пошуково-емпіричний, у період якого виникла організація Корпусу миру та розпочалася початкова структуризація діяльності, котра необхідна за умов розгортання широкомасштабної та розгалуженої системи; були сформовані принципи відбору та навчання волонтерів, визначені якості кандидатів у добровольці; період позначився, також початком співпраці з глобальними організаціями, на кшталт ООН.

У 1961 році Конгресом Сполучених Штатів був прийнятий Статут Корпусу миру, у якому метою організації визначалося проведення політики США щодо сприяння миру та дружби, залучення кваліфікованих чоловіків та жінок у Сполучених Штатах для проведення місій за кордоном задля допомогти народам у бідних країнах світу та сприяти кращому розумінню американського народу з боку народів світу.

Одночасно з початком діяльності Корпусу миру як організації, почався випуск інформаційних довідкових брошур, новин та відомостей (таких як «Peace Corps Volunteer», «Peace Corps News: A Special College Supplement», «The Volunteer: a newsletter by and for the Volunteers of the Peace Corps», «Peace Corps News»), необхідних кожному добровольцю з тисяч тих, які записалися до лав організації. Корпусу миру став своєрідною моральною метою Сполучених Штатів в напрямку їх міжнародної діяльності. Волонтери були спочатку проінформовані про можливі складнощі, які чекають їх в процесі виконання поставлених завдань та характеристика яких була надрукована у газеті «Новини Корпусу миру» у 1961 році: «вони вимагатимуть витривалості, мужності та зрілості, але вони збагатять Ваше життя і вони стануть знаком всьому світові про те, що ми є відповідальною нацією» [8].

Після завершення первинної модернізаційної стадії, розвиток волонтерства Корпусу миру перейшов у іншу площину, а саме у організаційно-педагогічну, що символізувало початок процесів відбору та навчання кандидатів у волонтери організації.

Так, відбір та підготовка добровольців є найважливішим етапом у системі розвитку волонтерської організації, тому що саме від якості та рівня професіоналізації волонтера залежить повноцінне виконання поставлених завдань. Було оголошено про набір добровольців різних спеціальностей: інженерів, геодезистів, геологів, вчителів середніх шкіл, викладачів англійської мови, агрономів. Щоб отримати право на участь у програмах організації, кандидатам було запропоновано здати письмові вступні випробування. Суть даних випробувань полягає в тому, що людина може не мати пізнань в одному полі діяльності, але бути спеціалістом – в іншому. Тому дані випробування мали на увазі не виставлення балів за принципом «пройшов-не пройшов», «здав-не здав», а були показником певних схильностей індивіда і виявляли сфери діяльності, в яких він може проявити себе в найкращій якості. Важливо визначити, що даний фактор і грає одну з визначальних педагогічних функцій в Корпусі миру: визначення найбільш підходящого кандидата для виконання певного виду діяльності, його відповідна підготовка та проведення самої діяльності. Це припущення підтверджує і Р.Вайнола, який стверджує, що «волонтерами можуть бути і спеціалісти, важливо і в цьому випадку вважати їх волонтерами, оголошувати та заохочувати як волонтерів» [1, 38]. Варто зауважити, що підготовка стосується не тільки підготовчої складової до проведення місії, але і виконання завершального етапу місії [8].

З розширенням кількості держав, у яких були задіяні волонтери Корпусу миру, збільшилася, відповідно і кількість добровольців, яких потрібно було підготувати до діяльності. Згідно з даними видання «Peace Corps News», у 1962 році було підготовлено до проходження служби вже 729 волонтерів [15, 2]. Це, в свою чергу, дозволяло і передбачало вдосконалення навчального процесу, у зв'язку з

появою певного досвіду, для більш повного засвоєння добровольцями необхідних теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних їм у процесі виконання діяльності в майбутньому.

У той же час, у Сполучених Штатах проводилися регулярні тестування кандидатів. Як було зазначено у виданні «Peace Corps News», тестування проводилося в кожному штаті країни, в тому числі на Алясці, включаючи Гаваї і Пуерто-Ріко. П'ять чоловік взяли участь у перших тестуваннях на острові Гуам у 1962 році. Примітно, що з 2642 претендентів, 1882 виконали тести загального характеру, а 760 осіб взяли участь у спеціальному тестуванні для вчителів [13]. Варто відзначити значний відсоток саме волонтерів-вчителів, охочих скористатися своїм досвідом і знаннями для підвищення освітнього рівня учнів інших держав. Подібне співвідношення вчителів може означати, на наше переконання, що одним з основних векторів діяльності Корпусу миру стала саме викладацька діяльність добровольців. Педагогічна сфера поступово виходила в пріоритетні напрямки.

Поступово організаторські здібності Корпусу миру розширювалися, що, відповідно, мало вплив на збільшення кількості як держав, які висловили бажання співпраці з організацією, так і на кількість відправлених груп добровольців різних професійних напрямків для виконання поставлених ним місій. Про це йшла мова, зокрема у виданнях «Peace Corps News» та «The Volunteer: a newsletter by and for the Volunteers of the Peace Corps» [16, 17].

Процес підготовки волонтерів, включав в себе і мовну підготовку, так як добровольці відправлялися в держави, в яких часто говорили не англійською мовою (що також сприяло розвитку методичного забезпечення). Даний аспект підготовки виявив одну особливість. У процесі навчання волонтерів використовувалися передові навчальні програми, які сприяють більш швидкому й ефективному процесу оволодіння необхідним рівнем іноземної мови. У зв'язку з цим, деякі волонтери отримували знання мов, які ніколи не вивчалися в університетах США. Кількість подібних мов тільки на початок періоду

активного становлення Корпусу миру обчислювалася двадцятьма одним. Всього ж добровольців готували по 34 мовам [9]. Таким чином, Корпус миру ставав мовним навчальним центром світового значення, де волонтер отримував можливість опанувати різноманітні мови світу.

У виданні «Peace Corps Volunteer» висловлювалися думки [5], що волонтерам необхідно всього лише базове володіння тією мовою, якою розмовляють в державі, де проводитиметься місія. Однак, очевидним ставало те, що доброволець в період своєї місії повинен не просто використовувати знання мови в повсякденному житті для виконання повсякденних функцій; дані знання необхідні, насамперед, для встановлення контакту з населенням, для подолання комунікаційного бар'єру, який є перешкодою для роботи, а також для створення більш довірчого рівня відносин. Тому зазначимо, що базовий рівень володіння іноземною мовою не може задовольнити потреби проведеної діяльності. Для підвищення ймовірності успішного проведення добровольчої діяльності, волонтеру необхідні більш глибокі знання іноземної мови, тому програми підготовки волонтерів враховували потребу у вивченні як мовного, так і соціокультурного аспектів мови тієї чи іншої країни.

Повертаючись до педагогічного аспекту волонтерської діяльності в рамках Корпусу миру, інтерес представляють ідеї Уейна О. Ріда, заступника комісара по освіті [14]. Він стверджував, що найважливішим фактором у програмі Корпусу миру є надання волонтерами освітніх послуг. Вчителі, які отримали можливість побачити і працювати з людьми з нерозвинених держав, по поверненню в Сполучені Штати будуть представляти цінність більшою мірою, ніж це було до їх від'їзду. Участь вчителів у даному проекті є найкращим вкладенням в майбутнє США.

Повною мірою необхідно підтримати цю заяву, оскільки в процесі діяльності в непростих соціальних та педагогічних умовах подібного роду, вчитель набуває неоціненного досвіду використання певних навчальних методик в різних ситуаціях педагогічного процесу, який, при правильному згодом

застосуванні стане цінним плацдармом освітньої системи США.

При розгляді змін у підготовці волонтерів Корпусу миру в період становлення організації, які були факторами початку етапу розвитку, необхідно відзначити, що з часом стати волонтером цієї організації стало як легше, так і складніше [6]. Легше стало, бо зросла кількість наданих спеціальностей, а значить більша кількість фахівців, що мають різні напрямки, отримали можливість взяти участь в місіях організації.

З іншого боку, з'явилися додаткові складнощі, пов'язані з підвищенням вимог до волонтерів. Якість виконуваної діяльності добровольців підвищувалася, система відбору зазнала змін. Однак, складності полягали не тільки у відборі. Після слідувала тренувальна програма, що передбачала тринадцятиденний курс в одному зі ста американських університетів або коледжів, що використовували спеціально розроблений для волонтерів Корпусу миру навчальний план:

1. Тренування мовних навичок (застосування програми, розрахованої на 300 годин, що призводить до розвитку швидких мовних здібностей);

2. Тренування технічних навичок, необхідних для певного типу діяльності, яка виконується;

3. Заняття з питань ознайомлення з культурою, в якій необхідно буде працювати;

4. Проведення курсів з питань історії, географії, права Сполучених Штатів;

5. Здоров'я (тренінги, на яких волонтер проводить ознайомлення зі способами самозахисту, а також вдосконалення освітніх технологій, що дозволяють проводити вдосконалення свого здоров'я в приймаючій державі).

Надалі, згідно з виданням «Peace Corps Volunteer», істотною і однією з основних особливостей організаційного та педагогічного розвитку волонтерства в Корпусі миру, стало вдосконалення програми підготовки волонтерів «на місцях» [12]. Даний вид тренінгів існував ще в період становлення, однак тепер, при активному розвитку, було вироблено вдосконалення методик підготовки та навчання волонтерів безпосередньо в державах, де їм належить виконувати свою

діяльність. Подібна практика надає можливість провести занурення в атмосферу майбутньої місії, що, на інтуїтивному та психологічному рівнях позитивно впливає на педагогічну складову безпосередньо самої підготовки.

II етап (1981-1990 рр.) – професійно-узагальнювальний. Етап характеризується важливою подією в історії Корпусу миру.

Так, до 1981 року, Корпус миру існував у якості структури іншої служби волонтерського плану. Але 29 грудня 1981 року, Корпус миру став незалежною федеральною службою та перестав бути частиною волонтерської служби «ACTION». Таким чином, з цього часу, Корпус миру отримав можливість проведення незалежної політики організації та проведення самостійного процесу управління.

Наступні роки ознаменувалися початком випуску газети «Часи Корпусу миру» («Peace Corps Times») [11]. Видання, присвячені Корпусу миру і волонтерам випускалися і раніше [4], проте дане видання можна назвати повноцінно сформованим вісником з наявністю регулярних рубрик. Необхідно підкреслити, що дане починання можна вважати однією з особливостей етапу розвитку організації. Можливість, яка з'явилася у добровольців як з появою даного, так і з іншими друкованими виданнями організації, являла собою фактор, з одного боку, отримання інформації про нововведення в Корпусі миру, акцентувалася увага на державах, в яких проводять свою діяльність добровольці організації [10] (це є можливість виділити у якості необхідного методу привернення уваги громадськості, особливо критично налаштованої до Корпусу миру та до проблем, які необхідно вирішувати, а також істинної користі місії волонтерів організації), або ж спогади колишніх волонтерів, що давало можливість ознайомлення з певними порадами до ведення діяльності, у тому числі педагогічними порадами проведення навчальних занять, способів пошуку «спільної мови» з місцевими жителями і т.д. Дані видання сконцентрували в собі цілісний процес поступового засвоєння знань, умінь та навичок волонтерів, як діючих (рубрика, присвячена листам волонтерів), так і тих, які повернулися зі служби, а також офіційних осіб Корпусу миру. Всі періодичні видання мали інформаційне призначення та ознайом-

лювали волонтерів Корпусу миру та громадян Сполучених Штатів з новинами, нововведеннями організації. Не слід також забувати і про пропагандистський ефект подібних видань, де за допомогою «листів волонтерів», звернень інших добровольців проходило ознайомлення суспільства з Корпусом миру та набір нових кандидатів.

Піддавалася на протязі даного етапу реформуванню і головна волонтерська організація США Корпус миру. Так, «Акт реформування Корпусу миру» 1980 року вносив зміни до закону про Корпус миру [18]. У ньому вказувалася необхідність у наданні допомоги зацікавленим країнам у зміцненні програм розвитку, сприяння процесам, які призведуть до кращого розуміння американців.

III етап (1991-2014 рр.) – оновлювально-інформаційний. Період ознаменувався подальшим розширенням діяльності Корпусу миру на територіях нових держав, що стало чинником третього етапу періодизації та рушійною силою більш активного розвитку програм організації. Насамперед Корпус миру розширив свій вплив на країни пострадянського простору. Верхня межа етапу характеризується призупиненням діяльності Корпусу миру в Україні, пов'язаній з нестабільною військовою ситуацією у країні. Наприкінці 2015 року, волонтери Корпусу миру повернулися в Україну, але діяльність тимчасово проводять лише на територіях західної та центральної частин держави.

Розпад СРСР створив нові території, на яких почав розвивати свою діяльність Корпус миру, як міжнародний проект США. Так, акт, прийнятий Конгресом в 1991 році «Ініціативи для демократизації колишніх радянських республік», вносив зміни в закон Корпусу миру [3]. Згідно з ним, волонтери повинні були виконувати консультативні послуги в області бізнесу, права і державної політики у колишніх радянських республіках. Відбір добровольців відбувався серед волонтерів, які володіють вченими ступенями в сфері бізнесу, права або державної політики.

Передумовою бажання новоутворених країн (у тому числі й України) співпрацювати з цією організацією стало бажання наближення різноманітних сфер держав до світового рівня. Волонтери Корпусу миру були тими, хто мав

досвід та міг допомогти у реформуванні освітнього простору, громадських відносин та ін.

Корпус миру, в свою чергу, продовжував реформаційні процеси. Акт «волонтерської освітньої програми» присвячений проведенню навчання волонтерів Корпусу миру давав право на участь у програмі будь-якому студенту, який погодиться прослужити в Корпусі миру принаймні 3 роки, і буде обраний на конкурентній основі [7]. Так, виражається необхідність у здійсненні навчальної програми, згідно з якою учасники отримують відповідну підготовку для роботи в Корпусі миру. В даному акті є можливість розкрити фактори договору між Корпусом миру і студентством. Студент працює на організацію 3 роки, проте отримує позначку про закінчену освіту. Таким чином, дана ініціатива принесла велику користь і неоціненний досвід для студентів певних спеціальностей.

Таким чином, Корпус миру зробив можливим наявність взаємодії трьох складових успішної діяльності, котрі були визначені А. Гошем, який підкреслив, що «незалежно від вибору соціального проекту, ефективність волонтерства залежить від дотримання інтересів трьох сторін: компанії, її співробітників та об'єкту добродійництва. Якщо інтереси співпадають, треба очікувати відчутних результатів» [2, 65]. Саме це і було створено у Корпусі миру, де приділялася увага інтересам організації, волонтерам Корпусу миру та запитам приймаючої країни.

У 2014 році, новий директор Корпусу миру, яким стала Каролін Гесслер-Раделет, закликала до проведення реформування систем рекрутування, набору та відбору волонтерів. Кандидати у волонтери зможуть вибирати країну, у якій будуть проводити свою діяльність. Також їм буде надана можливість більш швидкого процесу відбору. Це призведе до того, що процес набору добровольців стане більш простим, швидким та найбільш індивідуально спрямованим за всі часи організації. Результати цих інновацій стануть метою дослідження науковців в майбутньому.

Загалом, необхідно зазначити, що Корпус миру є цілком структурованою організацією з необхідною для цього системою підпорядкування, що призводить до високої якості діяльності.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, ми можемо зробити певні узагальнення: Корпус миру є організацією міжнародного масштабу, що стало можливим за сприяння держави. Модернізація підготовчого аспекту діяльності стимулювала більш активний розвиток організації, що потребував подальших модернізаційних дій. З набуттям незалежності у плані керування організацією, Корпус миру отримав можливість запровадження самостійної управлінської системи, що дозволило йому адаптуватися до геополітичних змін початку 1990-х років та поширити свій вплив на нові території.

Список використаних джерел

1. Вайнола Р. Х. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова. — К.: Академпрес, 1999. — 112 с.
2. Гош А. Волонтерство: забота об обществе и мотивация персонала / А. Гош // Генеральный директор. — 2012. — № 7. — С. 64—67.
3. Boren D. L. Initiative for Soviet Democracy Act of 1991 (102nd Congress (1991-1992)) [Електронний ресурс] / David L. Boren. — Режим доступу до архіву: <https://www.congress.gov/>.
4. Central America Needs Volunteers in Quantity // Peace Corps Volunteer. — 1963. — Vol.1. — № 4 — February.
5. Kingston F. Berlew. A Volunteer Must Use the Language / F. Kingston Barlew // Peace Corps Volunteer. — 1965. — June-July.
6. Making of a PCV. Field Experience Supplements Classroom Training // Peace Corps World: 1966. Your Guide to Some Jobs That Need Doing — In Asia, Africa, Latin America. — 1966.
7. Morella C. A. Peace Corps Volunteer Education Demonstration Program Act (101st Congress (1989-1990)) [Електронний ресурс] / Constance A. Morella. — Режим доступу до архіву: <https://www.congress.gov/>.
8. Peace Corps News. — 1961. — V. 1. — № 1. — June.
9. Peace Corps Teaches 34 Languages // Peace Corps News. A Special Junior College, Technical and Agricultural Issue. — 1963. — Vol. 1. — № 1. — Spring.
10. Peace Corps Times. Focus — Mauritania. — 1984. — May-June.
11. Peace Corps Times. — 1984. — November-December.
12. Peace Corps Volunteer. — 1967. — May.
13. Placement Tests Draw. A Near-Record Turnout // Peace Corps News. — 1962. — Vol. 2. — № 3. — March.
14. Schools Aided by PC Teachers // Peace Corps News. A Special College Supplement. — 1963. — Vol. 2. — № 1. — Autumn.
15. Stateside Report // Peace Corps News. — 1962. — Vol. 2. — № 1. — January.
16. Stateside Report // Peace Corps News. — 1962. — Vol. 2. — № 7. — September.
17. The Volunteer: a newsletter by and for the Volunteers of the Peace Corps. — 1962. — Vol. 1. — № 3. — March.
18. Tsongas P. E. Peace Corps Reform Act (96th Congress (1979-1980)) [Електронний ресурс] / Paul E. Tsongas. — Режим доступу до архіву: <https://www.congress.gov/>.

YAROSLAV SLUTSKIY
Slovyansk

THE GENESIS OF VOLUNTEERING IN THE PEACE CORPS STRUCTURE

In the article the problem of criteria periodisation and volunteerism in the Peace Corps structure is investigated. The stages of volunteering development is defined and found that the development of the organization of volunteering orientation contributed to the social changes in the United States society. The importance of periodical and informational issues in the process of volunteering development in the organizational system is underlined. The attention is focused on the experience of knowledge and skills using of former volunteers in the educational and social projects of society.

Key words: volunteering, criteria, stages, formation and development, periodicals, training.

ЯРОСЛАВ СЛУЦКИЙ
г. Славянск

ГЕНЕЗА ВОЛОНТЕРСТВА В СТРУКТУРЕ КОРПУСА МИРА

В статье исследована проблема критериев и периодизация волонтерского движения в структуре Корпуса мира. Определены этапы развития волонтерского явления и выяснено, что развитие организации волонтерского направления способствовало социальным изменениям внутри общества Соединенных Штатов Америки. Подчеркнуто значение периодических и информационных изданий в процессе развития волонтерства в системе организации. Акцентировано внимание на опыте использования знаний, умений и навыков бывших волонтеров в учебных и социальных проектах общества.

Ключевые слова: волонтерство, критерии, этапы, становление и развитие, периодические издания, обучение.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2016

УДК 378:78

НАТАЛІЯ СОБОЛЬ
м. Київ
n.sobol@kubg.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття присвячена розкриттю особливостей методичного забезпечення процесу формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Описано сутність освітньої технології педагогічної майстерні, проаналізовано специфіку її впровадження у сфері музично-педагогічної освіти. Окреслено спільні та відмінні риси тренінгу як популярної форми проведення навчально-виховної роботи у вищій школі та педагогічною майстернею, виділено характерні риси останньої у ракурсі розкриття творчого потенціалу студентів. Визначено напрямки та змістові особливості проведення занять у формі педагогічних майстерень з метою формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: педагогічна майстерня, освітні технології, художньо-творча толерантність, майбутній вчитель музики.

Сучасна мистецька педагогіка розвивається під впливом суспільних процесів, яким характерні полікультурність та інтернаціоналізація, відкритість особистості до нового досвіду та розширення кругозору, толерант-

ність та направленість на пошук нових шляхів вирішення стандартних ситуацій (креативність). Саме у результаті цих процесів виникає думка про необхідність виділення особливої особистісної характеристики

сучасного вчителя музики – художньо-творчої толерантності. Ця якість охоплює усі окреслені якості педагога-фасилітатора ХХІ століття, адже, на нашу думку, розкриває неупереджене ставлення людини стосовно культурно-мистецьких процесів та явищ минулих років і сьогодення, що проявляється у її творчому самовираженні, повазі до творчості інших, розважливому та неконфліктному діалозі з оточуючим світом, художніми образами та їх авторами.

Зважаючи на складність та поліаспектність художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, ми вважаємо, що його формування потребує створення спеціальних умов та цілеспрямованої навчально-виховної роботи з використанням нових актуальних методів та прийомів толерантного навчання. Зокрема, після опрацювання низки теоретичних та практичних досліджень, до таких умов ми відносимо технологію проведення педагогічних майстерень.

Модернізацією навчального простору та удосконаленням дидактичної, методичної складової вищої мистецької педагогічної освіти займається велика кількість вітчизняних дослідників, зокрема А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва та ін. Питання формування та розвитку різних видів толерантності особистості учнів (студентів) у навчально-виховному процесі цікавило О. Бурлак, Е. Койкова, Л. Майковська, Л. Орбан-Лембрик, О. Орловська, В. Самохвалова та ін.

Отже, метою даної статті є обґрунтування доцільності використання навчальної технології педагогічних майстерень у контексті розробки методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки.

Педагогічні майстерні як різновид організації навчально-виховної роботи з дітьми та дорослими було започатковано французькими психологами та педагогами у 90-х роках ХХ століття, які прагнули удосконалити навчальний процес у школі та пристосувати його до вимог сучасного суспільства. Інтенсивний технічно-науковий розвиток, виникнення нового покоління активної молоді, стирання кордонів та мультикультурність сучасного світу надихнули дослідників до пошуку

нових цікавих освітніх технологій, які б убрали в себе минулий досвід, а також популяризували та сприяли розвитку нових ідей у педагогічній галузі.

Науковець Г. Степанова трактує педагогічну майстерню як «сукупність просторів – ігрового, учбового, культурного, художньо-творчого, де дитина отримує досвід життя, самостійно вибудовує власні знання, формує моральні цінності, культуру» [3, 3]. Серед особливостей, які характеризують цю нову педагогічну технологію, дослідниця називає свободу самовираження, стимулювання внутрішньої незалежності особистості, можливість по-різному реагувати на те що відбувається всередині людини та поза нею [3, 4]. Крім того, у контексті нашого дослідження слід звернути увагу на те, що Г. Степанова називає основною цінністю даної технології «наявність різних точок зору, проблемності роздумів, створенні власного продукту творчості; в незавершеності майстерні, коли висновком проведеної роботи стає виникнення нових питань, над якими людина обмірковує, знаходиться у пошуці відповідей, відкриттів, істини, формує власну культуру мислення, дій» [3, 4].

Оскільки педагогічна технологія майстерень по своїй суті має творчий характер та обов'язково включає в себе низку креативних завдань, то і в основу її покладені принципи творчої діяльності, а саме діалог у співтворчості; свобода дій та вибору; рівність усіх учасників майстерні; добре облаштований робочий простір; відсутність оцінювання діяльності; визнання права на помилку [3, 6–7].

О. Орлова вивчає вплив майстерні як педагогічної технології на розвиток толерантності учнів [2]. Вчена також виділяє низку особливостей педагогічної майстерні, а саме діалогічність навчання; направленість на співпрацю та співтворчість; співпереживання учасниками майстерні окресленої проблематики; постійна рефлексія учасників майстерні під час її проведення; розвиток комунікативних умінь учасників майстерні через їх активну взаємодію; варіативність видів діяльності у майстерні та створення умов для самореалізації [2, 15].

Дослідниця називає чотири найпопулярніші різновиди педагогічних майстерень, які

визначаються залежно від педагогічних цілей: 1) майстерні створення знань, які направлені на формування знань в учнів шляхом їх самостійної інформаційно-пошукової роботи; 2) майстерні письма для формування та розвитку мовно-мисленневих навичок особистості; 3) майстерні «пластики», які створюють умови для активного творчого навчання учнів; 4) майстерні ціннісно-сислової орієнтації, направлені на пошук власних цінностей, розвиток морально-духовної сфери особистості учасників майстерні [2, 15].

Н. Мозгальова серед різних методів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики називає творчі аналітико-виконавські майстерні [1, 316–318]. Науковець, посилаючись на авторів цього методу Анрі та Одетт Бассісанів, підкреслює, що творчі майстерні мають значний вплив на розвиток творчої особистості студентів. Н. Мозгальова звертає увагу на те, що майстерня спрямована на впровадження у невеликих групах (3–5 студентів), які самі визначають проблемні ситуації та у ході дискусій за рівноправною участю всіх присутніх знаходять на них відповіді. Викладач, який виступає в ролі організатора та керівника майстерні, коригує відповіді інших учасників полілогу, а також допомагає їм «самостійно отримати нове знання через образне уявлення, чуттєве переживання та візуалізацію заданої ситуації у власній творчості (художній, музичній, поетичній тощо)» [1, 317].

Після вивчення досліджень із проблем визначення сутності педагогічної майстерні та її основних характеристик, варто звернути увагу на особливості її застосування у контексті методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. На нашу думку, оптимальність цього виду організації навчання полягає у низці переваг, серед яких: 1) технологія проведення майстерень у педагогічній практиці є новою (адже вона бере початок з кінця ХХ століття) та перспективною, оскільки у вищій школі вона використовується досить рідко; актуальність педагогічної майстерні полягає у яскраво вираженому творчому підтексті; 2) форма організації навчання «майстерня» передбачає розвиток креативної сторони

особистості викладача та студентів, що сприятиме успішному формуванню у майбутніх учителів музики художньо-творчої толерантності; 3) майстерня як форма організації навчання дозволяє викладачеві комбінувати різні методи в процесі роботи, використовувати різні моделі спілкування зі студентами та створювати позитивну атмосферу співпраці.

Так само як і тренінгова форма роботи, майстерня має свої особливості, що є важливими для сфери мистецької освіти. Так, майстерня має схожу побудову до тренінгу (логічне структурування від привітання (вступу) до рефлексії; постановка завдання, його виконання та демонстрація здобутків); як і тренінг, майстерня не має системи оцінювання, адже будується на засадах добровільної варіативної форми участі; як і тренінг, майстерня проводиться в умовах невеликих навчальних груп (оптимальна кількість осіб - до 10); на обох видах організації навчання відбувається формування певних знань, умінь та навичок особистості; як тренінги, так і педагогічні майстерні використовуються з метою переосмислення, самовдосконалення особистості через індивідуальну та групову роботу.

У свою чергу, форма педагогічної майстерні порівняно із тренінгом є більш практичною, вона направлена на вироблення конкретного творчого продукту в кінці заняття; майстерні сприяють зростанню практичного досвіду особистості, уміння сприймати критику та брати участь в обговоренні окресленої проблематики.

За словами О. Орлової, впровадження технології педагогічної майстерні «...забезпечувало кожному учаснику «сходження до власних смислів» та особистому досвіду, знаходження «шляху до себе та від себе». Самостійна інтерпретація, внутрішній діалог з авторами, героями, з самим собою розвивали уміння самостійно аналізувати тексти різних стилів, розуміти іншого – співрозмовника, автора тексту. Діалоги під час роботи в групі та у міжгруповій взаємодії сприяли розвитку в учня нової якості особистості – уміння слухати та чути іншу людину, а головне, неупереджено оцінювати погляди та висловлювання іншого... Ситуації, які вимагали співста-

вляти свою точку зору з позиціями інших учасників, створювали ціннісну установку на врахування точки зору «іншого» як необхідна умова будь-якого спілкування в умовах діалогу» [2, 22].

Отже, дослідники виокремлюють важливий вплив педагогічних майстерень на формування толерантних якостей особистості не лише до суб'єктів освітньої технології, але й її об'єктів, творчих здобутків інших. Враховуючи практичний досвід дослідників реалізації технології педагогічної майстерні в освітній процес, можна стверджувати, що доцільною колективно-груповою формою організації навчання з метою формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є *педагогічна художньо-творча майстерня*.

Як і будь-яка форма навчально-виховної роботи, педагогічна майстерня має чіткі правила впровадження в освітній процес. Так, Г. Степанова описує алгоритм процесу організації та проведення педагогічної майстерні, який складається з чотирьох основних компонентів:

1) індуктор – створення емоційної та творчої атмосфери, введення учасників майстерні у роботу групи через особистісне ставлення до окресленої тематики конкретного заняття; індуктором може стати будь-яка наочність – предмет, слово, малюнок, образ тощо;

2) безпосередня робота з матеріалом:

- самоконструкція – індивідуальна робота над виконанням поставленого завдання, формулюванням гіпотези, можливих шляхів вирішення проблеми;
- соціоконструкція – постановка описаних елементів у малих групах, або всією групою учасників майстерні;
- соціалізація – обговорення проведеної індивідуальної, групової роботи між усіма учасниками майстерні;
- афішування – презентація робіт кожним учасником в аудиторії та ознайомлення з ними;
- розрив – внутрішній емоційний конфлікт, який стимулює пошук нових питань з окресленої проблематики, нових знань;

3) творча робота – діяльність, в результаті якої учнем реалізується проект як результат творчого завдання;

4) рефлексія – самоаналіз проведеної роботи під час роботи в майстерні, підведення підсумків [3, 5].

Вивчивши теоретичний та практичний досвід реалізації технології педагогічної майстерні, нами було визначено характерні особливості її впровадження у контексті методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Художньо-творча толерантність є відображенням позиції особистості стосовно художніх явищ, сформованих на основі власних обґрунтованих критичних суджень. Іншими словами, художньо-творча толерантність є особистим надбанням кожної людини і залежить від її досвіду та естетичних смаків. Важливим елементом процесу формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є не лише надання знання та розкриття самоосвітнього потенціалу кожного студента, але й навчання їх користуватися цими знаннями та вказати на принципи критичної діяльності, форми та технологію побудови критичних суджень у галузі мистецтва.

Уміння критично, послідовно, логічно оцінювати художні явища є важливою професійною якістю майбутнього вчителя музики. Варто зазначити, що вивчення основ художньої критичної діяльності у нашому дослідженні розглядається не з позиції мистецтвознавчого аналізу (на основі ґрунтовних знань з мистецтвознавства, теорії музики, гармонії, поліфонії, аналізу форм і т. д.), а як засіб та результат герменевтичного аналізу художнього твору.

Базуючись на доступних знаннях та власному досвіду, такий підхід навчає розуміти, оцінювати та інтерпретувати зміст художніх явищ у власних цілях. Зважаючи на усе вищесказане, ми пропонуємо включити у тематику проведення педагогічних майстерень вивчення різних видів сутнісного аналізу художніх явищ з практичною складовою їх реалізації на прикладі сучасного мистецтва. Так, на нашу думку, для формування художньо-творчої толерантності буде доцільним виконання майбутніми вчителями музики творчих завдань:

- синестетичного аналізу (розуміння сучасної музики через проведення аналогій з різними видами сучасного мистецтва),

- феноменологічного аналізу (розуміння сучасної музики через призму вивчення культурних феноменів, її неупереджене художнє осмислення),
- семіотичного аналізу (розуміння сучасної музики через розбір її художніх знаків та художньої мови),
- герменевтичного аналізу (розуміння сучасної музики через тлумачення художньої ідеї творів та інтерпретаційну діяльність студентів),
- художню критику (розуміння сучасної музики через висловлення та обґрунтування власної критичної точки зору щодо художнього явища, пошук позитивних та негативних сторін з позиції особистого досвіду).

Отже, узагальнюючи проведене дослідження із визначення актуальності використання педагогічних майстерень з метою формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, ми можемо стверджувати, що дійсно дана технологія є важливою для подальших наукових розро-

бок. Особливістю цієї технології є її спрямованість як на індивідуальну креативну роботу учасників майстерні, так і на їх продуктивну співпрацю. У перспективі планується удосконалення методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики, розробка планів-конспектів запропонованих занять у контексті проведених педагогічних майстерень, опис та оприлюднення отриманих результатів, на основі проведеної практичної експериментальної роботи.

Список використаних джерел

1. Мозгальова Н. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Мозгальова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2012. — 43 с.
2. Степанова Г. Педагогические мастерские как условие развития творческой личности / Г. Степанова. — М. : Чистые пруды, 2007. — 32 с.
3. Орлова О. Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Орлова; Спб. акад. постдипл. пед. образ. — Спб, 2006. — 28 с.

NATALIA SOBOL

Київ

PEDAGOGICAL STUDIOS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHER'S ARTISTIC TOLERANCE

The article deals with the methodological support of process of future music teachers' artistic tolerance formation. It describes the essence of educational techniques of the pedagogical studios and analyzes the specific aspects of its implementation in the field of teachers education with speciality in music art. The author highlights the similarities and differences between «training» as a popular form of educational work in higher education and «pedagogical studio» which is fruitful in development of students' creative potential. Also in the paper is defined the content and features of practical realization of the pedagogical studios demanding to the formation of artistic tolerance of future music teachers.

Key words: pedagogical studio, educational techniques, artistic tolerance, future music teacher.

НАТАЛЬЯ СОБОЛЬ

г. Киев

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Статья посвящена раскрытию особенностей методического обеспечения процесса формирования художественно-творческой толерантности будущего учителя музыки. Описаны сущность образовательной технологии педагогической мастерской, проанализирована специфика ее внедрения в сфере музыкально-педагогического образования. Определены сходства и различия между тренингом как популярной формой проведения учебно-воспитательной работы в высшей школе и педагогической мастерской, выделены характерные черты последней в ракурсе раскрытия творческого потенциала студентов. Определены направления и содержательные особенности проведения занятий в форме педагогических мастерских с целью формирования художественно-творческой толерантности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, образовательные технологии, художественно-творческая толерантность, будущий учитель музыки.

Стаття надійшла до редколегії 24.05.2016

УДК 371.134+78

ЛАРИСА СОЛЯР

м. Кременець

solarlarisa@mail.ru

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ФІЛОСОФСЬКОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто сутність поняття «методологія» з точки зору різних наукових принципів та підходів філософської методології. На основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних вчених розкрито зміст філософської методології щодо формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: компетентність, принцип, підхід, філософія, методологія.

Сучасна ситуація в освіті, культурі та філософії характеризується розпадом класичної філософської парадигми з її культом абстрактного розуму. Втрачає свої позиції також і погляд на науку як на універсальне «всезнання», що містить відповіді на всі питання і дає людині абсолютну гарантію успішності її безпосередніх дій у будь-яких життєвих ситуаціях. Наука вважається найвищим ступенем розвитку людського розуму і тому її слід всіляко оберігати від поза наукових впливів і розповсюджувати на всі види діяльності та спілкування людей [4, 156].

Аналіз актуальних досліджень з означеної проблеми дозволяє виділити таких вчених, які працюють у певному напрямку: Г. Абрашкевичус, В. Гриньова, Е. Міланова, Л. Москальова, Т. Поштарьова, С. Серякова, Н. Сидорчук, Я. Хаштиров, Н. Якса та ін. Втім, окреслені вчені лише торкаються окремих підходів, але не висвітлюючи їх як цілісну систему до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме тому метою статті є визначення основних принципів та підходів філософської методології. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання низки важливих завдань. Зокрема, з'ясування сутності понять «методології» та розкриття філософської методології до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Різносторонні аспекти проблеми формування етнокультурної компетентності

майбутніх учителів музичного мистецтва передбачають вивчення стратегії наукового пошуку у сенсі обґрунтування методологічних основ дослідження окресленої проблеми.

У сучасній науковій літературі йдеться, насамперед, про методологію наукового пізнання – учіння про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності [9, 11–12], або учіння про методи отримання знань та способи застосування цих методів у процесі пізнання [3, 25]. Методологія науки характеризує компоненти дослідження – його об'єкт, предмет, завдання, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх розв'язання, а також формує уявлення про структуру і послідовність розв'язання дослідницьких завдань.

Незважаючи на певні труднощі у останні десятиріччя методологія суттєво розвивається: посилена її спрямованість на формування у дослідника спеціальних умінь у галузі наукової роботи. За таких умов, методологія набуває статусу нормативності, її найважливішим завданням стає методологічне забезпечення дослідницької роботи [5].

Міждисциплінарний статус обраної нами проблеми дослідження визначає наявність різнорівневої методології її вивчення, детермінованої діалектичним взаємозв'язком і взаємозумовленістю загального, особливого і одиничного в межах дослідження етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому зміст філософського

рівня методології розглядається нами як загальна проблема і передбачає врахування загальних глобалізаційних тенденцій у професійній підготовці фахівців в умовах конкретного соціального замовлення і з урахуванням етнокультурних цінностей формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [16, 172–173].

Перейдемо до розгляду змістового наповнення визначеного рівня методологічного підґрунтя дослідженої проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – філософська методологія, до якої відносяться наступні принципи та підходи: діалектичний підхід, принцип розвитку, принцип загального зв'язку, принцип міждисциплінарності, принцип діалектичної єдності теорії, експерименту і практики, аксіологічний, антропологічний та ноологічний підходи.

Діалектичний підхід у найбільш загальному вигляді сформульований П. Саухом: «...як розмова, обмін думками, обговорення, діалог» [15, 181]. З філософського погляду «діалектика» має різні значення: від вміння полемізувати, аргументувати та вчення про загальний зв'язок і розвиток до універсального методу пізнання. За своїм змістом і призначенням діалектика – це світоглядна позиція і відповідний їй метод пізнання і практичної дії, що ґрунтується на визнанні об'єктивної взаємопов'язаності і внутрішньої суперечливості явищ природи, суспільства і духовного життя людей (внаслідок чого їм притаманна здатність до розвитку) [15, 181].

Ми вважаємо, що за допомогою діалектики можна пояснювати сутність і зміст проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, в основу якої покладено зв'язок теорії і практики, взаємодію зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. Зазначимо, що діалектика представлена у багатьох зарубіжних та вітчизняних працях таких вчених як: Г. Абрашкєвічуса, В. Гриньової, Е. Міланової, Т. Поштарьової, С. Серякової, Я. Хаштиривата ін. [1; 6].

Діалектика структурно включає у себе різні рівні, які в залежності від гносеологічних та світоглядних функцій та значень

постають як категорії та принципи. Принципи у побудові діалектики утворюють її фундамент. В історії діалектики найбільш відомі такі принципи: розвитку та зв'язку [15, 182].

Принцип розвитку. Діалектика, як обґрунтував Гегель, одночасно проявляється в ролі теорії розвитку, гносеології та діалектичної логіки. Як теорія розвитку вона досліджує сутність, загальні закони всякого розвитку, в системі своїх понять дає концептуальну модель розвитку, досягнутому в його сутності [17].

Зазначений принцип допомагає при вивченні етнокультурної компетентності виявити тенденції у її еволюції – поступовому, тривалому, безупинному розвитку етнокультурної компетентності від одного рівня до іншого, частіше від простішого до більш складнішого. Знання закономірностей еволюції етнокультури допомагає більш глибоко зрозуміти зміст актуальних перетворень етнокультурної компетентності та давати більш точний та довгостроковий прогноз можливих варіантів її розвитку.

Принцип загального зв'язку. Кожен предмет має безліч властивостей, які він розкриває через зв'язок з іншими предметами. Інакше кажучи, кожне утворення виявляє себе через зв'язок з іншими утвореннями. За таких обставин, кожен об'єкт перебуває в закономірному зв'язку з іншими і бере участь у взаємодії з іншими об'єктами. Немає об'єктів, які б існували поза будь-якими зв'язками і взаємодією. Саме у врахуванні всебічного взаємозв'язку і взаємодії етнокультурної компетентності і полягає одна з найсуттєвіших ознак діалектики і зміст принципу зв'язку [7].

Зміст принципу загального зв'язку у дослідженні етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у тому, що необхідно не обмежуватися розглядом окремих її елементів, а прагнути досліджувати максимально більшу кількість зв'язків етнокультурної компетентності з іншими явищами.

Принцип міждисциплінарності орієнтує дослідника на максимально широке використання усіх супутніх наук, за допомогою яких формується етнокультурна компетентність. Вивчаючи етнокультурну компетентність, важливо якомога більш детально ознайомитися

із методологією, теорією, методами проведення дослідження, які використовуються у різних галузях науки, що значно підвищить ефективність окресленого дослідження [8].

Найважливішим фактором принципу міждисциплінарності є принцип рівності усіх супутніх наук. Роль системоутворюючих наук у проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виконує взаємодія педагогіки, культурології та мистецтвознавства.

Принцип діалектичної єдності теорії, експерименту і практики розкриває діалектику руху нашого знання до істини та визначальну роль практики у процесі пізнання. Порушення оптимального співвідношення та логіки взаємовпливу теорії, експерименту та практики у процесі дослідження етнокультурної компетентності приводить до помітного зменшення результативності роботи дослідника з питань етнокультурної компетентності, до перетворення її на імітаційну діяльність [8].

Важливою проблемою дослідження етнокультурної компетентності є логіка взаємодії теорії музичного мистецтва, експерименту і практики музичного мистецтва у процесі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наука буде розвиватися більш динамічно, якщо проводити дослідження таким чином: на кожному із трьох рівнів розвитку (описовому, пояснювальному, управлінському) етнокультура звертається до побудови змістовних моделей трьох типів:

- теоретичних (концептуальних);
- процедурних (методів науки);
- емпіричних (достовірне емпіричне знання) [13, 70].

Логічним розглядом для нашого дослідження буде аналіз відповідних методологічних підходів філософського рівня.

Аксіологічний підхід представлений у вітчизняній та зарубіжній науці у роботах Л. Москальової, Т. Поштарьової, С. Серякової, Н. Сидорчук, Я. Хаштирова, Н. Якси.

Аксіологічний (гр. *axia* – цінність, *logos* – вчення) підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства. Він базується на

понятті цінності і дає можливість з'ясувати якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби окремої особистості і певного суспільства, а також ідеї і спонукання у вигляді норми та ідеалу. Цінності – це перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. До цінностей суспільства належать лише ті позитивно значимі явища та їхні властивості, що пов'язані з соціальним прогресом [10].

У кінці ХХ століття аксіологічний підхід виходить на новий етап свого розвитку (ціннісний релятивізм постмодернізму, компаративістська філософія, герменевтичні теорії, філософія та соціологія знання, філософія і соціологія освіти тощо), пов'язаний з трактуванням філософії як культури самосвідомості, як рефлексії над її граничними (смысловими і ціннісними) підставами, як засоби конструювання та освоєння нових «можливих людських світів» (у цьому відношенні співвідноситься з мистецтвом, релігією і наукою), задає не тільки теоретичне, а й практично-духовне ставлення до світу і людини (у цьому плані співвідноситься з етикою, правом і наукою), в тому числі на основі «ціннісного заповідання» (механізми визначення мети й повинності). На часі аксіологічний підхід як теорія доповнюється феноменологією цінностей [2].

На думку Т. Садової, аксіологічний підхід передбачає формування в студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в кінцевому підсумку, визначають рівень готовності майбутнього спеціаліста до реалізації життєвих і професійних планів [14, 63–69].

Застосування аксіологічного підходу із проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва буде відбуватися внаслідок розкриття загальнолюдських та культурних цінностей, у їх стані збереження та реалізації, а також передбачатиме формування морально-ціннісної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва як основу результативного компонента всієї системи професійної освіти.

У контексті досліджуваної проблеми логічним, на наш погляд, є доповнення аксіологічного підходу – антропологічним підходом.

Антропологічний підхід уперше розробив і обґрунтував К. Ушинський. У його розумінні антропологічний підхід означав системне використання даних усіх наук про людину і врахування їх при побудові і здійсненні педагогічного процесу. До антропологічних наук К. Ушинський відніс: анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, статистику, політичну економію і історію у широкому розумінні (історію релігії, цивілізацію, філософських систем, літератури, мистецтв і виховання) [11, 42].

На часі антропологічний підхід в освіті та культурі реалізований не в повній мірі, хоча на сучасному етапі їхнього розвитку простежується нагальна потреба в ньому з боку більшості суб'єктів освітнього процесу. Водночас, його значущість, необхідність і своєчасність усвідомлені в повній мірі практично на всіх рівнях української освіти. Антропологічний підхід широко використовується в практиці «гуманістичної педагогіки», «педагогіці ненасилля». У своєму розумінні антропологічний підхід реалізує відому з часів Я. Коменського концепцію природовідповідності виховання, яка була блискуче розкрита з використанням досягнень наукового людинознавства XIX століття К. Ушинським у його педагогічній антропології.

Антропологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва дає змогу проаналізувати головний імператив епохи: людина як земна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певними нормами, цінностями, традицією і культурою. Таким чином, антропологічний підхід у проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в усвідомленні змісту етнокультури з погляду потреб та інтересів людини. Відповідно і людська сутність вимірюється стосовно здатності людини бути освіченою й навчати інших.

Ноологічний підхід. Ноологія (від грецьк. *noos* – дух) визначається як християнсько-філософське вчення про дух і духовну сутність людини, вчення про людину як образ і подобу Божу, про триєдність тіла-душі-духа людини [4, 3]. Сутність духовної особистості можна виявити на засадах християнсько-

філософської ноології – філософія духа і духовного пізнання. У свою чергу, проблематику формування духовного світу особистості в навчально-виховному процесі можна досліджувати у контексті науково-педагогічної концепції, яка називається філософсько-педагогічна ноологія [12, 30–40]. На основі філософсько-педагогічної синтезуються такі фундаментальні педагогічні теорії, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна поетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія та педагогічна акмеологія [12, 6–14].

Методологічною основою у розкритті ноологічної сутності християнської духовності є розуміння і реалізація процесу пізнання людини як синергетичного, боголюдського пізнання, завданням ноології як навчальної дисципліни є духовне, синергетичне боголюдське творення особистості людини [4, 6–7].

Застосування ноологічного підходу в проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва буде відбуватися внаслідок того, що етнокультура безрозривно пов'язана з питаннями ноології, тобто духовного світу людини, її духовної спадщини, а також через цілісну ноосферу людини здійснюється, формується правильно зорієнтований вольовий та інтуїтивно-емоційний динамізм духовного суб'єкта. Етнокультура з'являється перед людиною як змістовний світ, який надихає людей і поєднує їх у деяке співтовариство (націю). Цей змістовний світ передається з покоління в покоління і визначає спосіб буття і світовідчуття людей.

За таких обставин, дослідження проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва тісно пов'язане із специфічною роллю філософії, її творчим характером, що виявляється у відповідних функціях, які покладено в основу дослідження: *методологічній* (розглядає філософію як загальне вчення про метод та сукупність найбільш загальних способів пізнання й освоєння дійсності, в тому числі й проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва); *прогностичній* (окреслює

можливість формулювання припущень щодо загальних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, вивчення її суспільної значущості); *рефлексивній* (включає перетворення прихованих припущень щодо предмету конкретного дослідження, пояснення загальних ідей, прагнень, ініціатив, які обумовлюють культурні або цивілізаційні принципи, форми організації й реалізації етнокультурної компетентності у контексті суспільно-історичних перетворень); *світоглядній* (пов'язується з абстрактно-теоретичним поясненням положень нашого дослідження); *аксіологічній* (дає можливість визначити цінності, в тому числі й культурні, особливо в перехідні періоди культурного розвитку). У такому випадку філософія узгоджує усі типи відношення людини до дійсності: теоретичні й практичні; пізнавальні й ціннісні і ін.

Перспективою нашого наукового пошуку вбачаємо подальше дослідження загальнонаукової методології проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Абрашкевичус Г. О. Міжнародні комунікації в полі етнічному соціумі (на прикладі діяльності Кримського республіканського товариства литовської культури ім. М. К. Чюрльоніса): автореф. дис. ... канд. культурології наук : 26.00.01 Теорія та історія культури / Г. О. Абрашкевичус. — Сімферополь. — 2009. — 24 с.
2. Аксіологія // Великий тлумачний словник сучасної української мови. — 5-те вид. — К. ; Ірпінь : Перун, 2005.
3. Алексеенко В. А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / А. В. Алексеенко. — М. : Из-во Национального института бизнеса, 2007. — 223 с.
4. Васянович Г. П. Ноология личности: навч. посіб. для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. — Львів, Сполом, 2007. — 217 с.
5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Философия духа / Г. Гегель. — М. : Наука, 1977. — 475 с.
6. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / В. М. Гриньова. Інст. пед. і псих. проф. осв. АПН України. — К., 2001. — 29 с.
7. Данильян О. Г. Філософія : підруч. / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. — 2-ге вид., допов. і переробл. — Х. : Право, 2012. — 312 с.
8. Долинська Л. В. Психологія конфлікту [Текст] : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. — Київ : Каравела, 2010. — 304 с.
9. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие. для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
10. Крисоватий А. І. Методологія, методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / А. І. Крисоватий, В. М. Панасюк, В. Л. Гавришко. — Тернопіль : ТОВ «Лілея», 2005. — 150 с.
11. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. — 4-е вид., допов., 2003. — 615 с.
12. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
13. Примуш М. В. Конфліктологія : навч. посіб. / М. В. Примуш. — К. : ВД «Професіонал», 2006. — 288 с.
14. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології // Дошкільна освіта. — 2010. — № 1 (27). — С. 63—69.
15. Саух П. Ю. Філософія : навч. посіб. — К. : Центрнавчальної літератури, 2003. — 256 с.
16. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. : вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, Ю. М. Козловський, К. О. Кольченко, М. І. Лазарев, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк, Л. В. Сліпчишина, О. В. Столяренко, М. І. Томчук, В. В. Шевченко, Н. В. Якса / за ред. проф. Д. В. Чернілевського. — Вінниця: вид-во АМСКП, 2010. — 484 с.
17. Щерба С. Філософія : підруч. / С. Щерба. — К. : Кондор, 2007.

LARISSA SOLYAR
Kremenets

BASIC PRINCIPLES AND APPROACHES OF PHILOSOPHICAL METHODOLOGY TO FORMING FUTURE MUSIC ART TEACHERS' ETHNOCULTURAL COMPETENCE

The article deals with the essence of the concept «methodology» in terms of different scientific principles and approaches of philosophical methodology. The content of philosophical methodology on forming the future music teachers' ethno-cultural competence has been revealed on the basis of the analysis of domestic and foreign scientists' works.

Key words: competence, principle, approach, philosophy, methodology.

ЛАРИСА СОЛЯР
г. Кременець

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассмотрена сущность понятия «методология» с точки зрения различных научных принципов и подходов философской методологии. На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых раскрыто содержание философской методологии по формированию этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: компетентность, принцип, подход, философия, методология.

Стаття надійшла до редколегії 20.04.2016

УДК 372.035.6

СВІТЛАНА ТЕСЛЕНКО

м. Миколаїв
svetlanateslenko73@gmail.com

СУТНІСТЬ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

У статті подано визначення понять «патріотизм», «патріотичне виховання», «національно-патріотичне виховання», «національна свідомість і самосвідомість»; висвітлено погляди вчених на національно-патріотичне виховання дошкільників. Оскільки однією із найважливіших завдань сучасної освіти є патріотичне виховання дітей та молоді, першочергового значення набуває пошук методів, форм, засобів виховання в дітей громадянських почуттів, любові до Батьківщини, відданості своєму народові.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання, національна свідомість, діти старшого дошкільного віку.

Патріотичне виховання є пріоритетним напрямом освітньої роботи на сучасному етапі. Виховання в дошкільників любові до рідної Батьківщини, поваги до свого народу ніколи не є актуальними проблемами нашої Держави. Так, у Законі України «Про дошкільне виховання» зазначається, що «завданням дошкільної освіти є виховання в дітей любові до країни, поваги до народних традицій та звичаїв, державної та рідної мов, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй та народів...», а Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 визначає нову стратегію «цілеспрямованого й ефективного процесу виховання громадянина-патріота України». Отже, в умовах сьогодення актуальною є проблема

національно-патріотичного виховання дітей, яке необхідно розпочинати з раннього дитинства, що, за словами О. Вишенського, є «колискою патріотизму».

З'ясувати сутність понять «патріотизм», «патріотичне виховання», «національно-патріотичне виховання», «національна свідомість і самосвідомість».

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему національно-патріотичного виховання досліджували видатні дослідники – класики вітчизняної педагогіки: Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін., сучасні вчені – А. Богуш, О. Вишневський, П. Кононенко, В. Кузь, Т. Поніманська, Ю. Руденко та ін.; психологічні аспекти висвітлені в працях І. Беха, М. Боришевського, П. Гнатенка та ін.

Ученими розкрито теоретичні й методичні аспекти досліджуваної проблеми, визначено загальнолюдські й національні цінності, наголошено на значущості принципу народності в національно-патріотичному вихованні підростаючого покоління.

Дослідження проблеми національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку зумовило необхідність насамперед визначити поняття «патріотизм», «патріотичне виховання», «національно-патріотичне виховання», «національна свідомість».

У термінологічних словниках патріотизм трактується як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів [15, 249]; в енциклопедії освіти подано таке визначення: «патріотизм» – це суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів [5, 633]. Виокремлено три різновиди патріотизму: 1) етнічний (ставлення до рідної мови, культури, свого народу), 2) територіальний (ідентифікує себе з певною місцевістю, ландшафтом, кліматом), 3) державний (як провідна мета виховання в дітях державницького, громадянського світогляду) [5, 634]. У своїх дослідженнях В. Гонський визначає структуру патріотизму як систему таких компонентів та якостей: патріотичні почуття (любов до рідного краю, гордість, захоплення, відповідальність за долю Вітчизни); національна гідність; потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовиявленні; патріотична свідомість на основі національної свідомості; національний такт і повага до національної гідності людей інших націй, інтерес до пізнання їхніх культур; потреба у збереженні й передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних

цінностей; потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту [1, 12]. Патріотизм – це моральне почуття, а тому його формування вимагає глибокого емоційного переживання, усвідомлення і прийняття його дитиною як цінності. Якщо пробуджувати патріотизм лише за допомогою зовнішніх засобів, він може набути хибного спрямування, стати поверховим, показним (О. Каплуновська). Як бачимо, патріотизм – це одне з найглибших почуттів, яке необхідно формувати, починаючи ще з дошкільного віку.

Патріотичне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна й матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [15, 299]. У процесі виховання діти дошкільного віку засвоюють морально-етичні норми й правила поведінки в суспільстві, в них формуються загальнолюдські й національні цінності, виховується шанобливе ставлення до державних і національних святинь, рідної мови, прагнення дотримуватися звичаїв рідного народу тощо.

Зауважимо, що науковці виокремлюють як патріотичні, так і національні почуття. Так, на думку П. Ігнатенка, відмінність їх полягає в тому, що «об'єктом національних почуттів є власний етнос, незалежно від його розселення, а в патріотичних почуттях віддзеркалюється прихильність до рідної землі, території, місця народження, Батьківщини [6 44]. У Великому тлумачному словнику зазначено, що національно-патріотичне виховання виражає як національні, так і патріотичні стремління [2, 588]. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015) національно-патріотичне виховання дітей та молоді визначається як комплексна системна й цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів з формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, вірності, любові до Батьківщини, турботи

про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Найважливішим чинником національно-патріотичного виховання є формування національної самосвідомості. У тлумачних словниках свідомість визначено як ясне розуміння, усвідомлення чого-небудь. Розуміння, усвідомлення суспільного життя людиною як представником певної суспільної верстви [2, 1107], а самосвідомість – ясне розуміння своєї суті, своїх особливостей, своєї ролі у житті, в суспільстві [2, 1101]. Учені (Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) зауважували, що свідомість розвивається як усвідомлення довкілля, як ставлення особистості до довкілля, що виявляється в різноманітних переживаннях, це і спонукання до діяльності, і нове її регулювання завдяки передбаченню не лише найвищих, а й віддалених результатів до своїх дій, усвідомлення норм, правил поведінки, обов'язків щодо інших [8, 141–142], [9, 91]. За словами О. Лурії, «на ранньому етапі розвитку дитини свідомість має афективний характер, надалі – наочно-дієвий, і тільки на завершальному етапі – вербально-логічний, що відрізняється від попередніх етапів як за змістовою, так і за своєю системною будовою [10, 213]. Л. Ржепецький розглядає поняття «національна самосвідомість» як складне утворення, що об'єднує змістовий, психологічний і соціальні аспекти, реалізація яких дозволяє дійти висновку щодо ефективності її формування [13, 38]. Національна свідомість свідчить про відчуття належності до певної нації, яке виявляється в етнічному самовизначенні (віднесенні себе до певної етнічної групи (Т. Поніманська). Одним із засобів формування національної свідомості, як наголошують учені (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Єрмоленко, В. Кононенко, К. Крутій, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Трифонова та ін.), є рідна мова, відтак, ставлення особистості до рідної мови визначає рівень її національної свідомості. У зв'язку з цим цінними є думки Л. Мацько, яка вважає, що формування національної свідомості в майбутніх громадян – це складний, багато-

гранний процес, який не обмежується певними хронологічними межами; натомість, як зауважує вчена, основу його слід закладати в роки навчання, коли формується світогляд, національно-мовна особистість дитини на міцному ґрунті об'єктивних знань про світ, землю, державу, народ, коли настає усвідомлення не тільки родинного (через батьків), суспільного (через оточення), етнічного (через народ), а головне – духовно-кровного зв'язку зі своєю нацією, з її духовною і матеріальною культурою [11, 69].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави національна самосвідомість трактується як усвідомлення себе часткою своєї національної (етнічної) спільноти та оцінка себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склались у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності [7, 8]. Отже, основою національної свідомості і самосвідомості є національні почуття – комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб, і норм життя, а також до інших народів, це вміння розуміти, вивчати, знати історію, звичаї, культуру рідного народу, бажання вчитися та працювати на благо рідної держави [12, 255]. За П. Гнатенком, поняття національної самосвідомості об'єднує уявлення та знання про свою національну спільноту, її історичне минуле та сьогодення, матеріальну й духовну культуру, мову. Це усвідомлення на рівні індивідуальної та суспільної свідомості місця та ролі своєї національної спільноти серед інших спільнот, своєї національної культури у світовому історичному процесі. З-поміж компонентів національної самосвідомості П. Гнатенко виокремлює здатність до самооцінки, а з-поміж провідних чинників – рідну мову, яка є важливим елементом національної культури [4, 18–20]. На думку О. Вишневського, в розвитку національно-патріотичної свідомості можна виділити щонайменше три етапи. Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення є першоосновою, корінням патріотизму [3, 271]. Розпочинається він з родини, коли дитина прилучається до колискових пісень, бере участь у підготовці до народних свят

(виготовляють пташок до Стрітіння, вивчають колядки, розписують писанки), а продовжується ця робота в дошкільному навчальному закладі та школі. Другий етап припадає на підлітковий вік, коли з'являється усвідомлення свого «Я» як частки суспільного організму, що має національно-політичний характер [3, 273]. І, нарешті, третій етап – державницько-патріотичного самоусвідомлення, коли любов до нації поєднується із визнанням усіх прав людини і прав народів, коли поняття «національного» виходить за межі етнічності й сягає рівня державності [3, 274].

Отже, як бачимо, вчені наголошують на тому, що процес формування національної самосвідомості необхідно розпочинати в період дошкільного дитинства. За словами С. Русової, дитячий садок – це перша найрідніша школа для дитини, національна школа, в якій пробуджується її громадянська свідомість. Кожна вчителька дошкільного закладу має це добре пам'ятати і вносити в своє виховання найбільш національного патріотичного елемента [14]. Цінними й актуальними в умовах сьогодення є поради С. Русової щодо створення середовища для національно-патріотичного виховання дітей: «Любов до рідної країни – це перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошана до людей – це вияв самоповаги й бажання собі й іншим волі та незалежності. Хай на стіні нашої рідної оселі висить портрет великого апостола правди і науки Т. Шевченка, на вікні стоять квіти, на стінах рушники з рідним вишиванням, хай сама школа нагадує колишні історичні будівлі, хай у вікнах тішать погляд рідні дерева і квіти» [14, 15].

В. Сухомлинський також наголошував на тому, що національно-патріотичне виховання слід розпочинати ще з раннього дитинства. Виховати свідомого патріота, за словами вченого, це процес, який вимагає сформуванню в дитини комплекс певних знань, особистісних якостей і рис характеру. Патріотичні почуття дітей формуються на знаннях про найближче оточення (сім'я, природа рідного міста, традиції та звичаї українського народу), любові до найрідніших людей «осмислення й переживання дитиною свого обов'язку перед матір'ю, батьком, учителем – саме з цього має починатися пізнання дитиною світу людини» [16, 292].

Отже, з-поміж завдань національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку виокремлюємо: формування справжнього патріота української держави, національної самосвідомості, почуття любові до Вітчизни, шанобливе ставлення до історичних пам'яток, народних звичаїв і традицій, прагнення до зміцнення честі і гідності своєї держави.

Список використаних джерел

1. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави» / В. Гонський // Рідна школа. — № 2. — 2000. — С. 9—13.
2. Великий тлумачний словник української мови (з дод., допов. та СД) / уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с. : іл.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Навч. посіб. — 3-тє вид., доопрац. і доп. — К. : Знання, 2008. — 566 с.
4. Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. — К. : «ДОК-К», 1997. — 116 с.
5. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
6. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. — К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. — 252 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави / О. Сухомлинська, М. Боршевський, К. Чорна, І. Тараненко, С. Рябов // Дошкільне виховання. — 2003. — № 2. — С. 3—8.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. Н. Проколієнко ; (зіст. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Т. Губко, О. В. Проскура). — К. : Радшк., 1989. — 608 с.
9. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия // Нейропсихологический анализ сознательной деятельности. — М. : Педагогика, 1970. — Т. 2. — 496 с.
10. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. — М., 1956. — 213 с.
11. Мацько Л. І. Українська мова: формування національної свідомості / Л. І. Мацько / Педагогіка і психологія. — № 1. — 1996. — С. 67—70.
12. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка підручник / Тамара Поніманська. — 3-тє вид. випр. — К. : Академвидав, 2015. — 448 с. — (Серія «Альма-матер»).
13. Ржепецький Л. А. Формування національної самосвідомості учнів на уроках історії України : монографія / Л. А. Ржепецький. — Миколаїв : ТОФ «Фірма «Іліон», 2010. — 148 с.
14. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Кн. 2 / за редакцією Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. — К. : Либідь, 1997. — 320 с.
15. Семен Гончаренко. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997.
16. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. — Т. 3. — К., 1976. — 669 с.

SVITLANA TESLENKO
Nikolaev

SUMMARY OF NATIONAL CONCEPTUAL APPARATUS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN

The article analyzes the concept of «patriotism», «patriotic education», «national-patriotic education», «national consciousness»; highlights the scientist's views on the national-patriotic education of preschool children.

Main pedagogical problems of modern education is patriotic education of children, which is why a significant place belongs to the question of children's education of civil feelings, which are based on country's love, devotion to the people, pride in cultural achievements. Patriotic education is historically conditioned and created by the people themselves set of ideals, attitudes, beliefs, traditions, customs and other forms of social practice aimed the organization of younger's generations life, during which assimilated the spiritual and material culture of the nation, formed national consciousness that combines content, psychological and social aspects.

Key words: patriotism, patriotic education, national and patriotic education, national consciousness, pre-school children.

СВЕТЛАНА ТЕСЛЕНКО
г. Николаев

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье проанализированы понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание», «национально-патриотическое воспитание», «национальное сознание»; освещены взгляды ученых на национально-патриотическое воспитание дошкольников. В центре педагогической проблемы современного образования находится патриотическое воспитание детей, именно поэтому значительное место принадлежит вопросу воспитания у детей гражданских чувств, в основе которых лежит любовь к Родине, преданность своему народу, гордость за достижения культуры. Ученые отмечают, что процесс формирования национального сознания необходимо начинать в период дошкольного воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание, национальное сознание, дети дошкольного возраста.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2016

УДК 37.011(09)(477)

ОЛЕНА ТРИФОНОВА, ЮЛІЯ САМОДЕЛОВА

м. Миколаїв

lena-s3@mail.ru

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАРОДНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ

У статті проаналізовано сутність поняття «національно-мовленнєва особистість», наголошено на реалізації принципу народності у формуванні національно-мовленнєвої особистості у дітей старшого дошкільного віку, засобами якого було обрано українську народну іграшку, описано експериментальну модель, що передбачала три послідовних етапи: мотиваційно-ознайомлювальний (спрямований на ознайомлення старших дошкільників із різними видами української народної іграшки, майстрами, які їх виготовляють, збагачення словника дітей образними виразами з художніх текстів), діяльнісний (передбачав активізацію знань старших дошкільників про українську народну іграшку в різних видах діяльності), мовленнєво-творчий (метою якого було придумування дітьми історій про народні іграшки і виготовлення власних).

Ключові слова: національно-мовленнєва особистість, українська народна іграшка, принцип народності, діти старшого дошкільного віку, художнє слово.

Учені (М. Бахтін, І. Бех, В. Біблер, А. Богуш, Г. Григоренко, В. Кононенко, Л. Кіліченко, С. Ладивір, О. Сухомлинська та ін.) наголошують передусім на національному вихованні особистості: досвід якої необхідно збагачувати зразками й символами національної культури. Р. Чумічова зауважує, що знаки й символи національної культури є найбільш стійкими явищами людського життя, оскільки споконвічно зберігаються і передаються новими поколіннями. За словами вченої, найбільш значущою для особистості є вербальна знакова система – рідна мова: «мова – є знаком діяльності й спілкування, вона утворює «середовище», де створюються певні правила [7, 25]. Оцінювання в системі національного виховання, як слушно зауважує В. Кононенко, включає обов'язкове опрацювання системи понять і критеріїв, об'єднаних концептом «національно-культурні цінності». Починаючи із перших кроків свідомого життя дитина має засвоїти високу вартісність для українця таких найменувань-понять, як Україна, Дніпро..., виробити в собі любов до народної думи, пісні, народного одягу; у світобаченні молоді людини має зафіксуватися позитивне ставлення до виявів народного життя, народ-

них традицій і звичаїв [3, 56]. Залучення дітей дошкільного віку до цінностей національної культури сповнене високоморальним національним ідеалом, «духовним зарядом» попередніх поколінь. Основним завданням наступного покоління є передача цього заряду. Не можна пізнати дух і полюбити людство, якщо не полюбив і не пізнав духу свого народу і вітчизни (І. Ільїн). Отже, в умовах сьогодення одним із пріоритетних освітніх завдань є формування національно-мовленнєвої особистості дитини в душі національних і загальнолюдських цінностей з перших років її життя.

Проаналізувати погляди вчених на проблему формування національно-мовленнєвої особистості підростаючого покоління; висвітлити методіку формування національно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки.

Одним із завдань вітчизняної освіти в умовах сьогодення є передача старшого покоління молодшому загальнолюдських цінностей, культурно-історичних надбань українського народу, формування етноментальності, розвиток дитини на засадах духовності

(А. Богуш, О. Духнович, С. Русова, В. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.). В. Сухомлинський визначив мету, завдання, зміст, методи, прийоми, форми і засоби народної педагогіки, що сприяло формуванню в дітей позитивного ставлення до народу, його історії, культури і традицій. Від почуття прив'язаності до рідного куточка – материнської колиски, верби, що схилилися над ставком, родючого поля – до розуміння історичної долі народу... – такими джерелами, за словами науковця, повинна житися душа кожного вихованця, щоб у ній, як у краплі води, в мініатюрі відобразився портрет народу. В. О. Сухомлинський постійно наголошував на тому, що всі ці джерела мають бути відкриті перед дитиною постійно – з перших кроків її свідомого життя (6, 134).

Науковці (С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, Т. Симоненко та ін.) обов'язковим компонентом мовної особистості виділяють її національні риси. Учені доводять, що розвиваючись в етносередовищі, засвоюючи мовні й культурні явища, особистість переймає і наслідує у спілкуванні традиції використання мовних одиниць, властивих певній етнічній культурі. За словами В. Маслової, саме на рівні мовленнєвої особистості проявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування [4, 119]. Особистість повинна розглядатись у перспективі культурної традиції народу, етносу, оскільки для народження людини в людині необхідним є культурно-антропологічний прототип, який формується у межах культури. Як бачимо, національну мовну особистість визначає національна культура. В. Давидова також зазначає, що фактор загальнонаціонального історико-культурного тезаурусу впливає на формування лінгво-когнітивного рівня в структурі національної мовної особистості. Народна мудрість, відбита в прислів'ях, приказках, в усній народній творчості, а також загальнонаціональні цінності, такі як ставлення до людей, праці, родинних цінностей, високі моральні пріоритети, культурна спадщина, стають основою тезаурусу конкретної національної мовної особистості. Саме на цьому рівні фактор впливу історії, культури, моралі суспільства,

та формування тезаурусу індивідуума є найсильнішим [1,117–121]. Як слушно зауважує В. Дороз, в умовах сьогодення зростає роль особистостей у кількох аспектах: творців соціуму і соціальних систем, що творяться і розвиваються інтелектом особистостей; носіїв культурно-історичної пам'яті етносу, що надає перспективу розвитку нації; громадян, що формують і забезпечують існування держави; антропологічних самоцінностей («образів Божих у людській подобизні») безмежно багатих у самостворенні і самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках; індивідумів, унікальних і неповторних» [2, 5].

Учені (О. Біляєв, С. Єрмоленко, В. Кононенко, І. Кресніна, Л. Мацько, М. Пентиліук, Л. Скуратівський та ін.) наголошують на тому, що в Україні необхідно формувати не просто мовну особистість, а національно-мовну особистість, яка повинна засвоювати і відтворювати у своєму мовленні національну самобутність, національний характер, менталітет, неповторність української мови. Кожний громадянин українського суспільства має виховувати в собі відповідне ставлення до культурних надбань українського народу, його мови (О. Біляєв).

Національно-мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої компетенції, якому властиві любов до рідної землі, обізнаність з фразеологізмами, малими фольклорними жанрами, формулами національно-мовленнєвого етикету, який активно бере участь у національних традиціях і обрядах, усвідомлює себе частиною національної культури.

Змістовою основою формування національно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є національні звичаї та традиції, з-поміж яких виокремлюють народні ігри, календарно-обрядову пісенність, українську народну іграшку. Народна педагогіка вимагає виховувати дитину, зважаючи на її вікові особливості дитини: «Гни дерево, поки молоде, вчи дітей, поки малі». Гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, тому одним із засобів формування національно-мовленнєвої особистості старших дошкільників є українська народна іграшка, яка уособлює в собі не лише якості дійової

іграшки, але й є прикладом національного українського мистецтва. Народна мудрість стала одним із найважливіших джерел педагогічної творчості класиків педагогіки (О. Водовозова, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Усова, К. Ушинський та ін.). Так, С. Русова вважала, що, граючись, дитина приєднується до етнонаціональної сфери образних уподобань, художніх особливостей, які водночас мовою свого змісту, розповідають про виробничо-господарську та святково-обрядову діяльність населення, тієї місцевості, того краю, який ця дитина згодом, коли стане дорослою людиною, усвідомить як рідний [5, 51].

Значний інтерес представляють погляди сучасних науковців на народну іграшку як засіб формування національної культури (О. Батухтіна, Л. Івахненко, С. Кулачківська, Є. Саявко, М. Стельмахович та ін.); моральних якостей (Н. Дзюбишина-Мельник); як засіб духовного (Н. Буркіна, Л. Сморгж та ін.) й мовленнєвого (С. Ласунова) розвитку підростаючого покоління. Учені наголошують на тому, що українська народна іграшка виховує в дитини шанобливе ставлення до культури й мови рідного народу, формує інтерес до народних традицій і обрядів, патріотичні й морально-етичні почуття.

На констатувальному етапі визначалися рівні сформованості національно-мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки. Критеріями сформованості національно-мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку було обрано: когнітивний (обізнаність дітей із українськими народними іграшками, українськими майстрами); мотиваційний (зацікавленість українською народною іграшкою, бажання розглядати її, придумувати власні іграшки з народного матеріалу); мовленнєво-творчий (вміння дитини складати розповіді про українську народну іграшку, передавати її характерні ознаки за допомогою мовних і немовних засобів виразності мовлення).

Педагогічними умовами ефективного формування національно-мовленнєвої особистості старших дошкільників засобами народної іграшки виступили: наявність позитивних емоційних стимулів; взаємозв'язок різних видів діяльності щодо активізації

знань дітей про українську народну іграшку; створення комунікативно-мовленнєвих ігор, ситуацій, які забезпечують частотність проявів оригінальних творчих розповідей дітей про українську народну іграшку.

Було розроблено експериментальну модель формування національно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки. Розробляючи модель, ми виходили з того, що формування національно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку залежить від змісту навчально-виховної роботи з дітьми, форм її організації, відповідних педагогічних умов. Експериментальна модель передбачала три послідовних етапи: мотиваційно-ознайомлювальний, діяльнісний, мовленнєво-творчий.

Перший етап (мотиваційно-ознайомлювальний) спрямований на ознайомлення старших дошкільників із різними видами української народної іграшки (із соломи, дерева, кераміки, ганчір'я, глини, тіста, овочів тощо), майстрами, які їх виготовляють, збагачення словника дітей образними виразами з художніх текстів. Для цього нами було запропоновано дітям розучити вірші, загадки, прислів'я, в яких згадується про українські народні іграшки. Було дібрано фольклорні й художні твори, наприклад, Олександр Коваленко. Глиняні свищики; П. Воронько. Коник; А. Костецький. Котики; А. Костецький. Найкраща іграшка; В. Бичко. Півники; Два півники (українська народна пісенька); Іван Нечуй-Левицький. Ягня; Остап Вишня. Чудесні пташки та ін. На цьому етапі дітей знайомили з такими народними майстрами, як Г. Пошивайло, В. Приймак, І. Сидорук, О. Селюченко, О. Шиян, М. Зацеркляний, Я. Падалка, М. Галас, І. Сухий, К. Нечипорук, Є. Попова та ін.

Основними формами роботи на цьому етапі були заняття з народознавства, ознайомлення з довідками, художньої літератури, методами та прийомами – показ та розглядання народних іграшок як в оригіналі, так і на ілюстраціях; бесіди про народних майстрів, читання художніх творів, вивчення віршів.

Другий етап (діяльнісний) передбачав роботу, спрямовану на активізацію знань старших дошкільників про українську народну іграшку в різних видах діяльності. Так, у

навчально-мовленнєвій діти вчилися складати розповіді про українську народну іграшку (описові, з власного досвіду). У художньо-мовленнєвій використовувались бесіди за прочитаними творами; вивчалися вірші про народну іграшку, придумували сюжети ігор. У мовленнєво-ігровій продовжували знайомити дітей з народними іграшками в рухливих, хороводних іграх, іграх-драматизаціях. В образотворчо-мовленнєвій навчали дітей основних традиційних способів виготовлення іграшок з різних природних матеріалів.

Основними формами роботи на цьому етапі були заняття з розвитку мовлення, малювання, аплікації, ліплення, художньої літератури, народознавства.

Третій етап (мовленнєво-творчий) було спрямовано на придумування дітьми історій про народні іграшки і виготовлення власних. На цьому етапі використовувалися такі методи і прийоми: самостійне виготовлення власних іграшок за мотивами українських народних іграшок та казок; складання казок, розповідей про персонажі українських народних іграшок; інсценізація з використанням самостійно створених іграшок за мотивами українських народних казок; проведення виставок дитячих робіт.

Зауважимо, що на всіх етапах формувального експерименту вчили дітей правил мовленнєвого етикету, дотримуватися правил культури спілкування та поведінки. Звертаючи увагу дітей на те, що спілкуватися треба українською мовою чітко, виразно, емоційно, виховували в старших дошкільниках критичне ставлення до власного мовлення та мовлення товаришів, вчили виправляти помилки, милуватися гарною українською мовою.

Було розроблено тематичний словничок для дітей з теми «Українська народна іграшка» для збагачення їхнього мовлення національно маркованими одиницями. *Іменники:* іграшка, посуд, гончар, майстер, лялька-мотанка, баранці, леви, коні, олені, птахи, свистунці, свищик, півники, прикраса, розпис, глечики, горнята, макітри, куманці, кухлі, дзбанки, барильця, глина, народ, давнина, кераміка, візерунок, убрання, сяння. *Прикметники:* яворівська, опішнянська, кутська, косівська, глиняна, дерев'яна, керамічна, барвінковий, барвистий, мальовничий, гарний,

яскравий, блискучий, осяйний, променистий, красивий, веселий, розписаний, дзвінкий, голосистий, сріблястий, вкритий, крихкий, чепурний, різноманітний, гримучий, надзвичайний, народний, фантастичний. *Прислівники:* навкруги, біля, зовсім, зрідка, надто, дуже, надзвичайно, дивовижно, колись, угорі, внизу, тихо, темно. *Дієслова:* покривати, дивувати, дізнаватися, щастить, берегти, таланить, бриніти, розписати, вкрити, пишніти, мерехтіти, ясніти, пишатися, іскритися, кудкудакнув, гримнув. Ці слова поступово вводились у словник дітей на заняттях із різних розділів програми. Проілюструємо прикладом заняття з розвитку мовлення на третьому – мовленнєво-творчому етапі.

Фрагмент заняття. Мій улюбленець свистунець–баранець.

Мета: вчити дітей складати творчі розповіді про українські народні іграшки, збагачувати словник образними виразами; розвивати здатність до емоційного переживання.

Матеріал: народні іграшки – свистунці, картинки баранця (фото, малюнок) м'яка іграшка.

Словник: свищик, свистунець, баранець, глиняна, керамічна, білий, наче снігова королева, яскравий, барвистий, мальовничий, веселий, дивувати, берегти, лише п'яти іскрились.

Хід заняття

– Діти, подивіться, які в мене свистунці-баранці (діти розглядають). Давайте подумаймо разом, що вони вміють робити? Так, правильно, свистіти. А ще що вони можуть робити? Послухайте, як можна ще сказати – засвистати, засюрчати, присвистувати (діти повторюють слова). Погляньте на свої свистунці, або ще їх називають свищики. Які вони різні: є зовсім білі, неначе сніг, а є різнокольорові, наче всі барви літа на них відобразились. Тому таких свищиків можна назвати ще мальовничими, бо вони привертають нашу увагу, дивишся на них і вони милують наше око. А тепер уважно розгляньте своїх свистунців, подумайте, як би ви їх описали, чи кого вони вам нагадують? (діти розглядають). Діти, цей свистунець-баранець (тримає в руках) мій улюбленець. Подивіться на нього, який він незвичний. Давайте кожний з вас схарактеризує цього баранця одним словом. Я

розпочинаю – він білий, як сніг, або снігова королева (діти продовжують).

– Діти, а тепер придумайте цікаві історії, які могли б статися з вашим баранцем-свистунцем. Послухайте, яка трапилась історія з моїм баранцем: «Одного літнього вечора на пасовищі лежав і мріяв, дивлячись у небо, баранець-свистунець: «щоб це мені таке зробити, щоб про мене всі дізналися». І раптом бачить, як зграя зголоднілих вовків підкрадалася до отари. І тут як підірвався баранець-свистунець, як почав грізно насвистувати мотив з опери грози, що вовки злякалися і навіткача, лише п'яти іскрились. Так він спас отару і сам став усенародним любимцем. Але наспівує він тепер веселі мелодії» (діти складають розповіді).

Заняття. Півник – свищик

Мета: продовжувати знайомити дітей з українськими народними іграшками з глини, вчити дітей складати описові розповіді, збагачувати словник дітей образними виразами і формулами мовленнєвого етикету; розвивати зацікавленість до народних виробів, естетичні почуття, виховувати дбайливе ставлення до іграшок, охайність.

Матеріал: глиняні півники-свищики.

Словник: свищик, глиняний, барвистий, розмальований, кудкудакнув, проспівав, півень-галаган, гримнув, гучно сплеснув крилами, півень-забіяка, червоний, як полум'я; мов діврова золота.

Хід заняття

Сюрпризний момент (стук у двері, заходить хлопчик-лялька Розмовляйко в українському одязі з глиняною іграшкою – свищиком).

Діти, це Розмовляйко. Давайте привітаємось з ним (діти вітаються). Діти, але він прийшов не один, а з ким – давайте відгадаємо:

Схочу – пісню дзвінку заведу.

Схочу – квітну весною в саду.

Так, правильно, діти, це півник. Але півник не простий, а свищик. Пізніше ми послухаємо його пісню. Ось подивіться, який він гарний, мов діврова золота, різнокольоровий (діти розглядають півника). Діти, а послушайте, чи може таке бути з півником, чи ні?

Полетів півень на хлівець,

Зніс чотири копи яєць.

І накрився крильцем,

І назавтра з яйцем.

Ні, звичайно, що ні. А що це я вам розповіла, діти? Так, правильно, це небилиці, тобто те, що насправді не може бути. Послухайте ще одну небилицю, яку написав Анатолій Григоруку, називається вона «Переплутанка»: «От так диво-давнина – Виріс ріг у кабана. Льоха вбралася у пир'я, пси порили все подвір'я. А лаписько в курнику заспівав: «кукуріку!». Діти, хіба може бути таке? (Діти відповідають). Звичайно, що ні.

Діти, подивіться, з чого зроблений півник-свищик? Так, з глини. Послухайте, як він співає (грає на свищику). Давайте уважно розглянемо цього півника. Подивіться, який він червоний, як справжнє полум'я. А як він голову високо задер, мабуть думає, що він найголовніший з-поміж усіх своїх друзів. Як можна сказати про такого півника, діти? Він півник-забіяка, такий, що любить хвастатись перед усіма. Діти, подивіться на своїх півників свищиків (роздає дітям) і спробуйте їх схарактеризувати, кого вони вам нагадують, які вони за вдачею? (діти складають розповіді і розповідають Розмовляйкові).

За результатами прикінцевого етапу з'ясувалось, що високий рівень сформованості національно-мовленнєвої особистості дитини був характерним для 16% дітей експериментальної і 10% контрольної груп. Достатній рівень сформованості засвідчили 48% дітей експериментальної і 28% контрольної груп. Середній рівень виявили – 32% в експериментальної і 48% в контрольної груп; низький рівень був зафіксований у 4% і 14% дітей відповідно. Наприклад, Іванка Д. (ЕГ): «Я розкажу вам про мого улюбленого свищика-півника. Він схожий на того, що виготовляє Костя Нечипорук, який живе на Уманщині. Півник мій не такий, як усі, а темно-фіолетовий і скрізь на ньому маленькі жовтенькі квіточки, мов сонечко. Дивишся на нього і душа радіє. Він мене завжди будить уранці, шепоче мені на вушко: «прокидайся, моє янголятко. На тебе чекають усі, хто тебе любить». І я швидко прокидаюся і теж усіх люблю!»; Діана П. (ЕГ): одразу ж запросила до себе у гру трьох подруг і розподілила ролі: «Ось у нас дві ляльки-мотанки. Мою звати Барвинка, а твою Калинка, а у вас дівчатка (ось візьміть – дає свищика-баранця і свищика-півника) будуть свищики, які закликатимуть до праці.

Будемо робити це по черзі: півник буде будити і вкладати спати, а баранець закликати до роботи. А зараз ми всі будемо танцювати (бере ляльку в руки, наспівує мелодію і танцює)».

Важливим принципом у навчально-виховній роботі дошкільного навчального закладу є принцип народності, реалізація якого ефективно вплинула на формування національно-мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Давидова В. Фактори формування національної мовної особистості / Вікторія Давидова // Пам'ять століть. — № 4. — 1997. — С. 117—121.
2. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : монографія / В. Ф. Дороз. — К. : Центр учбової літератури, 2011. — 456 с.

3. Кононенко В. І. Національно-культурний компонент у системі формування сучасної мовної особистості // В. І. Кононенко / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. — Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків : ОВС, 2002. — 416 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология : уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. — М. : Академия, 2001. — 208 с.
5. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Кн. 2 / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. — К. : Либідь, 1997. — 320 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. — Т. 1. — К. : Рад. школа, 1976. — 670 с.
7. Чумичева Р. М. Ценности и правила как способы передачи духовного опыта поколений в период детства / Р. М. Чумичева // Теория и практика образования в контексте отечественной культуры. — СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2001.

OLENA TRYFONOVA, YULIYA SAMODELOVA
Mykolaiv

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF NATIONALITY IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL AND SPEECH PERSONALITY OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILD BY MEANS OF UKRAINIAN FOLK TOY

The article deals with the views of scientists on the issue of the development of national and speech personality; special attention to the principle of nationality in the process of education has been paid. Experimental study of the development of national and speech personality of senior preschool age children have been described. The experimental model which included three stages was developed. The first (motivational and introductory) stage was aimed at informing the senior preschool children about different kinds of Ukrainian folk toys and craftspeople, enrichment of children's vocabulary with figural expressions in different genres of literature. The main methods of the first stage were viewing the folk toys, conversations about craftspeople, reading folklore and literary texts. The second (activity) stage intensified knowledge of the senior preschool children about Ukrainian folk toy in different types of activity. The third (speech and creative) stage stimulated children to invent stories and folktales about characters of Ukrainian folk toys and create their own folk toys.

Key words: national and speech personality, Ukrainian folk toy, principle of nationality, children of senior preschool age, artistic word.

ЕЛЕНА ТРИФОНОВА, ЮЛІЯ САМОДЕЛОВА
г. Николаев

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАРОДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

В статье освещены взгляды ученых на проблему формирования национально-речевой личности, акцентировано внимание на принципе народности в учебно-воспитательном процессе. Была разработана экспериментальная модель, которая предусматривала три этапа. Первый (мотивационно-ознакомительный) был направлен на ознакомление старших дошкольников с разными видами украинской народной игрушки, народными мастерами, которые их изготавливают, обогащение словаря детей образными выражениями с разных жанров художественной литературы. Второй этап – деятельностный – активизировал знания старших дошкольников об украинской народной игрушке в разных видах деятельности. Третий этап – речетворческий – стимулировал детей к придумыванию рассказов-историй, сказок о персонажах украинской народной игрушки и созданию собственных народных игрушек.

Ключевые слова: национально-речевая личность, украинская народная игрушка, принцип народности, дети старшего дошкольного возраста, художественное слово.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2016

УДК 37.03(373.3)

ЮЛІЯ ХАЙРУЛЛІНА

м. Миколаїв

polnujstil@mail.ru

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено вивченню історичних підходів до становлення системи художньо-естетичної освіти на теренах України в контексті розвитку інтегративного підходу у викладанні мистецьких дисциплін. Розглянуто основні концепції поліхудожнього розвитку дітей шкільного віку. Проаналізовано програми дисциплін художньо-естетичного циклу в їх історичному та змістовому значенні для розвитку поліхудожньої освіти в Україні.

Ключові слова: художньо-естетична освіта, інтеграція мистецтв, поліхудожнє виховання, музика, образотворче мистецтво, художня культура.

Сучасний стан художньо-естетичної освіти в є певним віддзеркаленням суспільного розвитку України, яка знаходиться с перехідному стані. Досліджуючи існуючі концепції художньо-естетичного розвитку, освітні програми загальної школи та порівнюючи питому частку «мистецтва» можна дійти висновку про соціальний заказ – стереотип «бажаного» громадянина, котрого готує система загальної освіти. Так, домінування тих, чи інших дисциплін демонструє – кого саме «бажає» отримати держава: солдата, бухгалтера, науковця. Отже, якщо у шкільній програмі знайдено місце і для мистецтва, то є ознакою піклування держави не тільки про свої прагматичні перспективи, але й про стан духовного здоров'я майбутніх громадян.

Перш, ніж зупинитися на сучасній вітчизняній концепції естетичного виховання, слід звернутися до історії становлення загальної мистецької освіти в Україні.

Вже у 20-ті роки починає закладатися теоретико-методологічна основа впровадження мистецьких дисциплін у загальну школу. Питання про викладання, виховний вплив, можливості у справі формування особистості знайшли відбиток в працях П. П. Блонського, Н. Я. Брюсової, Н. К. Крупської, А. В. Луначарського, С. Т. Шацького та ін. Саме у 20-ті роки вперше виникає питання про можливість та необхідність викладання комплексу мистецтв [2].

У 50–60 роки у працях Н. А. Ветлугіної, Л. С. Виготського, Г. В. Лабунської, Б. Т. Лиха-

чова, Д. Б. Кабалевського, Б. М. Теплова, Б. П. Юсова висувуються ідеї різнобічного розвитку творчого потенціалу дітей засобами мистецтва. Починає розвиватися та отримує теоретичне підґрунтя ланка інтегрованого художнього виховання, так, Б. Г. Ананьєв доводить – «...застосування принципу системності в навчанні не можна обмежувати рамками одного предмету, тому, що розвиток мислення дитини здійснюється лише у процесі взаємодії старих і нових знань, знань із різних систем, їх взаємозбагачення, оскільки ключ до загального розвитку це зростання синтезу знань, вмінь та навичок, їх переніс та застосування у різних галузях навчання» [1, 23–25].

У 60-ті роки при президії АПН СРСР створюється Наукова рада з питань естетичного виховання, постанови цієї ради приводять до змін у справі художньо-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх закладів. Ось деякі з висновків ради:

- проголосити про всезагальність та необхідність естетичного виховання (залучено не тільки молодшу та середню групу учнів, а також і старшу школу, за рахунок системи позакласних та позашкільних заходів);
- встановити рівновагу у шкільних програмах між наукою та мистецтвом, як між рівноправними засобами світопізнання, та чинниками, що впливають на формування особистості дитини;

У 40–60 роки художньо-естетичний цикл репрезентовано двома предметами: співами та малюванням. Завдання, що висувуються у

програмах мають прикладний характер. Так у галузі «співи», пізніше «музика та співи», головною метою проголошується : «... надати навичок хорового співу у роботі над диханням, звукоутворенням, дикцією, ансамблем та строем, а також основам нотної грамоти» – 1940 р. Пізніше, спрямованість освітніх задач набуває більш культурологічного сенсу: «підняти загальний культурний рівень та розширити музичний кругозір дітей, прищепити дітям зацікавленість та любов до музики». У 1943 році вже розрізняють наступні види діяльності, як : хоровий спів, ознайомлення з музичною літературою, вивчення музичної грамоти та рухи під музику.

Програма початкової школи з малювання (1940 рр. Наркомпрос РСФСР) має головною метою: «...надання вмін та навичок, що необхідні для грамотного відображення оточуючих предметів...», або «виховання активного сприйняття навколишньої дійсності, вміння бачити, спостерігати, передавати свої спостереження у образотворчій формі. Навчання основам образотворчої грамоти, вмінню відтворити простір та об'єм ...». Наукове обґрунтування цьому напрямку було надано у програмі В. С. Кузіна та М. М. Ростовцева [6]. У період 40–60 років дисципліна «малювання» має суто утилітарно-прикладний характер, та сприймається, як первинна політехнічна підготовка учнів. Освоєння школярами «графічної грамоти», техніки зображення оточуючих об'єктів, було проголошено головним завданням впровадження предмету. У 70-ті роки назву предмету «малювання» змінюють на «образотворче мистецтво», але освітні задачі та принципи не зазнають суттєвих змін.

Наступним етапом у справі розвитку мистецької освіти стають 70-ті роки. У цей час радянська педагогіка виходить на новий рівень теоретичного та методичного осмислення проблеми формування особистості дитини. Поступове втілення ідеї гуманізації освіти реалізується у змінах, відносно предметів художньо-естетичного циклу, як до засобу узагальнення культурного спадку народу та органічного поєднання виховання, навчання та розвитку дитини засобами мистецтва.

У 1979 році, в НДІ художнього виховання АПН СРСР було розроблено нову типову

програму з музики. Програму було підготовлено колективом наукових співробітників лабораторії музики та танцю, що спиралися на дослідження В. В. Асаф'єва, Д. Б. Кабалевського, С. Т. та В. Н. Шацьких, Н. А. Гродзенської, О. А. Апраксіної та інших. Головним завданням програми було досягнення комплексності у підході до виховання та навчання учнів. В основу було положено експериментальну програму з музики Д. Б. Кабалевського, в якій поєднання мистецтв здійснюється не за формально-логічним принципом, а згідно емоційно-тематичної спільності. Проблема інтеграції мистецтв при домінуванні музичного мистецтва реалізувалась зокрема у програмі для 5-го класу ЗОШ у темах: «Музика та література», «Музика та образотворче мистецтво». При цьому пропедевтичним етапом до досягнення тем стали «зустрічі» із різними мистецтвами у початковій школі. У «Попередніх зауваженнях» до програми 5-го класу Д. Б. Кабалевський підкреслює «...ети три искусства не только не отделены друг от друга, но и, напротив, связаны многими нитями, и знание одного из них помогает более глубокому восприятию и пониманию остальных...» [4, 12–13].

Експериментальна програма «Музика» виявила себе здатною на практичне застосування, вона мала та має розповсюдження вже понад 25 років, на базі цієї програми були створені похідні регіональні програми з музичного мистецтва, наприклад програма з музики Ростовського, що відрізняється лише розгалуженим регіональним компонентом та ін. Але слід зазначити, що сам Д. Б. Кабалевський був незадоволеним станом викладання музики, а саме тим, що у супереччя появи нової програми, яка мала вивести предмет на якісно новий рівень, технологія втілення її не зазнала певних змін, ще з 40–50-х років. Необхідність подолання розбіжностей між метою – викладання мистецтва засобами мистецтва та способами реалізації, що відповідають як меті, так і специфіці предмету, адекватними природі мистецтва, постала також і перед творчим колективом, що створив програму з іншого предмету художньо-естетичного циклу – «Образотворче мистецтво».

У 1976 році, НДІ художнього виховання АПН СРСР була затверджена програма

«Образотворче мистецтво та художня праця» Б. В. Неменського. Головною метою програми було «...формування у учнів художньої культури, як невід'ємної складової духовної культури» [9]. Форми діяльності учнів відповідали обраним інтегрантам – образотворчому мистецтву, як домінуючому та художній праці, а також були відбиттям існуючих форм художнього мислення: конструктивного, зображального та декоративного. Ідейне кредо Б. В. Неменського може бути цілком віднесено до суті концепції Д. Б. Кабалевського: «...не навьки, ни история искусства являются для нас предметом изучения. Предмет изучения – связи искусства с жизнью человека, социальные, нравственно-эстетические функции искусства в жизни» [9].

Наступним етапом становлення художньо-естетичної освіти та виховання стала концепція поліхудожнього розвитку учнів Б. П. Юсова. У 1990 році в Луганську вийшли рекомендації до розробки комплексних програм з мистецтва для шкільних та позашкільних занять «Взаємодія та інтеграція мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів» під загальною редакцією Г. Г. Шевченко та Б. П. Юсова. Співавтори мали за мету створення єдиної системи художнього розвитку учнів загальноосвітньої школи. У цієї праці було започатковано новий термін – «поліхудожнє виховання», що пояснювався, як своєрідна форма залучення учнів до мистецтва. На думку авторів, «поліхудожній підхід» дозволяв надати уявлення про витoki художньої діяльності, отримати навьки сприйняття та посилювати відтворення зразків мистецтва різних видів, на різницю від «монохудожнього» підходу, де навчання будується як система освоєння окремого виду художньої діяльності [11].

Концепція Б. П. Юсова стала прикладом нового підходу до дослідження проблем культурного розвитку особистості. Вона базувалася на вивченні проблеми у школах України та Росії, світових надбаннях у галузі художньо-естетичного виховання та на багатолітніх особистих спостереженнях. Велику цінність, на нашу думку, має розробка основ технології інтегрованого поліхудожнього розвитку учнів у процесі поєднання навчальної, позакласної та факультативної роботи у ЗОШ.

Новим етапом розвитку художньо-естетичної галузі стала навчальна дисципліна «Світова художня культура», програму якої було затверджено Міністерством просвіти РСФСР у 1978 році. Автор програми – Л. М. Предтеченська, загальна редакція Д. Б. Кабалевського. Основою для складання програми була концепція викладання мистецтва у ЗОШ Д. Б. Кабалевського. Перша експериментальна програма з СХК була розрахована на учнів старших класів. Продовжуючи основну ідею концепції Д. Б. Кабалевського – «довести життєвий зв'язок мистецтва з людиною» [8], Л. М. Предтеченська у своїй програмі переносить акцент з музичного мистецтва на взаємозв'язок, генетичну спорідненість видів мистецтва взагалі, та на дослідження взаємовпливу історичних особливостей, суспільного руху та розвитку художньої культури, як продукту духовної життєдіяльності цивілізації. Провідним принципом побудування програми є інтеграція – «...курс СХК передбачає комплексне та синхронне вивчення вітчизняної та зарубіжної культури та різні види мистецтва: література, образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво» [8]. Слід зазначити, що велике розповсюдження та підтримку цієї дисципліни було отримано на Україні.

У 1990 році було затверджено програму з СХК автора О. П. Щолокової, орієнтовану на весь шкільний період (1–11 класи). Метою створення програми для молодшої школи було прагнення до цілісного охоплення, формування спадкоємності, наступності у залученні до мистецтва усіх вікових шкільних категорій школярства. Пропедевтичне підґрунтя створював блок молодшої школи, де надається інформація, що має реалізувати себе згодом. Різноманітні форми діяльності – слухання музики, малювання, декоративне виробництво дозволяють відтворити сферу синкретичного художньо-естетичного існування дитини [10].

Наступним етапом у справі становлення естетичної освіти в Україні стала програма «Мистецтво», затверджена у 2002 році. Пропонування координації двох головних естетичних дисциплін єдиною програмою, що має забезпечити формування основ цілісної

художньої картини світу та розширенню художнього об'єкту дитини стало головною смислоутворюючою та формобудуючою рисою даної програми. Авторський колектив (Л. Масол, О. Белкіна, В. Рагозіна та ін.) визначили наступні завдання:

- освітні – засвоєння початкових мистецьких знань, уявлень та понять про елементи мов мистецтва.
- виховні – виховання естетичного ставлення до дійсності, світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, виховання художнього смаку, особистісного ставлення до мистецтва, потреби до художньо-творчого самовдосконалення.
- завдання розвитку – розвинення художніх та загальних здібностей, стимулювання художньо-образного мислення, уяви та інтуїції, формування універсальних якостей творчої особистості.

Головною ознакою програми було виділення двох домінантних ліній, які поєднуються у поліцентричної інтеграції на основах рівнозначності для розв'язання світоглядних питань. Ідейна спорідненість різних видів мистецтва зумовлює єдину тематичну структуру програми «Мистецтво», логіку поєднання навчально-художнього матеріалу в цілісні блоки – серії занять. Засвоєння мистецьких знань не самоціль курсу, а технологічний засіб «вивчення мови», який дозволить згодом розуміти загальний зміст творів мистецтва.

Останнім часом створена вітчизняна концепція загальної мистецької освіти, яка була розроблена відповідно до Закону України «Про загальну та середню освіту». Методологічним підґрунтям цієї концепції є загальні положення про 12-ти річну школу («Концепція загальної середньої освіти»), які виходять з Національної доктрини розвитку освіти в Україні. Автор концепції – Л. М. Масол. Головною метою мистецької освіти автор вважає виховання в учнях ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньої свідомості та компетентності, здатності до самореалізації.

Сучасний державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти містить нову галузь – «Мистецтво», яка базується на загальній концепції мистецької освіти, що була розглянута вище. Структуру галузі складають дисципліни естетичного циклу, що

формують інваріатну (обов'язкову для вивчення всіма учнями), та варіативну (дисципліни, які вивчаються за вибором міської, шкільної адміністрації, або бажанням учнів, факультативно). Серед предметів галузі: – «Музичне мистецтво» (1–8 класи), «Образотворче мистецтво» (1–7 класи), «Художня культура» (9–11 класи).

На думку Л. Масол принцип «поліцентричної інтеграції» реалізується у викладанні курсу «Мистецтво» (1–8 клас), який є синтетичним поєднанням музичного та образотворчого мистецтва на засадах «загальної духовно-світоглядної орієнтації, та збагачується елементами синтетичних мистецтв – хореографії, театру, кіно» [7, 53]. Принцип безперервності мистецької освіти пропонується реалізувати за рахунок розширення варіативної складової, особливо у середніх та старших класах.

Якщо звернутися до державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, то ми маємо зазначити, що головні види діяльності на уроках естетичного циклу не зазнали суттєвих змін – сприйняття та оцінювання добуток вітчизняної та світової мистецької спадщини, оволодіння специфічними мистецькими знаннями та навичками, але на першому місці постає вміння інтерпретувати художньо – образний зміст твору мистецтва, визначення взаємозв'язків із життям, та проведення синестезійних аналогій між добутками різних видів мистецтва [3, 29].

Отже, динаміка загальної мистецької освіти у ХХ сторіччі має спрямування від суто академічного навчання окремим видам мистецтва (як передбачалося, наприклад у програмі з малювання В. С. Кузіна), подальший розвиток галузі призводить до поступового звернення в бік культурологізації, що проявили себе у відмові від суто професійного підходу до викладання. З'являються програми, зміст яких дозволяє говорити про використання явища інтеграції мистецьких дисциплін («Музика» Д. Б. Кабалевського, «Образотворче мистецтво та художня праця» Б. М. Неменського). Ідейне підґрунтя для закладання основ комплексного художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл утворюють концепції «поліхудожнього розвитку» Б. П. Юсова,

«культуротворчої школи» А. П. Валіцької, «школи діалогу культур» В. С. Біблера. Вищим проявом ідеї інтеграції в мистецькій освіті стає поява освітньої дисципліни «Світова художня культура» (автор Л. М. Предтеченська), змістом якої є комплексне та синхронне вивчення творів різних видів мистецтва. Впровадження даної дисципліни на теренах України поступово впливає на структуру художньо-естетичної галузі взагалі. Затвердження останнього Державного стандарту визначає новий етап впровадження полі художньої інтеграції як методологічної засади. Згідно означеного стандарту у шкільний компонент увійшли предмети, які побудовані за інтегративним принципом – курс «Мистецтво» (1–8 класи), та курс «Художня культура» (9–11 класи).

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О преемственности обучения / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. — 1953. — № 2. — С. 23–35.
2. Глебов И. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / И. Глебов, Б. В. Асафьев // Вопросы музыки в школе / под ред. И. Глебова. — Л., 1926.
3. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. Спецвипуск. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. — 1–2, січень 2004. — С. 29.
4. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательных школ / Д. Б. Кабалевский. — М., 1977.
5. Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп : пособие для учителя / Б. П. Юсов, Т. И. Сухова, Л. Г. Савенкова ; под. общ. ред. Б. П. Юсова. — М., 1995.
6. Кузин В. С. Изобразительное искусство : книга для учителя / В. С. Кузин. — 2-е изд., — М. : Дрофа, 2007. — 172 с.
7. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1.
8. Мировая художественная культура: программа экспериментальных курсов для общеобразовательной школы / сост. Л. М. Предтеченская. — Л., 1983.
9. Неменский Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. — М., 1981.
10. Світова художня культура: програма для шкіл різних типів (1–11 класи) / упорядн. О. П. Щолокова. — К., 1997.
11. Школа диалога культур // Сов. педагогика. — 1988. — № 11. — С. 29–34.

JULIA KHAJRULLINA

Mykolaiv

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT AN INTEGRATIVE APPROACH OF THE ART EDUCATION

The article is devoted to the study of historical approaches of the establishment the system of aesthetic education in Ukraine in the context of the development of an integrative approach of an art education. It describes the main concepts of the school-age children's poly-art development. Analyzed the programs of an aesthetic disciplines in their historical and conceptual significance for the development of poly-art education in Ukraine.

Key words: arts education, arts integration, poly-art education, music, fine art.

ЮЛИЯ ХАЙРУЛЛИНА

г. Николаев

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению исторических подходов к становлению системы художественно-эстетического образования в Украине в контексте развития интегративного подхода в преподавании искусства в школе. Рассмотрены основные концепции полихудожественного развития. Проанализированы программы дисциплин художественно-эстетического цикла в их историческом и смысловом значении для развития полихудожественного образования в Украине.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, интеграция искусств, полихудожественное воспитание, музыка, изобразительное искусство, художественная культура.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 37(477)091«1871/1874»

ДАР'Я ХРИПУН

м. Умань

stranger-ch-d@yandex.ru

ВИХОВНА ТА ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В. Д. СИПОВСЬКОГО В КИЇВСЬКІЙ КОЛЕГІЇ ПАВЛА ГАЛАГАНА (1871–1874 рр.)

У статті здійснено аналіз архівних документів, присвячених історії Київської Колегії Павла Галагана, на основі узагальнення яких висвітлено виховну та педагогічну діяльність видатного педагога у вище згаданій колегії. Наведено уривки із листувань та спогадів бувших учнів В. Сиповського, що дало змогу прослідкувати позитивний вплив молодого вихователя на подальшу долю своїх вихованців. Зосереджено увагу на стосунках В. Сиповського із засновником колегії та її директорами. Акцентовано увагу на розбіжностях у поглядах на виховання видатного педагога та директора колегії С. Шафранова, що в свою чергу стало причиною повернення В. Сиповського до Петербурга.

Ключові слова: В. Сиповський, Київська Колегія Павла Галагана, Г. Галаган, М. Позняков, А. Степович.

Друга половина XIX століття – час бурхливого розвитку суспільно-педагогічної думки в Україні. Оновлення народної освіти стало невідкладною справою після скасування кріпосного права в 1861 р, після чого третина населення країни отримало громадянське право, особисту свободу. Так, такі реформи (аграрна, адміністративна, судова, земська, шкільна та ін.) могли бути успішно здійснені тільки при наявності нової системи народної освіти.

Саме тому, актуалізація вивчення спадщини педагогів, які працювали в даний період, обумовлена тим, що з представниками цієї епохи пов'язується розвиток сучасної педагогічної думки України. У сфері середньої освіти у другій половині XIX століття запанувала педагогічна думка про необхідність загальнолюдського виховання і освіти для кожної освіченої людини. Педагогічна думка цього періоду представлена плеядою видатних педагогів, вихователів, культурних, громадських діячів, серед яких на арену з'являється Василь Дмитрович Сиповський (1844–1895 рр.).

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження показав, що питання виховної та викладацької діяльності В. Сиповського в історичній ретроспективі знайшли часткове відображення зокрема у монографії М. Смольницької [10], в навчально-методичному посібнику Л. Березівської та О. Шевчук [2] та статті О. Шевчук [11], що

присвячені вивченню історії Колегії Павла Галагана, є дані про виховну та педагогічну діяльність В. Сиповського, який з 1871 по 1874 рр. працював у згаданій колегії. Але в згаданих дослідженнях не було здійснено цілісного аналізу даного питання. І тому недостатня наукова розробленість цієї проблеми, зумовили актуальність теми.

Василь Дмитрович Сиповський – людина рідкісної душі, незвичайно чуйно відгукувався на всяке добре діло, був справжнім, вірним, незамінним другом своїх близьких, яких він умів вибирати і цінувати, за двадцять сім років своєї педагогічної діяльності зумів стати найулюбленишим учителем для своїх численних учнів і учениць, симпатична людина для всіх, хто його хоч скільки-небудь знав, вихованець Петербурзької Ларинської гімназії і Петербурзького університету по історико-філологічному факультеті початку шістдесятих років [1, 30]. Народився В. Сиповський 26-го квітня 1844 року в Умані.

Викладацька та виховна діяльність В. Сиповського протягом 27 років його педагогічної діяльності була досить різноманітна. За цей період видатний педагог працював у різноманітних навчальних закладах, серед них як Петербурзькі так і Київські, в нашому дослідженні зупинимо свою увагу на діяльності видатного вихователя та педагога у Київській колегії Павла Галагана.

Після нетривалої роботи в Ларинській гімназії, у липні 1871 р., В. Сиповський подає клопотання до директора Колегії Павла Галагана з проханням надати йому вакантне місце вихователя і викладача російської мови і словесності та перенести службу у щойно відкрити у м. Києві Колегію Павла Галагана [5, 3].

Приїхавши до Києва, отримує місце вихователя в VIII класі [3, 51] в Колегії Павла Галагана, одночасно займає пост бібліотекаря, а з листопада 1872 р. призначений секретарем Правління і Ради [5, 178] в тій же колегії.

На посаді викладача отримує 1200 р., на посаді вихователя 700 р., а на посаді бібліотекаря і секретаря Правління та ради 240 р. [5, 178].

М. Смольницька у своїй монографії згадує той момент, коли викладач В. Сиповський у виступі на урочистому відкритті Колегії висловив погляди всього колективу на роль школи у вихованні: «школа – посередник між сім'єю і суспільством... рідко хто... направляючи своїх дітей в який-небудь заклад, не постараться спочатку дізнатися, чи хороший він, чи добре там навчають та виховують». Водночас видатний педагог запевняв, що вони (вихователі) будуть приділяти увагу не лише науці, а, насамперед, своїм учням, особливостям їх характеру; сприятимуть розвитку їх розумових здібностей, вмінню самостійно працювати [10, 58].

В. Сиповський окрім вчительської посади займав ще і виховательську, на якій досить часто мав приймати важливі рішення про виключення колегіатів із навчального закладу чи надання їм другого шансу на виправлення. Досить гостро поставала в той час проблема куріння під час навчання, на думку видатного вихователя: «не вдаючись до вкрай суворой і тому небажаної міри (тобто до видалення з Колегії), цілком викоринити куріння навряд чи можливо, адже з поміж вихованців Колегії є юнаки від 18 до 20 років які звикли курити вдома, не зустрічаючи при тому протидії з боку батьків» [8, арк. 4]. Для того, щоб зменшити куріння в Колегії, на думку В. Сиповського, треба «просити батьків, щоб вони забороняли своїм дітям курити під час вакації, адже знаходячись вдома, вони набувають звички з якою в Колегії доводиться боротися.

Крім цього необхідно щоб в розпорядженні чергового вихователя були постійні служители, які б недопускали до процесу куріння» [8, арк. 5].

У виховному процесі видатний педагог виділяв такі способи покарання:

1. Позбавлення відпустки, якщо особа, до якої ходить вихованець, не викликає довіри.
2. Позбавлення відпустки у разі зловживання вихованцем своїми правами.

Засновник колегії Г. Галаган надзвичайно дорожив першими вихователями колегії: І. Екземплярським, В. Сиповським і Р. Чернявським. Для характеристики таких відносин засновника до перших вихователів наведемо уривок з його листа до В. Сиповського від 7 грудня 1873 р., де дякував за те, що він погодився перенести відомі незручності (мова йде про різні квартирні труднощі, які доводилося відчувати першим вихователям, особливо сімейним, а саме таким був В. Сиповський) для того, щоб допомогти мені (тобто Гр. П-чу) вийти зі скрути, які представилися в нашому ще не цілком влаштованому закладі. Г. Галаган писав: «Дякую Вам за прихильність Вашу до нашої колегії; почуття це в Вас я високо ціную, так як вважаю нероздільність Вашу з колегами на час, як можна більш довгий, одним з міцних запорук успіху самого закладу» [3, 52].

Вихователь і викладач російської мови та історії Василь Дмитрович Сиповський був найближчим помічником і співробітником директора колегії Григор'єва, який прибув в один час з В. Сиповським теж з Петербургу. Талановитий викладач, за що б не брався в своєму житті, завжди вкладав в це душу. Педагогічні погляди молодого вихователя завжди сходилися з поглядами Григор'єва, і різниця між ними була лише в тому, що В. Сиповський як вихователь був набагато ближче до вихованців аніж директор. Саме це давало йому можливість постійно контролювати їхні дії та здійснювати благодотворний вплив на них. Бесіди з вихованцями завжди носили серйозний, але в той же час дружній та батьківський характер. В. Сиповський умів випадково, за обідом або на прогулянці, збагачувати їх уми цінними і корисними відомостями, вселяв їм любов до батьківщини, її

минулого, до рідної мови та літератури; вчив їх любити і розуміти великих поетів та письменників. Але в той же час він знайомив їх з усім тим, що було досягнуто в області мистецтва та поезії заходу Європи, вселяв повагу до будь-якої праці і знання, не віддаючи при цьому ніякої винятковості або пристрасті до свого більше, ніж до чужого. Це була людина, перш за все, широко освічена, з самими гуманними поглядами на речі, повна істинного, благородного джентльменства в кращому сенсі цього слова. Не дивлячись на м'який і довірливий характер В. Сиповського, він в той же час надзвичайно суворо і вимогливо ставився до всього, що було хоч скільки-небудь в протиріччі з правдою, щирістю і моральним почуттям. Вихованці це знали, і обдурити Василя Дмитровича вважали б тяжким і невинуватим злочином, а викликати його осудження – великим нещастям для себе [3, 131].

Навіть після переведення в Київ, В. Сиповський постійно продовжував переписуватися зі свої бувшими учнями і в цих листах прослідковувалася його доброзичливість, батьківське ставлення та бажання бути корисним в подальшій долі вихованців. Так, у листі від 7 січня 1872 р. В. Сиповський дає поради щодо літературної діяльності своєму учневі М. Познякову. Слід зауважити, що таке спілкування в подальшому продовжувалося і М. Позняков навіть очолив відділ бібліографії в журналі «Женское образование» [6, 27].

Колегіати в період навчання знайомилися з наукою і в позаурочний час. А. Степович у спогадах згадує: «щодня ми ходили із своїми вихователями гуляти після обіду по місту, дбайливо вивчали його, бо майже всі ми були з інших міст» [11, 120]. Але найбільше йому запам'яталися прогулянки під керівництвом В. Сиповського, який «як той Сократ, навчав нас поважати науку і бути прихильними до неї, розказував нам багато чого про діячів мистецтва й науки, взивав нас до добра, правди й краси, просив завжди йти по дорозі суспільного блага, а не по його дотичній. Він говорив від серця, красномовно і гаряче, палко, і нас заплював своїми гарячими словами» [11, 120].

У 1874 р. на місце директора колегії замість В. Григор'єва приходить С. Шафранов, з яким В. Сиповський відразу ж не зійшовся в

поглядах на навчально-виховну справу [3, 312], адже вони були прямо протилежними до поглядів молодого вихователя. Постійні сутички з новим директором довели В. Сиповського до хворобливого стану. Ось що писав він в листі до засновника колегії (Г. Галагана) від 8 квітня 1874 р. про причини свого рішучого і остаточного наміру залишити колегію, незважаючи на свою прихильність до неї: «постійні мігрені і гарячковий стан роблять для мене виховну роботу вкрай важкою. Крім того, часу вона бере стільки, що мені через кілька років доведеться вважати себе дуже відсталим в тих науках, які мене більше цікавлять... Виховна робота мені поки, крім прикрощів і незаслужених докорів, нічого не дала... (Натяк на загострення відносин з другим директором). При тому, мої погляди на виховання занадто протилежні прийнятним тепер заходам в колегії. Тут, звичайно, не може бути й мови про якусь протидію начальству в очах учнів – на це була би здатна тільки нечесна і при тому вкрай обмежена людина; але в справі виховання мало бути найспритнішим і акуратним чиновником, необхідно, щоб дії вихователів витікали з їх власних переконань: тільки тоді може бути істинно виховний вплив! Проста холодна чиновницька старанність, на моє переконання, в справі виховання навіть небезпечна» [3, 312]. Чудові виховні обдарування В. Сиповського не знайшли собі гідної оцінки за часів панування в Колегії С. Шафранова, і видатний педагог змушений був покинути ту справу, через яку свого часу залишив Петербург, перервавши службу, на якій легко міг висунути і звернути увагу на свою обдарованість.

Однак, колегіанти, подібно ларинцям, не розірвали духовного зв'язку зі своїм учителем і вихователем, і між ними також зав'язалося листування. З багатьма з колишніх учнів колегії у В. Сиповського встановилися дружні відносини, що тривали все його життя. Зокрема із А. Степовичем видатний педагог продовжував листуватися до останніх років життя. «Потрібно було бачити, пише у своїх спогадах Н. Леонтьєва, як прагнули колегіанти до В. Сиповського в Петербург, як тепло і привітно зустрічав він їх, жертвуючи для них іноді значною частиною свого мізерного

дозвілля, а іноді і недозвілля. Почесна попечителька колегії Е. Галаган (ініціали на російській мові) неодноразово висловлювала бажання бачити його на чолі колегії, але з різних причин цьому бажанню не судилося здійснитися» [4, 9]. Натомість на цю посаду він рекомендував свого бувшого учня А. Степовича, у листі до якого засвідчував: «Е. Галаган шукала людину з душею..., і з цього боку – ти звичайно саме та людина для колегії, але людині з душею на різноманітних... місцях, в тому числі і на директорському, вважається взагалі нелегко. Це необхідно, ...і звикнути до цього у всякому випадку справа хороша і їй треба віддаватися всією душею» [9, арк. 2].

Отже, можна зробити висновок, що виховна та педагогічна діяльність В. Сиповського в Київській Колегії Павла Галагана досить позитивно вплинула на вихованців колегії, а В. Сиповський як видатний педагог та вихователь виступав гарантом дисципліни у вище згаданій колегії. У перспективі подальших досліджень актуальним буде вислітлення діяльність В. Сиповського на посаді інспектора Васильєостровської жіночої гімназії у Петербурзі.

Список використаних джерел

1. Аврус А. И. История российских университетов: Очерки / А. И. Аврус. — М. : ООО «Издат. центр науч. и учеб. программ», 2001. — 85 с.

2. Березівська Л. Д. Колегія Павла Галагана в контексті розвитку освіти в Україні (1871–1920) / Л. Д. Березівська, О. М. Шевчук // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посіб. / [за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курило; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко, Н. Б. Антонець, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонець, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук]. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. — С. 14–40.
3. Двадцятипятилетие Коллегии Павла Галагана в Киеве (1 октября 1871 – 1 октября 1896 года) / под ред. дер. кол. А. И. Степовича. — К., 1896. — 409 с.
4. Избранные педагогические сочинения В. Д. Сиповского. — СПб., 1911. — 316 с.
5. О переписке касающихся служащих в Коллегии Павла Галагана 1871–74 // Державний архів міста Києва (далі — ДАК), ф. 185. оп. 1 т. 1. Спр. 3. 178 арк.
6. Позняков Н. Памяти В. Д. Сиповского / Н. Позняков // Русская школа. — 1895. — № 11. — С. 23–30.
7. Правления коллегии по вопросам воспитательным возбужденным в заседании 19/ XI 1872 // ДАК, ф. 185., оп. 1 т. 1, Спр. 5., 10 арк.
8. Протоколы заседания Правления Коллегии особое мнение и записка к ним // ДАК, ф. 185., оп. 1 т. 1, Спр. 6., 2 арк.
9. Сиповский Василий Дмитриевич издатель журнала «Женское образование» Степовичу Андронику Иоанникевичу письма 9 мая 1885 — 1 января 1894 г. часть писем не датированная из Петербурга в [Киев] // Институт рукопису Центральної наукової бібліотеки імені В. І. Вернадського НАН України, ф. 179, № 770, 2 арк.
10. Смольницька М. К. Колегія Павла Галагана – в національно-культурному житті України (1871–1920 рр.) : моногр. / М. К. Смольницька ; НАН України. Ін-т історії України. — К., 2007. — 527 с.
11. Шевчук О. М. Колегія Павла Галагана – джерело формування інтелектуальної еліти українського народу / О. М. Шевчук // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 3. — С. 116–123.

DARIA KHRYPUN

Uman

EDUCATIONAL AND TEACHING EXPERIENCE OF V. D. SYPOVSKYY IN KYIV PAVEL GALAGAN COLLEGIUM (1871–1874 YEARS)

This article analyzes archival documents on the history of Kyiv Pavel Galagan Collegium, based on generalizations that cover educational and pedagogical activity of outstanding teachers in the above-mentioned board. Letters and memories of former pupils of V. Sypovskyy allowed to follow a positive impact on the young teacher the fate of their pets. The focus is on the relationship with the V. Sypovskyy founder board and its directors. The attention is focused on the differences in views on outstanding education teacher and director of S. Shafranov Collegium, which in turn caused the return of V. Sypovskyy to St. Petersburg.

Key words: V. Sypovskyy, Kyiv Pavel Galagan Collegium, G. Galagan, M. Poznyakov, A. Stepovych.

ДАР'Я ХРИПУН

г. Умань

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. Д. СИПОВСКОГО В КИЕВСКОЙ КОЛЛЕГИИ ПАВЛА ГАЛАГАНА (1871–1874 ГГ.)

Осуществлен анализ архивных документов посвященных истории Киевской Коллегии Павла Галагана на основе обобщения которых освещены воспитательную и педагогическую деятельность выдающегося педагога в выше упомянутой коллегии. Приведены выдержки из переписки и воспоминаний бывших учеников В. Сиповский, что позволило проследить положительное влияние

молодого воспитателя на дальнейшую судьбу своих воспитанников. Сосредоточено на отношениях В. Сиповский с основателем коллегии и ее директорами. Акцентировано внимание на различиях во взглядах на воспитание выдающегося педагога В. Сиповский и директора коллегии С. Шафрановой, что в свою очередь стало причиной возвращения молодого педагога в Петербург.

Ключевые слова: В. Сиповский, Киевская Коллегия Павла Галагана, Г. Галаган, М. Позняков, А. Степович.

Стаття надійшла до редакції 03.05.2016

УДК 371.314

ІРИНА ЯБЛОЧНИКОВА

м. Київ

irayablochnikova@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ІРЛАНДІЇ

У публікації розкрито сукупність організаційних аспектів, що стосуються здійснення магістерської підготовки та успішного формування професійної компетентності випускників магістерських програм у ВНЗ Ірландії, зокрема у галузі фінансів. Такі фахівці мають забезпечити платоспроможність й сталий розвиток, як окремих підприємницьких структур й виробничих підприємств, так і фінансової, економічної й податкової систем країни у цілому. Результати здійсненого автором аналізу, що наведені у статті, є цікавими та актуальними для вітчизняних педагогів-дослідників. Обґрунтовується перспективність запозичення позитивних моментів організації професійного навчання магістрів-фінансистів з перенесенням їх на ґрунт освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка, магістри-фінансисти, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта у Європі.

Досвід Ірландії не тільки в успішному подоланні кризових явищ в економіці та фінансовій сфері, але й у забезпеченні позитивної динаміки основних економічних показників, суттєвому підвищенні рівня якості життя населення держави є вельми цікавим для вітчизняних науковців в усіх його можливих аспектах, в першу чергу тому, що це країна, котра входить до Європейської Унії, а Україна для себе обрала шлях євроінтеграції. Відповідно, вітчизняний менеджмент має достеменно знати «правила гри» в межах загальноєвропейського економічного простору, а також набути умінь практичної реалізації напрацьованого в Європейській Унії інструментарію здійснення управління соціально-економічною сферою. На нашу думку, потрібно зазначити, що саме завдяки запровадженню ірландським урядом відповідної стратегії розвитку було досягнуто за порівняно короткий термін майже потрійне зростання валового внутрішнього продукту. Таких успіхів досягти не змогли навіть найпотужніші у Європі економіки Німеччини і Франції.

Беззаперечно, система вищої освіти відіграє провідну роль у реалізації «ірландського економічного дива». Значні темпи модернізації виробництва, які провідні економісти пов'язують із збільшенням інвестицій в освітню галузь, в котре підтвердили велике значення якості кадрового потенціалу для забезпечення позитивної динаміки економічного розвитку. Демографічна криза, що має місце у багатьох країнах Європи, не є актуальною проблемою для ірландської держави, середній вік жителів якої нині становить 28–30 років. Фактично уся європейська спільнота «старіє», а модернізація економіки Ірландії навпаки проходила на тлі процесів омолодження населення й збільшення його кількості. Цьому, зокрема, сприяло повернення в період економічного буму на батьківщину нащадків ірландських емігрантів.

Ірландський досвід підвищення ефективності управління вищою освітою може бути використаний при вирішенні аналогічних завдань в Україні. Ірландська модель освітньої

діяльності цікава ще й тим, що є вдалим поєднанням традиційних й інноваційних компонентів. Це так би мовити збірна конструкція із сучасних інститутів-джерел інновацій, що відповідають вимогам ринку, побудована на фундаменті найстарішої в Європі системи освіти. Наслідком впливу Англії на цю країну є не лише панування англійської мови, котра у Ірландії є державною, але й запровадження британської системи освіти. Саме завдяки сукупності зазначених вище факторів ірландські середні навчальні заклади, коледжі та університети набули визнання в усьому світі.

На жаль, педагоги-науковці постсоціалістичного простору під час здійснення досліджень проблем, котрі стосуються забезпечення якості вищої освіти, а також перспектив впровадження у вітчизняну освітню систему передового досвіду європейських країн, здобутки ірландських колег залишили поза увагою. Лише у окремих науково-методичних публікаціях українських учених Ірландія згадується у контексті порівняння з Чеською Республікою, зокрема під час аналізу процесів формування сучасної бізнес-економіки, заснованої на інноваціях та розвинутій системі вищої професійної освіти (Д. Соколов, О. Борисенко) [1]. Крім того, становлення і реформування середньої та вищої освіти Ірландії були розглянуті у дисертаційному дослідженні Ю. Кучер [2].

Аналіз, реалізований, у свій час, Ю. Кучер, підтверджує нашу тезу щодо недостатньої уваги українських науковців до освіти Ірландії. У дисертаціях, захищених в Україні за роки незалежності, вона жодного разу не була об'єктом дослідження. Це, зокрема, контрастує не лише з вивченням освіти США (17 дисертацій), Великобританії (16) чи Польщі (14), а й інших держав – Норвегія (2 дисертації), Фінляндія, Угорщина та ін. (по одній) [2]. Зміни у ставленні науковців стосовно доцільності вивчення організаційно-педагогічних засад розвитку ірландської освіти відбулися лише на початку ХХІ ст., коли стали помітними суттєві наслідки «Ірландського економічного прориву». Фахівці з різних держав вивчають цей соціальний феномен, зокрема доводять опори на сучасні технології у виробництві, підвищення якості людського капіталу,

формування умов «інвестиційної привабливості» тощо.

Метою даної публікації є дослідження низки аспектів, котрі стосуються здійснення підготовки й формування професійної компетентності випускників магістерських програм вищих навчальних закладів Ірландії, зокрема у галузі економіки та фінансів.

В Ірландії у 2005 році Національний кваліфікаційний орган (NQAI) взяв на озброєння політику, що ґрунтується на принципах Болонської декларації. Зазначена політика сфокусована на забезпеченні очікуваних результатів навчання у ВНЗ та на гарантуванні якості вищої освіти у відповідності з вимогами стандартів і низки провідних принципів Європейського освітнього простору. Крім того, зазначений вище Національний кваліфікаційний орган спрямовує зусилля на спрощення доступу до вищої освіти усіх категорій населення.

На підставі закону «Про кваліфікації», прийнятому у 1999 році, була введена в дію Національна система кваліфікацій (National Framework of Qualifications – NFQ), яка дозволяє адекватно ідентифікувати індивідуальний рівень освіти, ґрунтуючись на реальних знаннях, навичках та компетенції конкретної особи. Таким чином, 10-рівнева NFQ, яка є легітимною з 2003 року, охоплює усі типи освітніх програм, що пропонуються навчальними закладами.

Це можуть бути програми закладів системи безперервної освіти, університетів й коледжів тощо. Кожен окремий рівень такої Національної рамки ґрунтується на ірландських національних стандартах знань, умінь і компетенцій випускника ВНЗ, котрі є наслідками здійснення його навчання за певною освітньою програмою. Кваліфікації означені у NFQ забезпечені відповідною системою якості, яка гарантує ефективність діяльності структур, що реалізують відповідні програми. Система кваліфікацій в Ірландії заснована на поняттях «переходу» и «просування». Також у ній сформовані та чітко прописані процедури визнання неформальної освіти й порядок так званого «переносу» залікових одиниць.

Крім того, у цих офіційних документах зафіксовано необхідність подальшої активізації

діалогу освітян з представниками ринку праці. Потрібно зауважити, що у приватному секторі освіти Ірландії роботодавці відіграють суттєву роль, зокрема приймають участь у розробці структури й змісту освітніх програм. Окремі представники ірландського бізнесу активно працюють у офіційних комісіях, які здійснюють акредитацію відповідних програм, тим самим впливають на процеси формування кадрового потенціалу.

На сьогоднішній день в Ірландії функціонує сім державних вишів. Найвідоміший із них – Дублінський університет (University of Dublin), котрий засновано ще у 1591 році. Цей заклад досить часто іменують як Трінті-коледж (Trinity College) або ж коледж Святої Трійці (The College of the Holy and Undivided Trinity of Queen Elizabeth near Dublin). Інший не менш відомий університет – National University of Ireland (NUI), до структури якого входять три коледжі: University College Dublin, University College Cork і University College Galway. Зазначене об'єднання ВНЗ є досить формальним, бо усі вони автономні. Більше того, кожен з них фактично має статус університету.

Як це прийнято в усьому світі, університети Ірландії є, насамперед, потужними науковими й дослідницькими центрами. До них вступають, в першу чергу ті, хто обрав для себе наукову кар'єру. Переважна більшість ірландських ВНЗ має факультети гуманітарних, природничих, технічних, соціальних наук, а також економіки і медицини. Зокрема, з професійних коледжів найбільшим та найпрестижнішим є Дублінський технологічний інститут (Dublin Institute of Technology – DIT). Досить великою освітньою системою є Regional Technical Colleges (RTC), що інтегрує одинадцять професійних коледжів усієї країни. В наявності також й інші спеціалізовані виші, наприклад Національний коледж мистецтва та дизайну, Коледж музики в Кірці.

На відміну від державних університетів, приватні виші більш зосереджені на практичній підготовці випускників й націлені на задоволення потреб ринку. Представники бізнесу, роботодавці у сфері технологій і промисловості, надання послуг приватну освіту та відповідний диплом такого ВНЗ цінують

навіть вище, ніж університетські ступені. Однак, й традиційні класичні ірландські університети під впливом вимог часу теж вимушені створювати нові програми, на які існує шалений попит. Зокрема, це усілякі післядипломні курси, програми дистанційного навчання, тренінги для фахівців певної сфери діяльності, для яких не є характерним великий термін навчання. Також в структурі університетських освітніх програм з'являються навчальні дисципліни, зміст яких орієнтовано на вирішення нагальних практичних завдань.

Ірландія у свій час приєдналася до Болонської декларації, однак при цьому зберегла низку особливостей національного освітнього простору. Так, під час навчання в ірландських ВНЗ існує можливість отримати наступні академічні кваліфікації, ступені, сертифікати та дипломи:

- One-Year Certificate – цей сертифікат свідчить про те, що його набувач у повному обсязі опанував у виші навчальний курс терміном у один рік;
- National Certificate – даний сертифікат свідчить про те, що його власник в повному обсязі опанував дворічний навчальний курс у ВНЗ;
- National Diploma – зазначений диплом засвідчує факт додаткового навчання у виші протягом одного року після отримання National Certificate;
- Bachelors Degree – ступінь бакалавра, для отримання якого зазвичай потрібно здійснювати навчання протягом 3–4 років;
- Graduate Diploma – зазначений диплом засвідчує, що його власник успішно опанував у ВНЗ навчальну програму терміном у один рік розраховану на потреби тих, хто вирішив перепрофілювати свою професійну діяльність вже після отримання Bachelors Degree;
- Masters degree – цей ступінь присуджується по завершенні дослідження або наукової програми, тривалість яких сягає від одного до двох років;
- Doctorate (PhD) – ступінь присуджується за результатами реалізації наукового дослідження, тривалість якого становить мінімум три роки.

Магістрів з фінансів готують у переважній більшості провідних університетів Ірландії, а також у декількох коледжах і бізнес-школах. Термін здійснення підготовки магістрів –

один або два роки. Магістерські освітні програми ірландських ВНЗ розмежовують на дві категорії, а саме: ті, що спрямовані на отримання ступеня магістра з подальшим продовженням навчання у докторантурі, а також ті, що забезпечують перекваліфікацію власників Bachelors Degree або ж вузькоспеціалізовані програми для формування відповідних компетенцій магістрантів у окремій галузі.

Аналіз структури та змісту освітніх програм ірландських вишів з підготовки магістрів-фінансистів дозволив нам виявити спільні риси магістерських програм з підготовки висококваліфікованих фінансистів, а також з'ясувати певну спеціалізацію окремих навчальних закладів. Так, у Ірландському національному університеті готують: магістрів із фінансів та бухгалтерського обліку; магістрів фінансів й інформаційних систем; магістрів з міжнародних фінансів. Тобто, тих, хто на практиці буде займатися фінансовим обліком та міжнародним бізнесом у сфері фінансів. Термін навчання за цими програмами – один рік (Full Time – денна форма) і два роки (Part Time – заняття проводяться два дні на тиждень) відповідно, обсяг – 90 кредитів ECTS.

Лімерікський університет здійснює підготовку магістрів, що мають навички з фінансового аналізу, оцінки й прогнозу, за наступними програмами:

– «Магістр з оподаткування» (пропонується департаментом обліку і фінансів бізнес-школи даного університету й розроблена спільно з ірландською податковою службою, термін навчання 3 семестри протягом 12 місяців;

– «Магістр в галузі кількісних фінансів» (Full Time програма, котра реалізується протягом 12 місяців в обсязі 90 кредитів та розроблена для того, щоб збалансувати теоретичні знання з передовими практичними навичками, з поєднанням з інтуїтивним розумінням динаміки ризику на фінансових ринках);

– «Магістр в сфері фінансових послуг» (термін навчання 12 місяців);

– «Магістр з управління ризиками та страхування» (унікальна програма, яка пропонує навчальні модулі, що стосуються оцінки ризиків і управління ними, зокрема у страхуванні, з фокусом на математичному та

імовірнісному моделюванні й прогнозуванні), термін навчання 12 місяців, обсяг – 90 кредитів.

Опанувавши зазначені освітні програми випускники зможуть реалізувати себе у професійній діяльності, пов'язаній з адмініструванням податків, страхуванням, оцінкою фінансових ризиків або ж продовжити навчання у докторантурі, присвятивши себе науці. Досить часто випускники програми знаходять роботу в страхових компаніях, фінансова стабільність яких залежить від актуарних розрахунків страхових премій (наприклад, положень, вимог стосовно структури й обсягів капіталу, політики перестраховування тощо).

В свою чергу, Трінті-колледж (Trinity College) та Бізнес-школа Трінті колледжу (Trinity Business School) пропонують магістерські програми з класичної фінансової освіти, зокрема це «Магістр з фінансів». Ці програми, як і відповідні програми Лімерікського університету та Ірландського національного університету мають термін навчання 12 місяців, форма навчання денна, обсяг –90 кредитів ECTS. Курс розроблений у співробітництві з організаціями і фірмами, що працюють у динамічному фінансовому середовищі, а тому його структура й зміст коригуються. Ці установи реально знають, які саме фахівці потрібні промисловості та сфері послуг, а педагогічний колектив Трінті колледжу має великий досвід у забезпеченні ринку праці такими фахівцями.

Освітня програма Трінті колледжу «Магістр з фінансів» акредитована Інститутом Chartered Financial Analyst (CFA), Міжнародною організацією професійних менеджерів ризику (PRMIA), Асоціацією дипломованих інвестиційних аналітиків (CAIA), котрі уважно відслідковують організацію педагогічних процесів, а також рівень якості випускників цієї програми.

В структурі програми 12 навчальних модулів (6 основних та 6 факультативних), а також виконання курсових робіт, групового дослідницького проекту, дипломної роботи і здача письмового випускного державного іспиту. Основними навчальними модулями є: корпоративні фінанси; аналіз доходів; аналіз фінансової звітності; теорія інвестицій;

управління капіталом. З наступних факультативних модулів магістранти мають обрати шість, в залежності від обраної спеціалізації та теми дипломної роботи, а саме: фінансовий аналіз; альтернативні інвестиції; управління інвестиціями і торгівлею; аудит; аналіз даних підприємств; управління ризиками; стратегії в галузі акцій та облігацій; фінансова економетрика; фінансовий стан; кількісні фінанси; безпека та структуроване фінансування; казначейство; питання політики в межах міжнародної економічної системи; венчурний капітал.

Для кандидатів на вступ до цієї магістерської програми існують досить жорсткі вимоги щодо якості залишкових знань. Зокрема, наявність Admission Test Graduate Management тесту є досить поширеною вимогою для абітурієнтів на здатність поглибленого опанування навчального матеріалу в галузі бізнесу та управління. Цей стандартизований тест (GMAT) використовується найбільш поважними школами бізнесу в усьому світі, як один з критеріїв відбору для участі в програмах MBA. Мінімальна сума балів тесту GMAT для майже вірогідного зарахування на навчання до Трініті коледжу – 550 пунктів.

Крім того, у зв'язку із тим, що абсолютно усі навчальні курси викладаються англійською, для вступників на програму з інших країн необхідно мати сертифікат, що підтверджує якість знань з іноземної мови IELTS (оцінка не нижче ніж 6,5) або ж TOEFL (оцінка не менше ніж 90). При цьому, відповідні сертифікати є дійсними після складання іспиту не більше ніж два роки. Для абітурієнтів, що навчалися на програмах бакалавріату англійською мовою зазначена вимога не застосовується.

В Ірландському національному університеті в Голуей (National University of Ireland, Galway) запроваджені наступні магістерські програми:

– «Фінанси та інформаційні системи» (програма створена завдяки спільним зусиллям NUI Galway, Kemmy Business School й Університету Лімерік, а також направлена на формування високого рівня знань у фінансовій сфері та практичних навичок застосування засобів інформаційних технологій для об-

робки фінансової інформації у державному та приватному секторах);

– «Міжнародні фінанси» (програма для суттєвого поглиблення розуміння майбутніми фахівцями рушійних сил світової економіки та діяльності на міжнародних фінансових ринках, вона також передбачає формування теоретичного підґрунтя практичних дій у сфері міжнародних фінансів й необхідних навичок для здійснення прикладного аналізу фінансового ринку). Термін навчання за такими програмами – один рік, їх обсяг – 90 кредитів ECTS.

Аналогічні освітні програми у галузі фінансів пропонують Міський університет Дубліна (Dublin City University) та Ірландський національний університет міста Корк (National University of Ireland, Cork).

Зазначені нами вище магістерські програми забезпечують ринок праці не тільки Ірландії, а й інших країн Європи і світу висококваліфікованими фахівцями у галузі фінансів, що здатні сприяти і власному добробуту, і добробуту суспільства. Подібними є системи вищої професійної освіти й інших європейських країн. Але, у зв'язку із обмеженнями щодо обсягів статті, ми їх розглянемо у наступних публікаціях.

Вища професійна освіта, й зокрема фінансова, Ірландії має суттєві здобутки. Її структура й зміст вписуються в поширені у Європі стандарти. Аспекти організації підготовки магістрів у ірландських вишах, які враховують і загальноєвропейські тенденції, і національні особливості фінансової сфери, дозволили забезпечити відповідний рівень якості, престиж і визнання дипломів у більшості країн світу, а також гарантоване працевлаштування випускників на батьківщині й за кордоном. Розглянуті нами в цій публікації аспекти реалізації магістерської підготовки та відповідного формування професійної компетентності магістрів-фінансистів, надають можливість вітчизняним науковцям запозичити позитивний досвід закордонних колег, з метою успішного впровадження його у освітній сфері України.

Список використаних джерел

1. Соколов Д. В. Построение экономики знаний в малых странах ЕС: сравнение ирландского и чешского опыта (1990–2010 гг.) / Д. В. Соколов, Бори-

- сенко А. И. // Альманах «Наука. Инновации. Образование», 2012. — Вып. № 12. — С. 189—202.
2. Кучер Ю. А. Становлення і реформування середньої і вищої освіти Ірландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. А. Кучер. — К. : КНУ, 2008. — 20 с.
3. Яблочников С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя (Психол.-пед. науки). — Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012.— № 3.— С. 136—139.
4. Яблочнікова І.О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / І. О. Яблочнікова, С. Л. Яблочников // Зб. наук. пр. Бердянського державного пед. ун-ту (Пед. науки). — 2013. — № 4. — С. 166—174.

IRYNA YABLOCHNIKOVA

Kyiv

FEATURES OF TRAINING OF MASTERS IN FINANCE IN IRELAND

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation professional competence of masters in finance in higher education institutions in Ireland. Attention is first and foremost, to the training of masters in finance at the national University. Also identified universities and colleges, which implement training of masters in finance, and the analysis of the content of the relevant programs. It is noted that the Master's program-finance at various universities may differ materially. These differences relate to and focus attention on specific issues of the activity of the financier, and the number of academic hours denominated loans are scheduled institution under the relevant programs. In the publication the author reviewed the aspects that are common to the system of higher education of Ireland, as well as available-significant differences. Such nuances, according to the author, are largely determined by the current economic situation and the real level of socio-economic relations in society, as well as centuries-old traditions of the national implementation of the activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified economists, in particular, Master in finance in Ukraine.

Key words: vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.

ИРИНА ЯБЛОЧНИКОВА

г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ-ФИНАНСИСТОВ В ИРЛАНДИИ

В данной публикации раскрыты организационные аспекты, касающиеся осуществления подготовки и успешного формирования профессиональной компетентности магистров финансовой сферы в высших учебных заведениях европейских стран, в частности – Ирландии. Уделено, в первую очередь, внимание подготовке магистров-финансистов в университетах и университетских колледжах. Автором обоснована возможность заимствования имеющегося положительного опыта зарубежных коллег в деле подготовки высококвалифицированных финансистов в Украине.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности, высшее образование европейских стран.

Стаття надійшла до редколегії 16.05.2016

УДК 140.8

SVITLANA YAKIMENKO

Mykolaiv

yakymenkosi@ukr.net

COGNITIVE COMPONENT OF THE WORLD VIEW

The article is devoted to the identification and then a brief critical analyze of one of the main components of world view. Cognitive component: from the Greek cognitio, «knowledge, learning, realization». It is a basic component of the world view.

Key words: world view, component, cognitive component, constructs.

Traditionally, the cognitive system is considered as a certain way organized system of knowledge (verbal and figurative) in one or another area which has impact on human activity. In the context of world view it can be an integrated system of knowledge about human and the world around, which is distributed in various areas which the child faces with during his life.

Speaking about the methodological basis of this system, we will focus on a few that we consider to be the most important ones: how the system of knowledge about oneself and the world develops in a child, what internal and external determinants influence on its formation and how it is possible to transfer the knowledge from the subject to the personal form.

The most complete reflection of these issues is represented by integrative tendencies of modern psychology as a social-cognitive approach by A. Bandura and cognitive theory by D. Kelly as well as theories of cognitive consistency and cognitive dissonance.

According to the last one, which explains the influence on human activity of such system of cognitive elements as beliefs, opinions, values, intentions, etc., dissonance is a negative stimulating condition that occurs in situations where the subject has simultaneously two contradictory psychological «knowledge» of the same object. State of dissonance is considered as discomfort from which one seeks to eliminate or by changing of one of the dissonant elements of knowledge, or by introducing a new element. Thus, dissonance is a driving force in the changes of the human cognition system [1].

The theories of cognitive conformity, having the purpose an explanation of a ratio of the logical and illogical correlation in human activities,

assumed that cognitive structure of person cannot be unbalanced and disharmonious. If it takes place, then there is immediately a tendency to change this state and to restore internal consistency of the cognitive system again. This idea is represented in different ways by different followers of this theory [2].

From the socio-cognitive standpoint of A. Bandura [3], the knowledge of people are formed not only by intrapsychological forces (as it is considered by psychodynamic theories), and not only by the reaction to the environment (as it is maintained in behaviorism). According to the social and cognitive theory, any functions of person must be understood in terms of the continuous interaction of behavior, cognitive sphere and the environment. This approach, which Bandura defined as *mutual determinism* implies that that factors of predisposition and situational factors are the interdependent reasons of behavior. In so many words, the internal determinants of behavior (such as belief and expectation) and external determinants (such as encouragement and punishment) are a part of the system of the interacting influences which affect not only the cognitive sphere.

Further, A. Bandura claims that the highest mental abilities, for example ability to operate with symbols, provide a powerful tool of impact on an environment. By means of verbal and figurative representations the individual produces and keeps the experience so that it serves as a reference point for future behavior.

A. Bandura assumed that acquisition of self-efficiency can occur in any of four ways (or any combination): the ability to build behavior, indirect experience, verbal belief and a condition of physical (emotional) excitement.

Ability to build activity. A. Bandura claims that the most important source of efficiency is previous experience of success and failures in attempt to reach desirable results.

Indirect experience. Though it is not as effective as the actual previous activity, indirect experience can also be a source of high self-efficiency. Children who are afraid to ask questions in a large class, for example, can modify the forecast of efficiency «I can't make it» for «perhaps, I will be able» if they saw how their friends asked questions without catastrophic consequences for themselves.

Verbal persuasion. Efficiency can be also reached and/or changed through person's conviction that he has the skills necessary for achievement of the purpose. For example, let's consider the case when a teacher or parent assures the child that he can cope with a difficult subject. Verbal support does not only help him to believe that has ability to «do it», but it can also promote learning skills and concentration leading to ultimate success.

Emotional lift. And, at last, as people verify efficiency level with the level of an emotional pressure in the face of stressful situations, any method that reduces excitement, raises its forecast of efficiency.

The concept of worldview by D. Kelly is of particular interest for the development of the cognitive component of the integrative model [4], this concept is based on the integrated philosophical position – constructive alternativism.

Like a magnet, all constructs have two opposite poles. Something by which two elements are considered similar is called *emergent pole* or *pole of similarity of construct*, something by which they are opposed to the third element is called *implicit pole*, or a *pole of contrast of construct*. Therefore, each construct has emergent and implicit pole.

D. Kelly also assumed that all constructs are characterized by certain formal properties.

Firstly, the construct reminds the theory by the fact that it involves a certain range of phenomena. This range of applicability includes all events when the construct is relevant or applicable. D. Kelly noticed that predictive efficiency of construct is exposed to serious danger every time when it is generalized beyond the set of

events it is intended for. Therefore, all constructs have the limited range of applicability though, though this range may vary from one construct to another.

Secondly, each construct has an *applicability focus*. It refers to the phenomena within the borders of range of convenience to which the construct is most applicable. For example, the construct «far – close» at one child will have applicability focus distance from the house to kindergarten or school, and at another – a distance of the interpersonal relations. Therefore, focus of applicability of construct is always specific to the person applying it.

Thirdly, the constructs may differ in *permeability-impermeability parameter*. The permeable construct allows the elements which yet aren't interpreted within its borders in the range of applicability. It is open for an explanation of the new phenomena. On the other hand, impenetrable construct, covering the phenomena which make its initial basis, remains closed for interpretation of new experience.

D. Kelly also assumed that personal constructs can be classified according to the nature of control which they exercise implicitly over the elements. The construct which standardizes («anticipates») elements in order that they are only in its range, he called preemptive construct. This is a type of classified construct: something that is in one classification is excluded from another one. Preemptive interpretation can be compared with such a characteristic of a person's rigid thinking as «nothing but ...». An example of preemptive constructs can be anything labeled on children by teachers or vice versa. For instance, if a child is identified as «obstinate» then many adults even will not think of it in a different way. The preemptive thinking rejects the right of revision or other interpretation for others or for itself, without allowing seeing the estimated phenomenon in a new light.

In *constellatory construct* elements can belong at the same time to other areas, but they are constant as a part of the sphere. That is, if the phenomenon belongs to some category of one construct, other its characteristics are fixed. The sample thinking illustrates this type of construct: «If it is the child from an asocial family, he will probably have difficulties in progress and

behavior». By definition, limit opportunities for alternative opinions referring a person to a definite category, the individual automatically allocates it with all characteristics corresponding to it.

The construct leaving the elements open for alternative designs is called as *the propositional construct*. This type of construct is quite opposite to preemptive or constellatory construct, because it allows a person to be open to new experiences and take an alternative point of worldview. In this case, the interpretation of someone as a child from asocial family is so predictable that his other personal qualities are not estimated. Flexible contend thinking is formed on the basis of the propositional constructs.

We should note that both preemptive and constellatory and propositional forms of cognition are essential to explain the phenomena, things and people. Propositional thinking is the opposite of preemptive and constellatory way of reality perception.

Personal constructs can be also classified in several ways. For example, there are *comprehensive constructs* that include a relatively wide range of phenomena, and *private constructs*, which include a small range of phenomena (i.e., having more narrow range of possibilities.) There are *basic* constructs that regulate basic human activity, and *peripheral* constructs, which can change without changing the basic structure significantly. And finally, some constructs are *rigid*, that is, giving the prediction unchanged and others are *free* because they can make different predictions under similar conditions.

The formal structure of cognitive approach is very laconic because D. Kelly developed the central principles, using one main postulate and eleven conclusions following from it. We will concern only those from them which are directly connected with processes of formation of a picture of the world.

Personality and organization. D. Kelly, said: «People differ in the way they interpret events» [5]. According to this two people even if they are twins, let's suppose they have similar views, refer to the event and interpret it differently. Each person takes a one-sided view of the reality due to his unique personal construct.

In addition, personal constructs are organized in person differently. «Everyone develops

the system of analysis in accordance with his ability to predict events that determines rank relationships between constructs». This conclusion shows that people organize their personal constructs hierarchically to minimize incompatibilities and inconsistencies. It implies that people differ from each other not only in the number and type of constructs that they use in their judgments about the world but also in the way they organize their constructs.

However, D. Kelly believed that the hierarchical relationships between constructs are not permanent. The organization of constructs preserves the connection with the events only when it has predictive efficiency that is also true to the constructs themselves. He thought it was possibly that two constructs switch their roles in the hierarchy and superordinate construct may become subordinate and vice versa. Therefore, the construction of a hierarchical constructs should not be understood as an inert or completed.

The thought-over choice and safety/risk. «The person chooses for himself that alternative in dichotomizing construct by means of which as he expects, it will have great opportunities for expansion and definition of the system». According to D. Kelly, if the individual is faced with a choice (that is facing a situation where he has to use constructs in one way or another), he will choose what is most likely to expand understanding of the world or will specify construct system.

The conclusion about the choice also suggests that the construct system is developed in the direction of either *definition* or in the direction of *extension*.

Definition includes the selection of the alternative with a great possibility of validation aspects of experience that have already been properly interpreted. That is the person without extra risk for him waits as events will develop, based on previous experience, and then see what comes of it. If the expected event occurs and the construct system was confirmed then construct is secured by the fact that leads to a correct prediction. Therefore, the definition implies the use of a construct by familiar way, by applying it to the event, which is best suited for it.

Another type of development is extension that includes a choice of an alternative that will

expand our understanding of events (increase the range of convenience of the construct). If the prediction is correct, then the construct is valid and, at least temporarily, more widely applicable. Of course, the extension gives more place for error prediction than the definition because it uses constructs to predict an event that was previously unknown to it. Still, it gives more information than a definition.

D. Kelly describes the difference between the definition and extension in terms of security or risk. People must decide constantly which of these two methods will form their personal constructs.

We should mark that, although D. Kelly described in detail the features that allow knowing whether a person defines or extends his construct system, there is still no sufficient empirical evidence or theoretical studies to understand why and when people prefer to choose this one or that. However, it is clearly that the children being confident about the right prediction of the events and ready to afford the risk of being mistaken are likely to choose the extension of their construct system. And the children that are not certain about the correct prediction of events are likely to choose definition. Transient situational factors may also affect the choice of extension or definition. For example, if a child is bored, it will lead to the selection of the extension and if he is upset – to the definition. The one of two processes, which will take place at this time, will determine whether the child is motivated to safety or risk.

D. Kelly states that a person may go through several cycles of O-C-E before he decides what kind of construct to use in order to interpret the situation. D. Kelly also insists on the fact that since the world is multi-dimensional and the person has a number of different categorical scales in his construct system, before making an action, he must sort them unless one parameter of dichotomous choice is presented.

Experience and training. Construct system allows a person to predict future events as accurately as possible.

Conclusion about training implies that the system of personal constructs represents a set of hypotheses about the ever-changing world which is constantly checked due to the experience.

According to D. Kelly, a person's *experience* can be defined as reconstruction of his life, based

on the review of the constructs under the influence of current events. This means that the person gets little or gets no experience at all, if after the observation of the real sequence of events, he interprets them the same way.

Conclusion about modulation made by D. Kelly, makes the conditions under which a person's construct system changes more definite: « Change of the construct system is limited by its permeability within the range of convenience which covers these changes» [4].

Community and commonwealth. «If a person interprets the experience the same way as the other person does, his mental processes are similar to the mental processes of another person» [5]. So, if two people share the worldview (that is, they are similar in their interpretation of personal experience), so they probably will behave alike (that is, they will be similar personalities).

The conclusion about a community means that similarity that is evident among the representatives of the definite culture is not only the similarity in behavior. Kelly believed that people of one culture interpret their experiences almost the same way. «Culture shock» which is often experienced when a person faces the representative of another culture, is the result of differences in the process they interpret events.

A world without war may depend on the ability of people (especially the heads of states) to analyze the processes of interpretation of others correctly.

Thus, speaking about the cognitive component of integrative model of the world, we understand an integrated system of personal constructs that is formed at a child, distributed by conventionally allocated spheres of activity: «Man and Nature», «Man and Society», «Man and Culture», «Man and Science», «Man and the Universe» which possesses a self-control function.

References

1. The theory of personality at West-European and American psychology. Readibg book on personal psychology. Samara, 1996.
2. Psychology. Dictionary / Ed. by A. V. Petrovskiy, M. H. Yaroshevskiy. M., 1990.
3. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
4. Hell L., Zigler D. The Theory of the person (Key points, researches and application). SPb., 1997.
5. Malinovski B. Myth in Primitive Psychology. London, 1926.

СВЕТЛАНА ЯКИМЕНКО

г. Николаев

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Статья посвящена выявлению когнитивного компонента мировоззрения, и краткому критическому анализу одного из основных компонентов мировоззрения. Когнитивный компонент: от греческого «cognitio» – знания, обучение, реализация, что является основным компонентом мировоззрения.

Ключевые слова: мировоззрение, компонент, когнитивный компонент, обучение.

СВІТЛАНА ЯКИМЕНКО

м. Миколаїв

КОГНИТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СВІТОГЛЯДУ

Стаття присвячена визначенню когнітивного компонента світогляду, і короткому критичному аналізу одного з основних компонентів світогляду. Когнітивний компонент: від грецького «cognitio» – знання, навчання, реалізація, що є основним компонентом світогляду.

Ключові слова: світогляд, компонент, когнітивний компонент, навчання.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2016

УДК 378.1"312"

ОКСАНА ГУБІНА

м. Суми

gubinaoxana@mail.ru

ПРОГНОСТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано необхідність використання досвіду Великої Британії щодо впровадження елементів відкритої освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах та визначено тенденції ефективного розвитку відкритої освіти у сучасних умовах; виявлено основні чинники, що впливають на процес розвитку відкритої освіти. У результаті дослідження було визначено, що серед стратегічних напрямів вітчизняної державної політики у сфері освіти існують наступні: забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти. Провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику.

Ключові слова: відкрита освіта, дистанційне навчання, стратегічні напрями, відкритий університет, інформаційно-комунікаційні технології.

Особливої актуальності набуває відкрита освіта в системі глобальної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства, з застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних вмінь, навичок та компетентностей. Якісну модернізацію освітньої галузі, передусім упровадження нових видів освіти, у тому числі, відкритої освіти передбачає перехід до ін-

формаційного суспільства. Відсутність належного рівня готовності освіти країни до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду упровадження відкритої освіти, та встановлення перспектив її розвитку у державному та інституційному контекстах.

Ступінь наукової розробки проблеми. Відкрита освіта – явище, що набуло значного розвитку протягом останнього десятиліття. Її

значний потенціал щодо якісного оновлення освітньої сфери і еволюції суспільства пояснює активізацію наукового інтересу до предмета дослідження. Так, дослідженням проблеми використання елементів відкритої освіти у вітчизняному навчально-виховному процесі займаються такі науковці як: В. Биков, Л. Виноградова, О. Висоцька, В. Кремень, Б. Шуневич та ін.

Проте феномен відкритої освіти залишається мало представленим у сучасній науково-педагогічній літературі і потребує подальшого вивчення. Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності використання досвіду Великої Британії щодо впровадження елементів відкритої освіти у вітчизняних ВНЗ та визначенню тенденцій ефективного розвитку відкритої освіти у сучасних умовах.

Реалізація окресленої мети передбачає розв'язання таких завдань: систематизація стратегічних напрямів політики уряду у сфері освіти; характеристика основних чинників ефективного розвитку відкритої освіти; конкретизація актуальних завдань і напрямів, виявлення перспективного розвитку відкритої освіти.

Необхідність кардинальних змін в Україні, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції країни у міжнародний освітній простір зумовила необхідність розроблення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [2].

Метою Національної стратегії є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти представлені наступні: реформування системи освіти, з акцентом на принципі пріоритетності людини; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і

форм власності; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти.

Пріоритетом розвитку вищої освіти є її інформатизація, а саме впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій – елементів відкритої освіти, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1].

Отже, зважаючи на актуальність проблеми розвитку відкритої освіти в університетах вважаємо доцільним використання прогресивного британського досвіду в Україні на державному та інституційному рівнях.

Державний рівень.

Законодавчий аспект.

Формування нормативно-правової бази в сфері розвитку відкритої освіти, на нашу думку, передбачає:

1. Включення розділу про організаційні та змістові складові розвитку відкритої освіти до редакції Закону «Про вищу освіту».

2. Розробка положення «Про науково-організаційне та фінансове забезпечення процесу впровадження засобів відкритої освіти в ВНЗ».

3. Розширення взаємодії відповідних вищих навчальних закладів з установами Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України щодо розвитку та впровадження елементів відкритої освіти.

Освітньо-політичний аспект.

1. Важливою умовою розвитку відкритої освіти у Великій Британії є активна співпраця громадських та урядових організацій щодо рішень освітньо-політичного характеру. Завдяки форумам, семінарам та відповідним публікаціям, до громадськості, а також представників

професійно-педагогічної громадськості доводиться інформація про стан, розвиток, результати проектів та досліджень у сфері відкритої освіти.

Вважаємо за доцільне впровадження аналогічної практики доведення корисної інформації стосовно розвитку відкритої освіти до всіх зацікавлених в Україні з метою швидкого реагування на відповідні зміни та нововведення у даній сфері.

2. З метою самовдосконалення урядом Великої Британії надається відповідна автономія закладам відкритої освіти. Така політика сприяє підвищенню якості навчання та управління освітнім процесом, а отже конкурентоспроможності вишів [5].

На нашу думку, в Україні буде корисно надання певної автономії відповідним закладам, які займаються активним впровадженням елементів відкритої освіти у навчальну практику.

Організаційно-педагогічний аспект.

1. Значним досягненням у розвитку відкритої освіти є проведення британськими освітніми організаціями та університетами відповідних відкритих науково-практичних конференцій, лекцій тощо. Це є гарною нагодою як для фахівців так і для студентів щодо набуття відповідних знань та обміну корисною інформацією [4].

Вважаємо доцільним організацію і проведення аналогічних науково-практичних заходів за участі українських вищих навчальних закладів на базі відповідних установ відкритої освіти. Це сприятиме не лише популяризації відкритої освіти, а й можливості набуття певних знань та компетентностей у даній галузі.

2. Також вважаємо за необхідне організацію міжнародної співпраці серед закордонних та вітчизняних вишів відкритої освіти задля обміну знаннями та досвідом відкритого навчання.

3. Доцільним є також впровадження курсів навчання педагогічних працівників для роботи у системі відкритої освіти.

Науково-методичний аспект.

Досвід створення Великою Британією Відкритих університетів, регіональних центрів та коледжів на їхній базі надає підстави представити наступні рекомендації [3].

1. Важливим кроком вбачаємо створення Центру розвитку відкритої освіти. Дії даної організації були б спрямовані на планування відносних стандартів навчального процесу у відкритих університетах, на поширення інновацій у відповідному навчанні, на вдосконалення управління системою відкритої освіти та на відповідний необхідний розподіл фінансів, що сприятиме швидкій імплементації відкритого навчання.

2. Заснування в Україні відкритих, гібридних університетів, а також центрів безперервної дистанційної освіти які б надали можливості всім бажаючим отримати якісну освіту дистанційно.

Місцевий рівень.

Управлінський аспект.

Велике значення для розвитку відкритої освіти є надання британським університетам автономії. У такому контексті відбувається активізація співпраці між відкритими і гібридними університетами та місцевими освітніми адміністраціями і закладами. Активною та результативною є співпраця вишів з місцевими службами працевлаштування у плані надання інформації, порад та рекомендацій, щодо працевлаштування та навчання студентів (в першу чергу щодо подальшої освіти, учнівства, інших форм навчання і вищої освіти).

Отже, вважаємо за доцільне надання українським вишам автономії, що:

по-перше активізує їхню співпрацю з місцевими освітніми адміністраціями і надасть можливості відкритого доступу до інформації стосовно вступу та навчання до конкретного відкритого навчального закладу, розповсюджувати результати його дослідницької і навчальної роботи;

по-друге активізує їхню співпрацю з місцевими службами працевлаштування щодо надання можливості працевлаштування по закінченню навчання чи отримання подальшої професійної освіти.

Інституційний рівень.

Важливим є досвід Великої Британії у наданні автономності відкритим університетам країни. Такий крок має позитивні наслідки в реформуванні процесу навчання та викладання.

Організаційно-педагогічний аспект.

1. Університети мають можливість створювати власний статут, який визначає фінансову, адміністративну та академічну структуру. Це, в свою чергу, призвело до відповідного розподілу обов'язків працівників закладів та вдосконаленню діяльності кожної зі структур.

2. Створення власних стратегічних планів та програм сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу, а саме: можливість обрання студентами бажаних предметів, підтримка поточного навчання студентів з боку керівництва, підбір робочого місця під час практики, створення сприятливого навчального середовища, прийняття активної участі у наукових проектах чи дослідженнях, використання спрощених способів доступу до навчання включаючи як неформальне навчання, так і формальне з отриманням ступенів, отримання доступу до необмеженої кількості необхідної інформації, індивідуальна співпраця тьютора зі студентом.

Технологічний аспект.

Успішна реалізація відкритого навчального процесу зумовлена впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які надають йому доступності та гнучкості. За допомогою останніх уможливується організація дистанційного навчання, урізноманітнюються методики навчання (індивідуальні, групові), форми навчання (он-лайн лекції, семінари, форуми, проекти), надається можливість доступу до відкритих освітніх ресурсів.

Науково – методичний аспект.

Важливим для відкритих британських університетів є фокусування на інноваціях та науці завдяки: прагненню створювати високоякісне відкрите навчання; поєднувати спільноти практиків і команди інноваційних вчених, які займаються проблемами навчання і викладання; надавати фінансову підтримку спільнотам практиків за наукові досягнення; створити інноваційний «двигун» в існуючій науковій платформі; підтримувати програму безперервного професійного розвитку персоналу та їх роботу в сфері науки та інновацій; надавати можливості дистанційної співпраці між університетами задля обміну передовими досягненнями.

Отже, доцільним, на нашу думку, вважаємо надання існуючим університетам більшої автономії, що допоможе вдосконалити навчальні стратегії та плани, які будуть чітко відповідати потребам та вимогам даних вишів: можливість обирати студентами предмети певних курсів, можливість більш тісної співпраці студентства та педагогічного персоналу, надання підтримки випускникам у працевлаштуванні за допомогою спільної, узгодженої діяльності підприємств та університетів.

Використання університетами сучасного технологічного обладнання дозволить розширити можливості закладів у наданні якісної та доступної освіти бажаним. Це не лише можливість навчатися дистанційно, й отримувати вільний доступ до освітнього контенту, та урізноманітнювати навчально-виховний процес завдяки інноваційним мультимедійним засобам.

Наукова співпраця українських університетів у вигляді відкритих форумів, конференцій, лекцій, майстер класів, досліджень сприятиме обміну досвідом та набуттю певних знань та вмінь. Фінансова підтримка у вигляді винагород за досягнення в навчанні чи науці буде гарним стимулом для самовдосконалення та підняття конкурентоспроможності вищого навчального закладу.

Таким чином, узагальнюючи досвід діяльності відкритих університетів, пропонуємо наступні кроки щодо вдосконалення розвитку відкритої освіти в українських університетах:

1. Розширення взаємодії у сфері відкритої освіти вітчизняних вищих навчальних закладів із закордонними.
2. Розроблення стандартів відкритої освіти.
3. Створення відкритих, гібридних університетів, відділень дистанційного навчання.
4. Забезпечення відповідного переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів.
5. Впровадження курсів навчання педагогічних працівників для роботи у системі відкритої освіти.

Отже, у результаті дослідження було визначено, що підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до

вимог інноваційного сталого розвитку суспільства зумовило необхідність розроблення урядом країни Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Одним із пріоритетних стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти є її інформатизація, а саме використання елементів відкритої освіти у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Дослідивши досвід Великої Британії щодо використання засобів відкритої освіти під час навчальної практики, вважаємо за доцільне поступальне впровадження елементів відкритої освіти в українську традиційну освітню практику, що сприятиме вдосконаленню її якості. Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз зарубіжних технологій відкритої освіти,

спрямованих на удосконалення системи управління її якістю.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/489/>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
3. The Regional Tutorial Services of the Open University [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED311891.
4. Universities Association for Lifelong Learning. Forum 43 Bill Jones United Kingdom [Електронний ресурс]. — Режим доступу: eucen.eu/sites/default/files/UaLL_BillJones.
5. University charter [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.open.ac.uk/about/main/files/files/ecms/web-content/about-university-charter>.

OKSANA GUBINA

Сумы

PROGNOSTIC GUIDELINES OF BRITISH EXPERIENCE USE OF OPEN EDUCATION ELEMENTS IN THE UNIVERSITIES OF MODERN UKRAINE

The article substantiates the need for the introduction of elements of the British experience of open education in the higher education institutions and identifies the effective development of open education in modern conditions; the major factors that affect the development of open education are identified. The study determined that among the strategic directions of the national public education policy are the following: ensuring the availability and continuity of lifelong learning; improving the quality of education in an innovative manner; informatization of education; creating a modern material and technical base of the education system. The leading trends of open education is progressively introducing of the elements of open education in traditional educational practice.

Key words: open education, distance learning, strategic directions, open university, information and communication technology.

OKSANA GUBINA

г. Сумы

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ БРИТАНСКОГО ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЫ

В статье обоснована необходимость использования британского опыта внедрения элементов открытого образования в отечественных вузах и определены тенденции эффективного развития открытого образования в современных условиях; выявлены основные факторы, влияющие на процесс развития открытого образования. В результате исследования было определено, что среди стратегических направлений отечественной государственной политики в сфере образования существуют следующие: обеспечение доступности и непрерывности образования в течение всей жизни; повышение качества образования на инновационной основе; информатизация образования; создание современной материально-технической базы системы образования. Ведущими тенденциями развития открытого образования является поступательное внедрение элементов открытого образования в традиционную образовательную практику.

Ключевые слова: открытое образование, дистанционное обучение, стратегические направления, открытый университет, информационно-коммуникационные технологии.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2016

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АВРАМЕНКО Квітослава Богданівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БЕДРАНЬ Руслан Вікторович, аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

БЛЮК Олена Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БІРЮК Світлана Валеріївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БОРЕЦЬКА Наталія Олександрівна, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВОЛОШИН Сузанна, аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

ГОЛОТА Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

ГОНЧАР Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ГОРДІЄНКО Юлія Анатоліївна, аспірант кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ГРИЦАЙ Юрій Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ГУБІНА Оксана Юріївна, викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

ДЕРЕКА Тетяна Григорівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та спортивної майстерності Київського університету імені Бориса Грінченка.

ЄФРЕМОВА Юлія Олегівна, студентка факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЖАРОВЦЕВА Тетяна Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ЖЕЛАН Алла Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЗДАНЕВИЧ Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

КАЗАНЖИ Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) Фатьма, аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного

педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

КАРДАШ Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна, аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

ЛИЗУН Ірина Федорівна, асистент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

ЛИТВИНЕНКО Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛИСОВСЬКА Тетяна Адамівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛОБОВА Ольга Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

МИСЬКОВА Наталія Миколаївна, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

НИКОЛАЄНКО Лариса Іванівна, заступник директора з навчально-методичної роботи, керівник гуртка «Музична абетка» школи ранньої творчої орієнтації «Малюк» Комунального закладу Сумського Палацу дітей та юнацтва.

ОКУНЕВИЧ Тетяна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

ПРОХОРОВА Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, викладач іноземної мови кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

РАКІТЯНСЬКА Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та

хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

РОЗГОН Вікторія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

РОМАНЧУК Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

РУЖЕВИЧ Яна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РУСКУЛІС Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології (прикладної лінгвістики) Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

САМОДЕЛОВА Юлія Євгеніївна, магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

САС Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

СКВОРЦОВА Світлана Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

СЛУЦЬКИЙ Ярослав Сергійович, аспірант кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

СОБОЛЬ Наталія Віталіївна, аспірант кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

СОЛЯР Лариса Віталіївна, асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

ТЕСЛЕНКО Світлана Олегівна, аспірант кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ТРИФОНОВА Олена Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ХАЙРУЛЛІНА Юлія Олександрівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ХРИПУН Дар'я Миколаївна, аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ЯБЛОЧНІКОВА Ірина Остапівна, кандидат педагогічних наук, докторант відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

ЯКИМЕНКО Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

В сборнике научных трудов собраны статьи по актуальным проблемам педагогической науки. В частности рассмотрены вопросы теории и методики обучения дисциплин образовательных отраслей. Авторы обращают особое внимание на процесс воспитания и обучения, инновационные технологии в образовании, особенности формирования компетентности, проблемы начальной школы.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей.

The collection of scientific works includes articles on topical issues of pedagogy. Particularly, the issues of theory and methods of training subjects of education fields. The author pays particular attention to the process of education and training, innovative technologies in education, peculiarities of competence formation, issues of primary school, etc.

The publication is intended for researchers, teachers, teachers-methodologists, students of pedagogical specialties.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

WISSENSCHAFTSBLATT

NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (53), травень 2016

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 26,0.

Тираж 100 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.