

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 у 1999 р.

№ 2 (57)
травень 2017

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2017

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 7 від 29 травня 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК доктор технічних наук, професор, академік 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 віцепрезидент 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;
Анатолій СИТЧЕНКО доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
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:

Алла БОГУШ дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського);
Надія ЛУЦАН доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 2 (57), травень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 538 с.

ISSN 2518-7813

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 фахової підготовки фахівця тощо.

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

УДК 37
ББК 74

ISSN 2518-7813

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2017

ЗМІСТ

<i>Юлія АДОНЬЄВА</i>	Метакогнітивні уміння майбутніх дизайнерів як детермінанта їх професійної діяльності	13
<i>Ірина АКУЛЕНКО</i>	Якості методичної підготовки майбутнього вчителя математики засобами навчально-методичних задач	19
<i>Тетяна АТРОЩЕНКО</i>	Сутність феномену «міжетнічна толерантність»	27
<i>Олена БАБКОВА</i>	Х'ютагогічний підхід до формування мотивації професійного зростання вчителів у системі підвищення кваліфікації	32
<i>Марина БАЧИНСЬКА</i>	Науково-педагогічні погляди Н. Волошиної щодо підготовки вчителя української літератури нової української школи	37
<i>Валентина БЕВЗ</i>	Методичні основи побудови системи задач і вправ у сучасних підручниках математики	43
<i>Аділе БЕКІРОВА</i>	Сутність суб'єктного підходу у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі	49
<i>Ольга БЕРЛАДИН</i>	Початкова школа сільської місцевості в Україні другої половини XX – початку XXI століття: історіографія та джерельна база проблеми	55
<i>Марина БОГОМОЛОВА</i>	Соціальний захист дітей у педагогіці колективу А. С. Макаренка	62
<i>Олена БОЖКО</i>	Визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів 5–9 класів (у зв'язку з вивченням синтаксису складного речення)	67
<i>Лідія БОНДАРЕНКО</i>	Телеурок як сучасна форма підготовки студента-філолога до проведення занять з української літератури	72
<i>Валерій БУДАК</i>	Патріотичне виховання студентської молоді: теоретичний аспект	77
<i>Олена БУЗДУГАН</i>	Система роботи з підготовки майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з батьками дітей раннього віку	83
<i>Світлана БІЛОУС</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення	88
<i>Надія ВАСИЛЕНКО</i>	Ефективні форми розвитку технологічної компетентності керівника навчального закладу: ділове спілкування, ділова бесіда, ділова нарада	93
<i>Лариса ВАСИЛЬЄВА</i>	Національно-патріотичне виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами мережевих та хмарних технологій	100
<i>Тетяна ВЕЛИЧКО</i>	Взаємодія дошкільного навчального закладу та сім'ї у формуванні соціальної компетентності дитини	106
<i>Оксана ВОРОБІЙОВА</i>	Порівняльний аналіз міжнародного досвіду оцінювання забезпечення якості вищої освіти	110

<i>Ганна ВОШКОЛУП</i>	Оцінка ефективності технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	116
<i>Ірина ГАЛУЩАК</i>	Шляхи формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах гірського регіону	121
<i>Олена ГАЛЯН</i>	Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях виховання (досвід 90-х років ХХ століття)	126
<i>Анна ГАМЗА</i>	Методичні етапи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова як основа розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра	132
<i>Тетяна ГАРМАШ</i>	Основні компоненти готовності майбутніх фахівців із логістики до здійснення управлінської діяльності та їх зміст	137
<i>Віталій ГЛАДУН</i>	Виховання патріотизму та національної гідності на уроках історії України	144
<i>Людмила ГОНЧАР</i>	Діагностика стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку	150
<i>Юрій ГРИЦАЙ, Світлана БІРЮК, Людмила ХОХЛОВА</i>	Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну сферу вищих навчальних закладів	155
<i>Олександр ГУРА, Тетяна ГУРА</i>	Концептуальні засади реформування професійної підготовки практичних психологів в Україні	159
<i>Олександр ГУРА</i>	Основні сфери реалізації фахівців ІТ на сучасному ринку праці: аналіз професійних вимог	166
<i>Ольга ДАЦКІВ</i>	Удосконалення вмінь читання майбутніх учителів англійської мови із застосуванням драматизації	171
<i>Ірина ДЕМИДОВА, Олена ДЕМИДОВА, Наталія МАКУХ</i>	Експертна оцінка застосування основних засобів спеціальної фізичної підготовки спринтерів в річному макроциклі	177
<i>Тетяна ДНІПРОВСЬКА</i>	Дидактичні можливості технології продуктивного навчання студентів іноземної мови	180
<i>Тетяна ЖАРОВЦЕВА</i>	Факторний аналіз у підготовці фахівців дошкільної освіти до роботи з батьками	185
<i>Тетяна ЖИГІНАС</i>	Аксіологізація процесу підготовки майбутнього вчителя музики – пріоритетний напрямок модернізації вищої педагогічної освіти	191
<i>Ельвіра ЗАРЕДІНОВА</i>	Культурні та особистісні цінності: логіка взаємозв'язку	197
<i>Larysa ZDANEVYCH</i>	Usage of foresight-games, swot-analysis and the internet resources as the most effective forms of teaching organization in the process of preparation of the future tutors to the work with children under school age	202
<i>Мар'яна ІВАНЮК</i>	Поняття «християнський мотив» у навчальних програмах польських навчальних закладів та шкіл національних меншин з польською мовою навчання в Україні: порівняльний аспект	207
<i>Алла ІВАЩЕНКО</i>	Вивчення процесів символізації образних структур художнього тексту як етап формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи	212
<i>Марина ІКОННІКОВА</i>	Роль американських організацій у сфері філологічної освіти	217

<i>Єлизавета ІСАКОВА</i>	Інтенсифікація процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ шляхом використання інтерактивних технологій	223
<i>Людмила ІЩЕНКО</i>	Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників	229
<i>Ірина КАЛЬКО</i>	Особливості формування гендерної культури сучасної студентської молоді	234
<i>Каразоглю (Геділ) Фатъма</i>	Загальні тенденції полікультурної підготовки педагогів в Україні	238
<i>Ірина КАРДАШ, Оксана КОНОЗ</i>	Взаємодія сімейного і суспільного виховання в розвитку творчості як ціннісної потреби дошкільника	242
<i>Александр КЕРНИЦКИЙ</i>	Модель проектировочной деятельности преподавателя по формированию готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию	248
<i>Надія КІЧУК</i>	Професійний саморозвиток студента: параметри конструктивності контекстного підходу	253
<i>Ірина КНЯЖЕВА</i>	Соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу	258
<i>Віктор КОРОЛЕНКО</i>	Проблема морального формування школярів у сучасній педагогічній науці: аналітичний огляд	263
<i>Ліна КОТОВА</i>	Удосконалення емоційної стійкості у майбутніх учителів музичного мистецтва під час підготовки до прилюдних виступів	268
<i>Владислав КРУГЛИК</i>	Основи розробки концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ВНЗ	273
<i>Ірина КУЧИНСЬКА</i>	Формування громадянських ціннісних орієнтирів особистості у педагогічних поглядах Ніли Волошиної	280
<i>Анжеліка КУРЧАТОВА, Анна ЯВОРСЬКА</i>	Місце і значення сюжетної картини в розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	285
<i>Ольга ЛИТВИНЕНКО, Наталія БОРЕЦЬКА, Олександр ГРОХОВИЧ</i>	Модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій	290
<i>Олена ЛИТВИШКО</i>	Уявлення вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків щодо соціальної компетентності дітей дошкільного віку	297
<i>Наталія ЛОГВИНЕНКО</i>	Основні теоретико-методичні засади вивчення української фантастичної прози в старшій школі	303
<i>Лінь Є</i>	Педагогічні умови формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання	309
<i>Тетяна ЛІСОВСЬКА</i>	Психолого-педагогічний аналіз творчої спрямованості як якості креативної особистості	314
<i>Lada LICHMAN</i>	Prospects for building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine	321
<i>Ольга МАЙБА</i>	Педагогічні принципи формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання	326

<i>Ма Чен</i>	Інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах	331
<i>Ольга МХИТАРЯН, Валентина ЖМУРКОВА</i>	«Виховання розуму і почуттів» під час формування в шестикласників аналітичних здібностей (на прикладі вивчення творів А. Чехова)	335
<i>Озчелік Мехмет Еніс</i>	Особливості міжкультурної комунікації у професійній діяльності майбутніх фахівців	342
<i>Оксана ОЛЕКСЮК, Марія САС</i>	Дидактична гра як засіб формування безпечної поведінки в довіллі дітей старшого дошкільного віку	346
<i>Орест ОРИЩУК</i>	Педагогічна проблема формування досвіду музичного просвітництва майбутніх учителів музики	352
<i>Наталія ПАВЛОВА, Наталя ГНЕДКО</i>	Професійна компетентність як складова конкурентоздатного на ринку праці вчителя інформатики	357
<i>Світлана ПАРШУК</i>	Відродження загальнонаціональних традицій українського народу як один із засобів формування загальнокультурної грамотності майбутніх учителів початкової школи	361
<i>Марія ПЕНТИЛЮК</i>	Культуромовна підготовка майбутнього філолога в білінгвальному середовищі	367
<i>Олена ПОКАТІЛОВА</i>	Основи методики культурологічного аналізу художнього твору на уроках літератури	375
<i>Анжеліка ПОПОВИЧ</i>	Дисципліна «стилістика української мови» в структурно-логічній схемі підготовки вчителів-словесників	381
<i>Катерина ПІКОН</i>	Становлення сестринської справи й медсестринської освіти в США: історико-порівняльний аналіз	387
<i>Наталя РЕВЕНКО</i>	Національно-патріотичне виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з «інструментального виконавства»	391
<i>Наталія РОМАНЧУК, Олександр ГАЙША</i>	Реалізація сучасних технологій навчання в процесі підготовки студентів вищих технічних закладів освіти	397
<i>Світлана САФАРЯН</i>	Компаративний аналіз творів української та зарубіжної класики як засіб формування національних і загальнолюдських духовних цінностей учнів	402
<i>Олена САХАРОВА</i>	Художні промисли як засіб національно-патріотичного виховання в змісті дошкільної освіти	407
<i>Юлія СЕМЕНЯКО</i>	Вивчення обізнаності вихователів з проблеми виховання культури споживання медіа-продукції	412
<i>Юлія СИДОРЕНКО</i>	Християнська міфопоетична парадигма в творах для 9–11 класів: теоретичні засади вивчення та система компетентностей	418
<i>Світлана СКВОРЦОВА</i>	Навчання математики з точки зору вікових особливостей когнітивних процесів молодших школярів	423
<i>Артем СМОЛЮК</i>	Компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи	432
<i>Олександра СОКОЛОВСЬКА</i>	Родина як чинник формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку	436

<i>Оксана СТРИХАР</i>	Організаційно-педагогічні умови формування основ патріотичного виховання у студентів на засадах інтеграції	442
<i>Лариса СУЩЕНКО</i>	Домінанти морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ	448
<i>Інна СІРАК</i>	Структура готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації	455
<i>Наталія СІРАНЧУК</i>	Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія	461
<i>Світлана ТЕСЛЕНКО</i>	Розвиток словесної творчості старших дошкільників за національно-патріотичними творами	466
<i>Юлія ТОДОРЦЕВА</i>	Формування патріотичних почуттів студентської молоді у вищому навчальному закладі	471
<i>Анатолій ТІХОМІРОВ, Олександр КОЗУБЕНКО, Георгій УСАТЮК</i>	Оптимізація спеціальної підготовки засобами комп'ютерного контролю техніки веслування з використанням тренажеру «Concept-2»	478
<i>Олена ТРИФОНОВА, Катерина КОРСУН</i>	Збагачення словника дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів	484
<i>Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ</i>	Развитие творческих способностей младших школьников в условиях постиндустриального общества	491
<i>Юлія ХАЙРУЛЛІНА</i>	Поліхудожність як нова парадигма загальної мистецької освіти	498
<i>Аліна ХМЕЛЬНИЦЬКА</i>	Етноконцептологічна модель виховання в контексті історії педагогіки	503
<i>Наталія ШАРАТА</i>	Методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту	508
<i>Тетяна ШИЯН, Лідія АЙЗІКОВА</i>	Формування крос-культурної компетентності в монолінгвальному навчальному середовищі	513
<i>Василь ШУЛЯР</i>	Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури у вимірах Ніли Волошиної і нової української школи	518
<i>Таміла ЯЦЕНКО</i>	Тенденційний характер розвитку методики навчання української літератури в школі	525
<i>Оксана ОЛЕКСЮК</i>	Концептуальні засади проблеми формування особистості лідера	530

ПОДІЇ

<i>Юрій НАЙДА, Віра НАЙДА</i>	V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання мистецької педагогіки: проблеми теорії і практики»	535

CONTENTS

<i>Adonieva Y.</i>	Metacognitive skills of future designers as the determinant of their professional activity	13
<i>Akulenko I.</i>	Diagnostics the quality of future math teachers' methodical preparation by the means of educational methodical problems	19
<i>Atroshchenko T.</i>	Essence of the phenomenon «interethnic tolerance»	27
<i>Babkova E.</i>	Hughes utagaki approach to formation of motivation for professional growth whitell in the training system	32
<i>Bachynska M.</i>	Research and teaching views of N. Voloshyna on the training of teacher of the Ukrainian literature of a new Ukrainian school	37
<i>Bevz V.</i>	Methodical bases of construction of the system of tasks in the modern math's textbooks	43
<i>Bekirova A.</i>	Essence subjective approach in the context of professional training of future primary school teachers in universities	49
<i>Berladyn O.</i>	Primary schools in rural areas of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century): historiography and source base of the problem	55
<i>Bogomolova M.</i>	Social protection for children in collective pedagogy of A. S. Makarenko	62
<i>Bozhko O.</i>	Determining the level of formation of students 5–9 forms skills to create text (in connection with study of syntax complex sentence)	67
<i>Bondarenko L.</i>	TV lesson as a modern form of student-philologist's preparation to conduct Ukrainian literature practical lessons	72
<i>Badak V.</i>	Patriotic Upbringing of Students' Youth: Theoretical Aspect	77
<i>Buzduhan O.</i>	System of work on training of future preschool teachers for pedagogical interaction with parents of early age children	83
<i>Belous S.</i>	Experimental verification of methods of teaching oral persuasive speech in English for prospective philologists	88
<i>Vasylenko N.</i>	Effective forms of technological competence school leaders, business communication, business conversation, business meeting	93
<i>Vasylieva L.</i>	National-patriotic upbringing of future musical art's teachers through network and cloud technologies	100
<i>Velychko T.</i>	Interaction of preschool educational institutions and families in formation of social competence of a child	106
<i>Vorobyova O.</i>	Comparative analysis of international experience of assessing the quality assurance of higher education	110
<i>Voshkolup H.</i>	Estimation of efficiency of technology of forming of conflictological competence of future economists in the process of study of humanitarian disciplines	116
<i>Galushchak I.</i>	The ways of forming legal competence of future economists in mountainous region conditions	121

<i>Halian O.</i>	The idea of agency in Ukrainian personality-oriented upbringing technologies (the experience of the 90's of the twentieth century)	126
<i>Hamza A.</i>	The methodological steps of the formation skills of the text in the process of learning the verb as a basis of development of coherent speech of younger pupils	132
<i>Harmash T.</i>	Main Components of Readiness of Future Logistics Specialists to Implementing Managerial Activities and their contents	137
<i>Hladun V.</i>	Patriotic and national education at the lessons of History of Ukraine	144
<i>Gonchar L.</i>	Diagnostics of the state of formation of the manifestations of humane relationships with parents from children of primary school age	150
<i>Hrytsai Yu., Biryuk S., Khokhlova L.</i>	Introduction of health saving technologies in educational sphere of higher education institutions	155
<i>Gura A., Gura T.</i>	The conceptual foundations of reforming the system of practical psychologists professional training in Ukraine	159
<i>Gura O.</i>	The main spheres of job placement of IT specialists in the modern labor market: analysis of professional requirements	166
<i>Datskiv O.</i>	Forming Future English Teachers' Reading Skills via Dramatization	171
<i>Demydova I., Demydova O., Makuh N.</i>	Expert review of the use of main means of the special physical preparation of sprinters in a yearly macrocycle	177
<i>Dniprovska T.</i>	Didactic possibilities of technology productive student learning a foreign language	180
<i>Zharovtseva T.</i>	Factor analysis in the training of pre-school education specialists to work with parents	185
<i>Zhyhynas T.</i>	Axialologization of the process for preparation of the future music teacher – a priority direction of modernization of higher pedagogical education	191
<i>Zaredinova E.</i>	Cultural and personal values: logic of intercommunication	197
<i>Zdanevych L.</i>	Usage of foresight-games, swot-analysis and the internet resources as the most effective forms of teaching organization in the process of preparation of the future tutors to the work with children under school age	202
<i>Ivaniuk M.</i>	Concept «Christian motive» in the curriculum of Polish educational establishments and Ukrainian minority schools providing teaching in Polish: comparative aspect	207
<i>Ivaschenko A.</i>	Study of the symbolization processes of character structures in the belles text as stage of forming the skills by the senior pupils to analyze the character-symbols	212
<i>Ikonnikova M.</i>	The role of American organizations in the field of philological education	217
<i>Isakova Yel.</i>	Intensification of the process of teaching foreign languages at higher educational establishments by means of using interactive technologies	223
<i>Ischenko L.</i>	Criteria approach to training future educators before creative individuals older preschooler	229
<i>Kalko I.</i>	Peculiarities of formation of gender culture of modern students	234
<i>Karazoglyu (Gedil) Fatma</i>	General tendencies of multicultural training of teachers in Ukraine	238
<i>Kardash I., Konozy O.</i>	Interaction of family and public education in the development of creativity as a value need of a preschooler	242

<i>Kernytskiy A.</i>	Model designing activity teacher for forming readiness of students to the subject-subject interaction	248
<i>Kichuk N.</i>	Professional self-development of the student: parameters of the constructiveness of the contextual approach	253
<i>Knyazheva I.</i>	Socialdevelopment of children older preschool age in the conditions of preschool educational institution	258
<i>Korolenko V.</i>	A problem of moral forming of schoolboys is in modern pedagogical science: state of the art review	263
<i>Kotova L.</i>	The improvement of the emotional stability of the future teachers of musical art during the preparing to the public performance	268
<i>Kruglik V.</i>	Methodological basis for the development of the concept of the pedagogical system for the professional training of future software engineers at universities	273
<i>Kuchinska I.</i>	Formation of the civil values of personality in pedagogical views of Nila Voloshyna	280
<i>Kurchatova A., Yavorska A.</i>	Place and significance of narrative paintings in the development of the coherent speech of children of senior preschool age	285
<i>Lytvynenko O., Boretska N., Hrokhovuch O.</i>	Model of readiness formation of future physical training teachers for using the health-keeping technologies	290
<i>Lytvyshko O.</i>	Preschool educational establishments teachers' and parents' perceptions of preschool children's social competence	297
<i>Logvinenko N.</i>	Main theoretical and methodological foundations study of Ukrainian fantastic prose in high school	303
<i>Lyn E.</i>	Pedagogical Formation vocal terms horovoy podhotovlenosti future music teachers in the process of learning professional	309
<i>Lisovska T.</i>	Psycho-pedagogical analysis of the creative direction as a feature of creative personality	314
<i>Lichman L.</i>	Prospects for building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine	321
<i>Maiba O.</i>	Pedagogical principles of the formation of spiritual values of the primary school children in the process of vocal and choral education	326
<i>Ma Chen</i>	Information-competence direction of the preparation of future music teachers for the singing activity of schoolchildren in extracurricular institutions	331
<i>Mkhytaryan O., Zhmurkova V.</i>	«Education of mind and feelings» during the formation in the sixth form of analytical abilities (on the example of studying the works of A. Chekhov)	335
<i>Ozchelik M.</i>	Features intercultural communication in professional activity future specialists	342
<i>Oleksyk O., Sas M.</i>	Didactic game as a force for safety behavior in the defense of children of the age of pre-preschool age	346
<i>Oryshchuk O.</i>	Pedagogical problem of formation of the music education experience of future music teachers	352
<i>Pavlova N., Hnedko N.</i>	Professional competence as a component of on the labor market competitive teacher of computer science	357

<i>Parshuk S.</i>	Revival of the general national traditions of the Ukrainian nation as one of the means for forming the general cultural literacy of the future elementary school teachers	361
<i>Pentuliuk M.</i>	Culturally the language training of a future philologist in a bilingual environment	367
<i>Pokatilova O.</i>	The Main Aspects of the Methods of Cultural Analysis of literary works at Literature lessons	375
<i>Popovych A.</i>	The discipline «Stylistics of the Ukrainian Language» in the structural and logical scheme of language and literature teachers training	381
<i>Pikon K.</i>	Development of Nursing and Nursing Education in USA: historical and comparative analysis	387
<i>Revenko N.</i>	National-patriotic education of future teachers of musical art in the classroom on «Instrumental performance»	391
<i>Romanchuk N., Haisha O.</i>	Realization of modern technologies of training in the process of preparation of students of higher technical educational institutions	397
<i>Safaryan S.</i>	The comparative analysis of the Ukrainian and Foreign literature as the means of formation of pupils' national and universal intellectual values	402
<i>Sakharova O.</i>	Arts and crafts as means of national-patriotic education in the content of preschool education	407
<i>Semenyako J.</i>	Study of the awareness of educators on the problem education of culture of consumption of media products	412
<i>Sydorenko J.</i>	Christian mythologo-poetical paradigm in belles lettres works of the 9–11-th forms of secondary schools: theoretical basis of studying and the system of competences	418
<i>Skvortsova S.</i>	The study of mathematics in terms of age peculiarities of cognitive processes of young pupils	423
<i>Smoliuk A.</i>	The component structure of professional self-development of future primary school teachers	432
<i>Sokolovska A.</i>	The family as a factor in the formation creative older the child of preschool age	436
<i>Strikhar O.</i>	Organizational and Pedagogical Formation terms of education in the basics patriotic education of students	442
<i>Sushchenko L.</i>	Dominant Features of Moral and Ethical Character of Teachers' Professional Training in Tertiary Institutions	448
<i>Sirak I.</i>	A preparedness structure of future nurses for professional fulfillment	455
<i>Siranchuk N.</i>	Methodical system of forming of lexical competence of younger school children on the lessons of Ukrainian as innovative pedagogical technology	461
<i>Teslenko S.</i>	Verbal creativity development of senior preschoolers through national patriotic works	466
<i>Todortseva Y.</i>	Formation patriotic feelings of students at the university	471
<i>Tyhomirov A., Kozubenko A., Usatyuk H.</i>	Optimization of special training by means of rowing technique's computer control using trainer – «Concept-2»	478
<i>Tryfonova O., Korsun K.</i>	Vocabulary enrichment of children of early age By means of small folklore genres	484

<i>Khayruddinov M.</i>	Development of creative abilities of junior schoolchildren in conditions of post-industrial society	491
<i>Khajrullina Yu.</i>	Polyart as a new General paradigm of art education in the secondary school	498
<i>Khmelnitskaya A. Y.</i>	Ethnoconceptual model of education in the context of the history of pedagogics	503
<i>Sharata N.</i>	Education development management methods in the physical education and sports	508
<i>Shyian T., Aizikova L.</i>	Cross-cultural competence formation in a monolingual learning/teaching environment	513
<i>Shuliar V.</i>	Philosophical and educational imperatives of the competence and activity literature lesson in the views of Nila Voloshyna and Ukrainian New School	518
<i>Yatcenko T.</i>	Tendencioz character of rapzvitiya method of Ukrainian literature study at school	525
<i>Oleksyk O.</i>	Conceptual foundations of forming a peronality of a leader	530

EVENTS

<i>Naida Yu., Naida V.</i>	V Allukrainian scientific-practical conference «topical issues of mystic pedagogy: problems of theory and practice»	535

УДК 378.001.8

Юлія АДОНЬЄВА

аспірант Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: bani-melifera@mail.ru

МЕТАКОГНІТИВНІ УМІННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснюється аналіз сутності метакогнітивних умінь майбутніх дизайнерів як засвоєних ними способів метакогнітивної регуляції професійної діяльності. Охарактеризований зміст метакогніцій майбутніх дизайнерів – цілеутворення, антиципації, прийняття рішення, планування, програмування та контролю. Згідно з етапами дизайнерського проектування (підготовчий, пошуковий, вирішення та рефлексивний) визначені базові метакогнітивні вміння, що забезпечують ефективність професійної діяльності майбутнього дизайнера та мають бути сформованими у процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній дизайнер, фахова підготовка, метакогніція, метакогнітивні уміння, цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, рефлексія.

Реформування системи вищої освіти в Україні спрямована на зміну її пріоритетів, оновлення змісту, впровадження нових ефективних методів навчання та викладання з метою формування високо компетентного фахівця, який здатний ефективно діяти, вирішувати складні професійні проблеми в умовах невизначеності, адаптуватися до нових соціальних, технологічних та інших вимог. Це зумовлює потребу у цілеспрямованому формуванні у майбутнього фахівця тих знань, умінь та якостей, що забезпечать його успішний професійний розвиток, самоорганізацію та самовдосконалення на всіх рівнях функціонування, проектування власного професійного шляху та професійної діяльності. Згідно з поглядами вчених (А. Браун, Б. М. Величковський, А. В. Карпов, Г. Мітчелл, М. Л. Смульсон, Дж. Флейвелл, М. А. Холодна та ін.) саме метакогнітивні знання та вміння (метакогніції) є тими особистісно-професійними характеристиками, які забезпечують успішну реалізацію всіх видів діяльності людини, оскільки здійснюють регуляцію її психічної, мисленнєвої діяльності.

Особливого значення розвиток метакогніцій набуває у професійній діяльності дизайнера, оскільки вона за своєю природою характеризується такими властивостями як: 1) проектність: змістом професійної діяльності дизайнера є проектування як особливий процес створення, опису, зображення або концептуальної моделі неіснуючого об'єкту із заданими функціональними, ергономічними та естетичними властивостями; 2) універсальність: завдяки дизайну вирішуються проблеми у різних сфе-

рах життєдіяльності людини, а його різні елементи (тема, проблеми та методи, процеси і структури) усвідомлюються та організуються у межах одних і тих самих засобів рефлексії (логічних, семіотичних, психотехнічних та ін.); 3) автономність: дизайн типологічно виокремлюється від інших видів інтелектуальної та соціокультурної діяльності; 4) орієнтованість на практику, на реалізацію у певних матеріальних, технологічних та організаційних умовах; 5) поліпроблемність: професійні проблеми, які вирішує фахівець є надскладними, поліпроблемними; 6) інтегративність: дизайнерське проектування будується на наукових основах моделювання об'єкта, які застосовуються в різних галузях суспільної діяльності, поєднуючи наукові принципи з художніми в проектному образі.

Отже, метою статті є розкриття сутності метакогнітивних умінь майбутніх дизайнерів як детермінанти їх професійної діяльності.

Передусім розглянемо основні положення щодо нашого розуміння метакогніцій дизайнерів у цілому, оскільки їх операційний, «уміннєвий» компонент є елементом усієї системи метакогніцій або метакогнітивних процесів.

Наша позиція ґрунтується на положеннях концепції інтегральних процесів психічної регуляції діяльності та поведінки А. В. Карпова [1], а саме:

- існує два класи (рівні) організації психіки, психічної діяльності людини, що забезпечують регуляцію її діяльності та поведінки в цілому та професійної діяльності зокрема: перший клас – процеси першого порядку (когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні); другий клас – син-

тетичні, регулятивні процеси другого порядку, що є інтегральними, метапроцесами;

- метапроцеси мають такі властивості: є психічними за механізмами своєї реалізації; характеризуються ознаками суб'єктивності, ідеальності, цілеспрямованості, предметності; мають специфічний операційний склад; спрямовані на забезпечення найбільш загальних адаптивних функцій; є складними, багаторівневими та системно-організованими утвореннями; мають власне процесуальну та автономно розгорнуту форму (як психічна властивість та стан);
- метакогнітивні процеси двоєдині за своєю природою: вони є когнітивними за своїми механізмами та регулятивними за спрямованістю, функціональному призначенню;
- вони відповідають комплексній функції з організації діяльності, що зумовлена її психологічною структурою. До комплексної функції входять: функція формування, формулювання мети та її диференціації на завдання; прогнозування результатів діяльності; зняття прагматичної невизначеності; формування програми діяльності; поточного та кінцевого контролю та самоконтролю. Отже, розглядаючи метакогнітивні процеси, що забезпечують регуляцію професійної діяльності дизайнера, необхідно виходити зі змісту її основних етапів: починаючи з етапу усвідомлення проблемної ситуації і формулювання проектного завдання й закінчуючи етапом виконання дизайн-проекту в матеріалі та презентації його замовнику;
- вони характеризуються комплексним, синтетичним складом; є інтегральними у контексті гетерогенності і різноякісності процесів, які входять до них; в якості їх функціональних компонентів виступають окремі психічні процеси: когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні;
- операційний склад метапроцесів зумовлений структурою та функціональною організацією дії, вони одночасно є процесами та діями;
- їх ієрархія підкорюється гетерархічному принципу: серед них не можна визначити один процес, який стійко знаходить на вершині в ієрархії регулятивної підсистеми, будь-який з них у певній ситуації може стати провідним та підкоряти інших;

зміна інтегральних процесів на провідному рівні відбувається природньо, лежить від ситуації, від змісту конкретного діяльнісного завдання;

- будь-яка діяльність як цілісна система об'єктивно неможлива без метапроцесів; само формування та ускладнення діяльності – це і є становлення та розвиток процесів її регуляції – метапроцесів; в їх системі відтворюються всі основні особливості будови та змісту діяльності;
- метакогнітивні процеси – це процесуальні засоби, опановуючи які суб'єкт у значній мірі і стає таким, що опановує «самість», суб'єктність не тільки у ставленні до зовнішнього світу, але і внутрішнього – до своєї власної психіки, її змісту, адже за своєю природою метакогнітивні процеси спрямовані на регуляцію, координацію та організацію цього змісту на довільний, усвідомлений контроль за ним.

Отже, вслід за А.В. Карповим, метакогніції (метакогнітивні процеси) в цілому ми розуміємо складними, багаторівневими та системно-організованими психічними утвореннями, які мають власне процесуальну та автономно розгорнуту форму, спрямовані на організацію, регуляцію та координацію первинних (спрямованих на пізнання навколишньої реальності) когнітивних процесів та забезпечують загальну регуляцію діяльності людини.

Метакогніції складають метасистемний рівень організації психіки людини, їх предметом є не об'єктивна, а суб'єктивна реальність, процеси і структури її презентації.

Відтак, метакогніції дизайнерів ми визначаємо, складними, багаторівневими та системно-організованими психічними утвореннями, які мають власне процесуальну та автономно розгорнуту форму, спрямовані на організацію, регуляцію та координацію первинних когнітивних процесів фахівців та забезпечують загальну регуляцію їх професійної діяльності, визначають її успішність.

Базовими метакогніціями дизайнерів ми визначаємо такі: цілеутворення; антиципація; прийняття рішення; планування; програмування; контроль/самоконтроль. Вони одночасно є когнітивними та регулятивними метаопераціями, метазасобами, тобто є системою метакогнітивної регуляції професійної діяльності фахівця. За своєю послідовністю вони відповідають класичній психологічній теорії діяльності лю-

дини, її етапів (П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв та ін.).

Отже, розглянемо сутність кожної з поданих метакогніцій.

1. Цілеутворення – це складний процес формування образу майбутнього результату діяльності; операція, що забезпечує формування мети діяльності [5].

Вирішення будь-якої професійної проблеми розпочинається з того, що фахівець має визнати її наявність. Це відбувається завдяки механізму *проблематизації* як особливої інтелектуальної процедури, що реалізує, з одного боку, суб'єктивну оцінку деякої об'єктивної ситуації як проблемної, з іншого – попереднє осмислення невідомого (проблеми, питання), а також прогнозування такого кола обставин та чинників, які можуть стосуватися проблемної ситуації. Тобто, – надання стимульній ситуації (зміни в діяльності, які зафіксовані суб'єктом та підлягають подальшому розгляду) статусу проблемної.

На цьому етапі відбувається розчленування проблемної ситуації на дане (відоме) та невідоме завдяки дослідженню проблемного простору, що зумовлює формулювання завдань: в узагальненому вигляді представлених як мета, поставлена в певних умовах, що перешкоджають її безпосередньому досягненню.

Крім того, на етапі утворення образу результату професійної діяльності передбачається формування уявлень про його якість, для чого необхідним є визначення основних її параметрів, як якісних, так і кількісних. Для дизайнера такими параметрами є, наприклад, екологічність технік, що використовуються, та ін.

Важливим є розгляд суб'єктивного смислу мети діяльності, що визначається установками, рівнем домагань особистості, її попередній досвід, а також соціальні чинники (групова робота, наявність ситуації змагання та ін.).

Відтак, процес цілеутворення визначається, з одного боку, специфікою професійної діяльності, її умовами (об'єктивними, соціальними), системою нормування, рівнем вимог до основних параметрів діяльності, а з іншого, – особистісними чинниками, мотивацією, здібностями, рівнем домагань. Отже, особливого значення набуває мотивація, яка визначає прийняття проблеми як особистісно значущої, що і зумовлює подальше її вирішення.

Завершальним етапом цілеутворення є відпрацювання критеріїв, за якими здійснюється

прийняття рішення про досягнення мети діяльності (критерії досягнення мети): з початку уявлення про нормативну мету-результат виявляється у певному «просторі допустимих результатів» (за В. Д. Шадриковим), після чого нормативний результат перетворюється у певну мету діяльності суб'єкта, яка описується певними кількісними та якісними характеристиками за тими параметрами, за якими здійснюється порівняння результату з нормативною метою. Ці характеристики фіксуються суб'єктом як еталонні та виступають у ролі критеріїв, за якими здійснюється прийняття рішення про досягнення мети діяльності.

Відповідно, механізмом, який забезпечує створення образу професійної ситуації, є проектування – процес створення, опису або зображення концептуальної моделі неіснуючого об'єкта із заданими властивостями; процес продумування того, чого ще немає, але воно потрібно бути.

2. Антиципація – це здатність людини, її мислення представити, передбачити спосіб вирішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена [3, с. 23]; психічний процес, що забезпечує можливість приймати ті або інші рішення з певним часово-просторовим випередженням подій, «із забіганням уперед».

У сучасній науці існують різні підходи до розуміння сутності явища антиципації. Так, згідно з структурно-рівневим підходом (Б. Ф. Ломов), антиципація є формою випереджального відображення дійсності, що охоплює широкий спектр прояву когнітивної, регулятивної та комунікативної функцій психіки. За положеннями психофізіологічного підходу (П. К. Анохін та ін.), антиципація породжується нейрофізіологічними механізмами антиципаційних здібностей. Автори когнітивного підходу (Дж. Брунер, Д. Міллер, У. Найссер та ін.) зазначають, що антиципація є ймовірним очікуванням схеми, гіпотези. Узагальнення існуючих підходів дає змогу розуміти те, що механізм антиципації здійснюється на п'яти рівнях: 1) субсенсорному – рівень неусвідомлених нервово-м'язових переднастроювань та рухів, що забезпечують різноманітні тонічні та післятонічні ефекти, з якими пов'язано виконання попередньої дії; 2) сенсомоторному – рівень, що забезпечує точність рухів за критерієм швидкодії та їх узгодженість зі змінами навколишнього середовища у просторі та часі; 3) перцептивному – головною функцією антиципації на цьому рівні є

забезпечення організації та реорганізації перцептивних даних відповідно до завдань; 4) уявленнєвому – рівень формування антиципаційних схем, що зумовлюють планування не тільки реальних, а й потенційних дій; передбачає масштабні уявленнєві перетворення простору й часу, комбінації та рекомбінації образів; 5) мовно-мисленнєвому – виявляється в узагальненнях та абстракції, логічних прийомах і операціях.

Усі ці рівні є взаємопов'язаними, але залежно від конкретного завдання та умов один з них стає провідним, він визначає специфіку комбінацій усіх останніх рівнів та зумовлює можливість передбачення професійної ситуації та вирішення професійних завдань.

Важливим для нашого дослідження є те, що процеси антиципації, на чому наголошував О. Брушлінський, ускладнюються під час виконання колективних завдань, колективної діяльності, оскільки при цьому людина вимушена синхронізувати та координувати власні індивідуальні дії з діями партнерів, що передбачає взаємне передбачення запланованих дій, що активізує колективне передбачення.

Ступінь вираженості здатності особистості до антиципації насьогодні вченими називається антиципаційною компетентністю – здатністю до високої ймовірності передбачати перебіг подій, прогнозувати розвиток ситуації та власні реакції на них, діяти з часово-просторовим передбаченням (В. Д. Менделевич).

3. Прийняття рішення – це процес вибору рішення з наявних альтернатив.

Процес генералізації та аналізу альтернатив включає два основних етапи: формування вихідної множини альтернатив та етап власне вибору з кінцевої або редуційованої їх множини, що відбувається завдяки процесу «елімінації альтернатив» – скорочення вихідної множини до кінцевого завдяки селекції найбільш значущих з них. На першому етапі головними є процеси оцінки та класифікації ситуацій, співвіднесення з власним досвідом.

Залежно від того, наскільки напружена, конфліктна ситуація вибору, змінюється тривалість першого етапу, що передуює власне прийняттю рішення. Основними ознаками труднощі прийняття рішення є такі: відкритість: наявність необмеженої кількості альтернатив, наявність відкритого вибору; проміжні етапи: наявність додаткових кроків прийняття рішення (багатоетапне прийняття рішення); наслідки: складність прогнозування наслідків, до яких

приведе вибір альтернативи; одиничний випадок або наявність досвіду: рішення, що повторюються та які особистість приймає не вперше, або унікальні рішення, для прийняття яких не існує відпрацьованих стратегій поведінки. У першому варіанті (звичайне або запрограмоване рішення) (за Е. Кірхлером, А. Шроттом) прийняття рішення відбувається на низькому когнітивному рівні: людина приймає рішення використовуючи стандартні правила, які були вже відпрацьовані в інших ситуаціях. Другий варіант (незапрограмоване прийняття рішення) вимагає значних когнітивних зусиль в умовах складної, творчої діяльності.

4. Планування – це процес формування дій з метою досягнення мети діяльності, як правило, у декількох варіантах з різними, часто необмеженими часовими межами. Планування розподіляється на стратегічне (глобальне) та тактичне (локальне) (за Р. Стернбергом).

За думкою Б. Ф. Ломова, і ми з цим повністю погоджуємося, і план і мета формуються в процесі антиципації до початку власне реалізації діяльності; план відображає стратегію і тактику реалізації мети. А саме планування за критеріями усвідомленості та самостійності може бути диференційоване на: 1) планування за орієнтирами: без власного чіткого продуманого плану; 2) планування за зразком, шаблоном: по чіткому та стандартному плану, який вимагає певну послідовність дій; 3) планування з урахуванням можливих змін умов діяльності, який передбачає самостійне планування дій з прогнозуванням можливих змін.

5. Програмування – це формування уявлення про програму діяльності, в якій дії об'єднані між собою метою та структурно підпорядковані, організовані у просторі та часі. Програма має фіксуватися у певних інструкціях, схемах, які спрямовують діяльність.

Здійснений аналіз різних типів професійної діяльності дозволив ученим виокремити два типи структур діяльності: константні та змінні. Константні діяльності передбачають тільки одну послідовність дій, що легко фіксується, моделюється. Діяльність змінної структури передбачає різні послідовності виконання дій, що передбачає оволодіння суб'єктом вмінням складання програм діяльності для певних конкретних умов [5].

Програма діяльності описує саму структуру діяльності тільки приблизно, що зумовлюється її складністю, зумовленістю мотиваційними,

когнітивними та операційними компонентами. Отже, існують три рівні програм діяльності: 1) такі, що відображають тільки структуру виконавчих компонентів діяльності; 2) такі, що відображають структуру інформаційних та операційних (виконавчих) компонентів діяльності; 3) такі, що відображають структуру мотиваційно-цільових, інформаційних та виконавчих компонентів діяльності [5].

Важливим для нас є те, що у психологічній системі діяльності програма представляється у вигляді образу діяльності та у формі знань про послідовність та способи виконання окремих дій у цілісній структурі [5].

6. Контроль/самоконтроль – це процес спостереження та перевірки стану (поточний контроль) та результату (підсумковий, результативний контроль) діяльності; систематичне відслідковування процесу виконання поставлених завдань з одночасним коригуванням (регулюванням) діяльності.

Отже, існують дві головні функції контролю: діагностична (визначення стану діяльності, її оцінки) та коригувальна (визначення шляхів корекції відповідно до мети).

На думку М. О. Холодної є два типи метакогнітивного контролю: недовільний інтелектуальний контроль та довільний інтелектуальний контроль [4, 127]. Недовільний інтелектуальний контроль визначається:

- обсягом сканування видимого поля (властивість організації уваги людини при зштовхуванні з проблемною ситуацією, здатність до мисленнєвого охоплення значної кількості аспектів ситуації);
- структуруванням видимого поля (здатність диференціювати простір, швидко та точно виокремлювати його елементи);
- пригніченням проявів імпульсивності в ситуації прийняття рішення;
- категоріальним контролем оцінок та суджень;
- особливостями суб'єктивного часу (ефекти швидкого або повільного перебігу часу, ефекти хаотичного орієнтування у часі).

Довільний інтелектуальний контроль характеризується такими індикаторами:

- здатність оцінювати – суб'єктивно визначати якість етапів власної інтелектуальної діяльності, її результатів, а також власних знань;
- здатність зупиняти та призупиняти інтелектуальну діяльність на певному етапі;

- здатність обирати стратегію власного навчання та модифікувати її під впливом нових вимог [4, 131].

Виходячи з вищезазначеного, підсумуємо, що саме рефлексія як усвідомлення власних пізнавальних процесів задля оволодіння та управління ними (за Л. С. Виготським), є головним механізмом як контролю/самоконтролю інтелектуальної діяльності людини, так і загальним механізмом функціонування та розвитку усіх метакогніцій.

Отже, кожна з охарактеризованих нами метакогніцій передбачає певний набір відповідних способів її реалізації – метакогнітивних умінь.

Розглядаючи сутність метакогнітивних умінь передусім зазначимо, що під уміннями в сучасній педагогічній науці розуміють засвоєні суб'єктом способи виконання розумових та практичних дій.

Відтак, метакогнітивні вміння майбутніх дизайнерів визначаються нами як засвоєні майбутнім фахівцем способи метакогнітивної регуляції його професійної діяльності.

Здійснений аналіз сутності метакогніцій, а також особливостей дизайнерської діяльності (змісту її етапів – підготовчого, пошукового, вирішення та рефлексивного) дають змогу виокремити базові метакогнітивні вміння, які мають бути сформованими у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. По-перше, – це вміння цілеутворення та антиципації, що забезпечують здійснення підготовчого етапу дизайнерського проектування, а саме: формулювати мету, переводити мету у завдання, об'єктивізувати результат, визначити критерії та показники результату, розчленувати проблемну ситуацію на відоме та невідоме, передбачати способи вирішення проблеми, передбачати варіанти розвитку умов. По-друге, – це вміння прийняття рішення та планування, які забезпечують здійснення пошукового етапу – формулювати гіпотези, альтернативи, здійснювати селекцію альтернатив, аналізувати тип та види прийняття рішення, працювати з мисленнєвими відходами. По-третє, – це вміння програмування, що забезпечують здійснення етапу вирішення, а саме: складати програму діяльності, співвідносити етап програми з метою діяльності. По-четверте, – це вміння контролю/самоконтролю, що забезпечують рефлексивний етап дизайнерського проектування та містять вміння: здійснювати аналіз результату діяльності та її мети,

визначати шляхи коригування діяльності, здійснювати цілісний рефлексивний аналіз власної розумової діяльності.

Зазначені метакогнітивні вміння є внутрішніми детермінантами ефективності як професійної діяльності дизайнера, так і майбутнього фахівця, оскільки визначають успішність його мисленнєвої діяльності в цілому.

Отже, саме фахова підготовка майбутніх дизайнерів має бути спрямована на формування в них метакогнітивних умінь, що передбачає створення особливих освітніх умов, а саме – забезпечення успішного оволодіння студентами метакогнітивними знаннями про сутність метакогніцій, метакогнітивних умінь дизайнерів та методи їх актуалізації і розвитку; впровадження методів метакогнітивного навчання та створення метакогнітивного середовища, що спрямоване на моделювання та реалізацію майбутнім фахівцем різних метакогнітивних стратегій.

Список використаних джерел

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности / Карпов А. В., Скитяева

И. М. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.

2. Кирхлер Э., Шротт А. Принятие решений в организациях. Пер с нем. / Кирхлер Э., Шротт А. – Х. : Гуманитарный центр, 2009. – 176 с.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

References

1. Karpov A.V., Skityaeva Y.M. Psykholohyya metakohnytyvnykh protsessov lychnosty / Karpov A.V., Skityaeva Y.M. – M. : Yzd-vo «Ynstytut psykholohyyi RAN», 2005. – 352 s. [in Russian].
2. Kyrkhler Э., Shrott А. Prynyatyе reshenyy v orhanyzatsyyakh. Per s nem. / Kyrkhler Э., Shrott А. – Kh.: Humanytarnyy tsentr, 2009. – 176 s. [in Russian].
3. Psykholohyya. Slovar' / Pod obshch. red. A.V. Petrovskoho, M.H. Yaroshevskoho. – M.: Polytyzdat, 1990. – 494 s. [in Russian].
4. Kholodnaya M.A. Psykholohyya yntellekta. Paradoksy yssledovaniya / M.A. Kholodnaya. – SPb: Pyter, 2002. – 272 s. [in Russian].
5. Shadrykov V.D. Mental'noe razvitye cheloveka / V.D. Shadrykov. – M.: Aspekt Press, 2007. – 284 s. [in Russian].

Адоньева Ю. А.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье осуществляется анализ сущности метакогнитивных умений будущих дизайнеров как освоенных ими способов метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности. Охарактеризовано содержание метакогнитивных умений будущих дизайнеров – целеобразования, антиципации, принятия решения, планирования, программирования и контроля. Согласно этапам дизайнерского проектирования (подготовительный, поисковый, решения и рефлексивный) определены базовые метакогнитивные умения, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности будущего дизайнера и должны быть сформированы в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущий дизайнер, профессиональная подготовка, метакогнитивные умения, целеобразование, антиципация, принятие решения, рефлексия.

Adonievа Y.

METACOGNITIVE SKILLS OF FUTURE DESIGNERS AS THE DETERMINANT OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article analyzes the essence of metacognitive skills of future designers as methods of metacognitive regulation of their professional activity. The characteristic features of the professional activity of designers are considered: design, universality, autonomy, practical orientation, polyproblem, integrativity, which determine the need to master the future specialist metacognitions – complex, multilevel and systemically organized mental formations that are aimed at the organization, regulation and coordination of primary cognitive processes and provide general regulation of its activities.

The content of metacognitions of future designers is characterized – goal-setting, anticipation, decision-making, planning, programming and control. Targeted formation is represented by the process of shaping the image of the future result of activity through the mechanisms of problematization and design. Anticipation is the ability and process of foreseeing the way to solve a problem. Decision making is the process of choosing a solution from existing alternatives. Planning – the process of forming actions to achieve the goal. Programming is the process of forming the stages of activity in space and time. Control is the process of monitoring and verifying the status and result of activities, correlating the goal and the result.

According to the stages of design (preparatory, search, decision and reflexive), basic metacognitive skills are determined that ensure the effectiveness of the professional activities of the future designer and must be formed in the process of his professional training.

The article emphasizes that the formation of metacognitive skills among future designers in the process of professional training is provided by creating special educational conditions for mastering them with metacognitive knowledge about the essence of metacognition, metacognitive skills of designers and methods of their actualization and development; The introduction of metacognitive learning methods, the creation of a metacognitive environment aimed at modeling and implementation by the future specialist of various metacognitive strategies.

Key words: future designer, vocational training, metacognition, metacognitive skills, goal-setting, anticipation, decision-making, reflection.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2017

УДК 378.03

Ірина АКУЛЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри алгебри і математичного аналізу
Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси, Україна
e-mail: akulenkoira@ukr.net

ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ

Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів математики передбачає проведення моніторингових процедур, зокрема щодо рівня сформованості методичної компетентності у майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі. У статті обґрунтовано структуру, змістове наповнення й один із можливих варіантів систематизації навчально-методичних задач, призначених для встановлення рівня сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя математики, на завершальному етапі його методичної підготовки.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики, методична компетентність.

На сучасному етапі реформування вітчизняної системи освіти актуалізується проблема діагностування якості освіти, педагогічної освіти зокрема. Здійснюється пошук щодо наукових і організаційних засад та механізмів, змісту, процедури визначення компетентності вчителя, який працює, і майбутнього вчителя, який здобуває свій фах у ВНЗ.

Встановлення рівня методичної підготовки майбутнього вчителя математики передбачає проведення низки моніторингових процедур. Такі вимірювання, сфокусовані, зокрема й на методичній компетентності майбутнього фахівця. Їх здійснюють упродовж і на завершальному етапі навчання. На наш погляд, ці процедури мають бути різноплановими за своїм спрямуванням, сфокусованими на різних компонентах методичної компетентності (аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного, особистісного) [2]. Критерії для виділення рівнів кожно-

го із компонентів, їхня характеристика у відповідності до обраних критеріїв, показники та індикатори обґрунтовані в роботі [1]. Відповідно має бути застосований різноманітний, дидактично виважений вимірювальний інструментарій.

Завдання для встановлення рівня сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності у майбутнього вчителя математики пропонуємо формулювати у вигляді навчально-методичних задач.

Теорія навчально-методичних задач на сучасному етапі розвивається дослідниками у різних напрямках: розроблення методик конструювання, систематизації й структурування, а також технології застосування навчально-методичних задач у методичній підготовці майбутнього вчителя математики, що здійснюється на концептуальних засадах розвивального (3. Слєпкань, С. Семенець), евристичного

(О. Скафа), особистісно-орієнтованого (О. Ларіонова, Н. Кучугова, О. Москаленко), діяльнісного (А. Курашинова [7], Т. Мамонтова [9], В. Швець, А. Прус [14]), технологічного (В. Моторіна), компетентнісного (О. Матяш, С. Скворцова [13]), праксеологічного (Н. Тарасенкова) підходів; аналіз місця, значення, специфіки методичних задач у контексті загальної теорії навчальних задач (В. Моторіна, О. Водолаженко [4]); виявлення закономірностей застосування задачного підходу для формування методичних умінь студентів у навчанні математичних дисциплін (Т. Ковтунова); узагальнення і систематизація особливостей змісту і процесу використання навчально-методичних задач як засобу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання математики молодших школярів (М. Гаран)

Навчально-методична задача (у трактуванні О. Матяш, А. Воеводи, Л. Михайленко, Л. Наконечної [5]) – це завдання, що використовується в методичній підготовці вчителя на рівні осмислення, проектування і практичної реалізації методичної діяльності з метою розвитку методичної компетентності як інтегративної основи професійного педагогічного зростання. В. Моторіна [4] розглядає методичні задачі як такі, що спрямовані на формування методичних умінь студентів, і характеризує їх із позицій отриманого результату. Цілком поділяємо позицію науковців у тому, що такі задачі інтегрують теоретичний і практичний аспекти методичної підготовки вчителя, посилюючи її практичну спрямованість, і виступають вагомим складником у системі засобів формування й діагностування методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Метою статті є обґрунтування структури, змістового наповнення й можливого варіанту систематизації завдань, призначених для діагностування сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя математики, на завершальному етапі його методичної підготовки.

У своєму дослідженні поняття навчально-методичної задачі визначатимемо на основі поняття «методична задача» як найближчого родового поняття. Під *методичною задачею*, наслідуючи С. Скворцову [13], розумітимемо ситуацію, що виникає у процесі методичної діяльності вчителя і потребує застосування ним методичних знань, умінь, досвіду в застосуванні методичних підходів, засобів, форм і методів

навчання тощо для її успішного розв'язання. Методичні задачі, аргументує дослідниця, розв'язують учителі у практиці навчання учнів.

Оскільки впродовж підготовки майбутнього вчителя під час вивчення ним дисциплін циклу професійної підготовки передбачено комплексне розв'язування аналогів таких ситуацій, їх ми розглядатимемо як навчально-методичні задачі. Вони виступають і засобами фіксації змісту методичних об'єктів, що формують предметне поле методичної підготовки майбутнього вчителя математики, і засобами формування методичної компетентності майбутніх фахівців, і засобами для здійснення моніторингових процедур. Відповідно, такі задачі виконують навчальну, розвивальну, професійно пропедевтичну, коригувальну й контролювальну функції. Зосередимо нашу увагу на реалізації саме останньої із перелічених вище функцій навчально-методичних задач (НМЗ).

Зауважимо, що НМЗ, призначенням яких є діагностування сформованості певного компонента методичної компетентності у майбутнього вчителя математики мають свої специфічні риси. Оскільки встановлення рівня сформованості аксіологічного й особистісного компонентів зосереджене, передусім на оцінюванні ступеня вагомості окремих систем цінностей для студентів, їхніх домінантних мотивів, на сформованості пізнавального інтересу майбутніх фахівців, тому ці процедури доцільно здійснювати в ході педагогічного спостереження й анкетування. Відповідним має бути й дидактичний інструментарій. Задачі, що мають на меті діагностування сформованості аксіологічного компонента методичної компетентності доцільно формулювати переважно у вигляді запитань для анкет. Можливий варіант таких анкет наведено у роботі [15].

НМЗ, призначені для діагностування сформованості гносеологічного і праксеологічного компонентів методичної компетентності у майбутнього фахівця, виявляють ступінь усвідомленості студентами змісту методичних об'єктів, структурованість, упорядкованість системи методичних знань, ступінь опанування складу методичних умінь, дальність перенесення, комплексність їхнього застосування. Такі задачі формулюють переважно із використанням навчальних текстів (вербально або письмово), залучаючи додаткові допоміжні елементи (відеоматеріали фрагментів уроків або навчальні відеоматеріали, фото, графіки, таблиці,

схеми тощо). Відповідно, зміст методичних об'єктів у таких задачах може бути поданий у різних знаково-символьних оболонках.

У структурі НМЗ, призначеної для встановлення рівня сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності у майбутнього вчителя математики, аналогічно до математичної задачі виділяємо умову, роз'яснювальну частину й вимогу.

Умова задачі містить початкові відомості щодо методичних об'єктів або їх моделей, а також елементи математичного змісту, що пов'язані з ними. До методичних об'єктів відносимо: цілі навчання (на рівні окремих одиниць математичного змісту, їхніх систем, змістових ліній, тем, розділів тощо) та прийоми забезпечення їх прийняття учнями; зміст, методи і прийоми, організаційні форми й засоби, спрямовані на сприймання та засвоєння учнями окремих одиниць математичного змісту (ОМЗ) на рівні загальної методики, методик навчання окремих розділів шкільного курсу математики, прийоми організації навчальної діяльності учнів і керування цією діяльністю; різні форми контролю, оцінювання й коригування діяльності учнів у процесі навчання математики, а також прийоми рефлексії та способи формування адекватної самооцінки учнів; психолого-педагогічні основи процесу засвоєння учнями ОМЗ; узагальнені способи й результати провадження різних видів методичної діяльності (аналітико-синтетичної, діяльності з конструювання, прогнозування, моніторингу навчальних досягнень учнів тощо); міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки шкільного курсу математики; математичні й навчальні задачі, а також

прийоми їх постановки й формулювання в процесі навчання математики, дії та операції під час розв'язування різних видів задач.

У роз'яснювальній частині НМЗ регламентовано спеціальні умови (застереження) щодо зв'язків між методичними об'єктами, про які йдеться в умові задачі, або щодо умов їхнього функціонування чи трансформації.

Вимога задачі орієнтує студентів на перетворення елементів математичного змісту (понять, фактів, способів діяльності) та на реалізацію основних видів методичної діяльності, до яких долучається майбутній учитель у навчальному процесі у ВНЗ (схема 1). Методичну діяльність майбутнього вчителя трактуємо як виконання суб'єктом дій та операцій із методичними об'єктами або з їхніми заміниками (моделями) для отримання нових особистісно вагомих методичних знань у вигляді понять, фактів, способів діяльності, пов'язаних із процесом навчання учнів математики як у стандартних, так і у варіативних умовах. Саме види методичної діяльності, які реалізує виконавець у ході їхнього розв'язування, виступають однією із можливих основ для класифікації навчально-методичних задач [6]. У такий спосіб виокремлюються та систематизуються напрями діагностування якості методичної підготовки майбутнього вчителя математики протягом навчання у ВНЗ засобами спеціально сконструйованих НМЗ.

У будь-якій навчально-методичній задачі розглядається один або кілька методичних об'єктів і один або кілька елементів математичного змісту. Формулювання задачі містить одну або кілька умов (вихідних даних задачі – твер-

Види методичної діяльності майбутнього вчителя математики				
Аналітико-синтетична діяльність	Моделювання, прогнозування	Проектування, конструювання	Організація й керування діяльністю учнів	Рефлексія, моніторинг і оцінювання власної
Напрями ускладнення МД майбутнього вчителя математики				
Ускладнення мотиваційного компонента дії (поглиблення й розширення спектра ціннісних ставлень щодо різних видів методичних дій та їх об'єктів)		Ускладнення змістового компонента методичної дії (методичних об'єктів, з якими ця дія виконується)		Ускладнення операційного компонента дії (збільшення кількості операцій, поява ієрархічності, циклічності в послідовності операцій тощо)
Етапи становлення методичної діяльності майбутнього вчителя в узаємозв'язку із процесами збагачення суб'єктного досвіду особистості				
Етап «перших спроб» → навчально-адаптувальний → етап самоактуалізації → професійно-адаптувальний → професійно-гармонізувальний				

Схема 1 – Види методичної діяльності майбутнього вчителя математики

джень що приймаються як істинні) і одну або кілька вимог, сформульованих переважно у вигляді запитань. Варіювання цих компонентів дає підстави для диференціації НМЗ за рівнями складності їхніх умов та вимог.

Вимога навчально-методичної задачі може бути пов'язаною як із суто математичним змістом, так і з його «методичною обробкою»: здійсненням аналітико-синтетичної, моделювальної, прогнозувальної, проектувальної діяльності, рефлексією, моніторингом і оцінюванням власної діяльності студентів та діяльності учнів.

Аналогічно до математичних задач розрізнятимемо об'єктивну характеристику навчально-методичної задачі – *складність* її розв'язання, яка визначається кількістю логічних кроків, необхідних для розв'язування навчально-методичної задачі. Додатковою суб'єктивною характеристикою НМЗ є її *трудність* для конкретного виконавця, оскільки суб'єкт, який розв'язує задачу, може мати попередній відрефлексований досвід її успішного розв'язування або такий досвід у нього може бути відсутній, що суттєво впливає як на пошук способу розв'язування задачі, так і на процес її розв'язування.

Зауважимо, що задачі, призначені для проведення діагностувальних процедур упродовж навчання і на завершальному його етапі мають певні відмінності. Якщо задача призначена для використання протягом навчання, тоді до її змісту можуть бути залучені навчальні елементи, що розкривають сутність окремих методичних об'єктів чи правила-орієнтири щодо способів методичної діяльності, чи додаткові методичні об'єкти, що не є предметом контролю. Тексти таких задач можуть містити надлишкові відомості («змістовий шум» за термінологією Н. А. Тарасенкової). Окремі з них можуть бути сформульованими у вигляді дослідницьких проблем, що розв'язуються за допомогою пошукових методів. Відповіді до цих НМЗ можуть варіюватися, містити пояснення, обґрунтування чи додаткові елементи, що відображають ціннісні орієнтації, ставлення студентів, їх суб'єктний досвід зі здійснення окремих видів методичної діяльності. Приклади НМЗ, призначених для проведення діагностувальних процедур упродовж навчання можна знайти в посібниках [5; 10; 11 та ін.].

У задачах, призначених для контролю на завершальному етапі підготовки майбутніх фахівців, такі навчальні елементи, на наш погляд,

не є доцільними. Водночас ці задачі мають мати комплексний характер, передбачати комплексне здійснення різних видів методичної діяльності у ході їхнього розв'язування. Доречно, щоб відповіді до цих задач були однозначними. Як показують міжнародні дослідження щодо оцінювання якості методичної підготовки майбутніх учителів математики (OECD, TEDS-M), НМЗ, призначені для діагностувальних процедур на завершальному етапі підготовки майбутніх фахівців, доцільно формулювати у вигляді тестів.

Наведемо приклади задач для діагностування сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності у майбутнього вчителя математики на завершальному етапі його методичної підготовки з розділу «Геометрія».

1. 1) Ви плануєте з учнями розв'язати задачу: «В основі піраміди лежить прямокутний трикутник з катетами a, b . Як знайти висоту піраміди, якщо всі її бічні ребра дорівнюють m ?». Розв'яжіть задачу і Ви. Запишіть відповідь і пояснення.

1. 2) Які базові факти необхідні учням для розв'язання цієї задачі.

	Потрібно	Не потрібно
Формула площі прямокутного трикутника		
Теорема Піфагора		
Формула радіуса вписаного в прямокутний трикутник кола		
Формула радіуса описаного навколо прямокутного трикутника кола		
Формула об'єму піраміди		

2. Ваші учні вивчали властивості n -кутної піраміди. Їхнім завданням було визначити кількість вершин, ребер і граней n -кутної піраміди. Відповіді трьох учнів наведено в таблиці. Визначте, правильні чи неправильні відповіді дали учні.

	1-й учень	2-й учень	3-й учень
К-сть вершин	n	$n+1$	$n+2$
	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐
К-сть ребер	$2n$	$2n+1$	$2(n+1)$
	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐
Заг. к-сть граней	$n+1$	$2n$	n
	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐	Так ☐ Ні ☐

3. Ваші учні формулюють деякі твердження, які можуть бути правильними повністю,

правильними частково (коли одна частина твердження є правильною, а інша – ні,) і неправильними повністю (коли обидві частини твердження є неправильними). Визначте, яке із тверджень Ваших учнів є правильним повністю (позначка «+»), правильним частково (позначка «±») і неправильним повністю (позначка «-»). Поставте лише одну позначку в кожному рядку.

	«+»	«±»	«-»
Якщо в піраміді всі ребра рівнонахилені до площини основи або рівні між собою, то висота піраміді проектується у центр описаного навколо основи кола			
Якщо в піраміді всі ребра або грані рівнонахилені до площини основи, то висота піраміді проектується у центр описаного навколо основи кола			
Якщо пряма перпендикулярна до площини, то вона перпендикулярна до двох прямих цієї площини			
Якщо пряма перпендикулярна до двох прямих площини, то вона перпендикулярна й до площини			

4. Під час вивчення теми «Паралельне проектування» Ви плануєте навести приклади тих властивостей фігур, що ЗАВЖДИ зберігаються під час паралельного проектування. Які із наведених у таблиці властивостей Ви оберете для ілюстрації таких властивостей фігур, а які – ні? Поставте одну позначку у кожному рядку.

	Так	Ні
Належність точок прямих		
Порядок розміщення точок на прямих		
Паралельність прямих		
Довжина відрізків		
Пропорційність відрізків, які лежать на паралельних прямих		
Рівність відрізків, які лежать на паралельних прямих		
Пропорційність відрізків, які лежать на прямих, що перетинаються		
Рівність відрізків, які лежать на прямих, що перетинаються		
Міра кута		

5. Під час навчання теми «Вступ до стереометрії» Ви пропонуєте учням навести твердження, еквівалентні аксіомі стереометрії: «Через будь-які 3 точки, що не лежать на одній прямій, можна провести площину і тільки одну». Учні запропонували свої варіанти. Оберіть серед них правильні.

	Правильно	Неправильно
Через довільні дві прямі у просторі можна провести площину і тільки одну		
Через пряму і точку, яка їй не належить, можна провести площину і тільки одну		
Через дві паралельні прямі у просторі можна провести площину і тільки одну		
Через довільні чотири точки у просторі можна провести площину і тільки одну		

6. Ви плануєте з учнями провести математичний диктант, завданням якого є заповнити пропуски в реченнях. Заповніть таблицю, зробивши одну позначку в кожному рядку

		⊥
Тиск рідини або газу напрямлений ... до стінки посудини		
Тиск вантажу на опору напрямлений ... до опори		
Сила опору при русі тіла на поверхні напрямлена ... до цієї поверхні		
Якщо тіло рухається рівномірно по колу, то напрям лінійної швидкості ... до напрям доцентрового прискорення		
Якщо робота сили по переміщенню тіла дорівнює нулю, то напрям дії сили ... до напрям переміщення		
Якщо робота сили по переміщенню тіла набуває свого максимального значення, то напрям дії сили ... до напрям переміщення		
Сила реакції опори ... до самої опори		
Якщо тіло рухається в рідині або в газі, то сила опору ... до напрям переміщення		
Якщо тіло рухається в рідині або в газі, то підймальна сила ... до напрям переміщення		

7. Ви запропонували учням виготовити із дроту модель правильного тетраедра, площа однієї грані у якого 6 см². В учнів є шматочки дроту довжиною 36 см, 48 см, 72 см, 96 см.

1) Які куски дроту їм краще взяти?

2) Скільки потрібно дроту, щоб виготовити з проволочки модель октаедра, площа поверхні якого 60 см²? Відповідь округліть до десятих.

У 2015–2017 рр. нами було проведено дослідження щодо діагностування сформованості гносеологічного компонента методичної компетентності у студентів і молодих учителів математики (стаж роботи вчителем не перевищує

Таблиця 1 – Змістове наповнення завдань тесту з розділу «Геометрія» та результати виконання їх студентами й молодими вчителями

№ з/п	Об'єкти оцінювання	Р-ти виконання	
		С	В
1	Співвідношення між супірядними, пірядними поняттями (паралелограм, ромб, квадрат), їхнє зображення за допомогою діаграм Ейлера-Венна	86,1%	84%
2	Паралелограм та його різні властивості, застосування властивості бісектриси кута паралелограма	87,8%	84%
3	Аналітичне задання фігури на площині й у просторі	85%	44%
4	Застосування геометричних знань до розв'язування задач, що виникають у реальному житті	70,2%	48%
5а	Знаходження площі трикутника конструктивним способом	80%	88%
6	Розрізнення властивостей рухів на площині	22%	12%
7а	Застосування знань щодо властивостей прямокутних трикутників і теореми косинусів до розв'язування задач, що описують практичну життєву ситуацію	48,6%	24%
8	Різні приклади, що ілюструють взаємне розміщення прямої й площини в просторі	19,8%	60%
9	Визначення кількості осей симетрії для правильних багатокутників	56,9%	52%
10	Визначення тверджень, еквівалентних аксіомі паралельних прямих на площині	7,1%	1,2%
11	Доведення еквівалентності обраного твердження аксіомі паралельних прямих на площині	4,9%	0,8%
12	Знаходження залежності між висотою рівнобічної трапеції із взаємно перпендикулярними діагоналями та її площею, графічне зображення цієї залежності	37%	4%

3-х років). У дослідженні було використано тести, укладені з навчально-методичних задач, скомпонованих у вигляді тестів. Ці задачі було згруповано в розділи «Алгебра», «Геометрія», «Аналіз даних». Приклади тестів з розділів «Алгебра» і «Аналіз даних» можна знайти у [3]. Як показали проведені дослідження результати виконання завдань з розділу «Геометрія» є порівняно високими (табл. 1). Однак більш детальний аналіз засвідчив, що 78% студентів (С) і 88% вчителів (В) мають значні утруднення під час розв'язування задач, де необхідно застосувати знання щодо властивостей рухів та інших перетворень площини, а також властивостей центрального й паралельного проектування, деякі фундаментальні питання геометрії, наприклад, еквівалентність аксіом планіметрії, засвоєні студентами ще не на достатньому рівні. Виявилися неспроможними виявити твердження, що еквівалентні аксіомі паралельних прямих на площині 92,9%, а провести відповідне доведення – 95,1% опитаних студентів. Застосувати знання під час розв'язування геометричної задачі, що описує практичну життєву ситуацію, не змогли 51,4% опитаних студентів і 76% молодих учителів.

Отже, під час розв'язування навчально-методичних задач відбувається засвоєння змісту методичних об'єктів, актуалізуються методологічні, психолого-педагогічні, предметні

математичні знання студентів, відбувається постановка й прийняття цілей методичної діяльності, аналіз змісту та складу методичних умінь, усвідомлення їхнього значення в загальній структурі професійної діяльності вчителя математики. Успішність у розв'язуванні студентами системи диференційованих навчально-методичних задач є основою діагностування якості їхньої методичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Акуленко І. А. Визначення рівня методичної компетентності у майбутнього вчителя математики / І. А. Акуленко // Тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики до 70-річчя кафедри математики і теорії та методики навчання математики НПУ імені М.П.Драгоманова» (11-13 травня 2017 р., м. Київ, Україна). – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – С. 145-147.
2. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія [Текст] / І. А. Акуленко – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. – 2013, 460 с.
3. Акуленко І. А. Методика навчання математики в профільній школі: моніторинг навчальних досягнень студентів : методичний посібник для організації моніторингу навчальних досягнень студентів / І. А. Акуленко ; за заг. ред. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2012. – 84 с.
4. Водолаженко О.В. Розв'язування методичних задач як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики / О.В. Водолаженко, В.Г. Моторіна // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 7. С.41-49.

5. Збірник навчально-методичних задач з методики навчання геометрії: навчально-методичний посібник / О. І. Матяш, А. Л. Воевода, Л. Ф. Михайленко, Л. Й. Наконечна. – Вінниця: ФОП «Легкун В. М.», 2012. – 393 с.
6. Игна О.Н. Современные классификации учебных методических задач / О.Н.Игна // Вестник Томского государственного университета, 2010, №338, С.177-182.
7. Курашинова А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анжела Хафановна Курашинова. – Ставрополь, 2007. – 173 с.
8. Ларионова О. Г. Интеграция личностно-ориентированого и компетентного подходов в контекстом обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дис. д-ра.пед.наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Гавриловна Ларионова. – М., 2007. – 54 с.
9. Мамонтова Т. С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике» : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Сергеевна Мамонтова ; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. – Ишим, 2009. – 233 с.
10. Методика навчання математики. Загальна методика: Практикум для організації самостійної роботи студентів / За заг. ред. Н. А. Тарасенкової : У 4 ч. – Ч. 1 : Методика формування понять шкільного курсу математики / Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко, І. С. Біда, М. М. Журба / За ред. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 120 с.
11. Москаленко О.А. Практикум з методики навчання математики. Математика. Алгебра. Початки аналізу : навчальний посібник для студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика» / О.А.Москаленко. – Полтава : АСМІ, 2004. – 348 с.
12. Прус А. В. Збірник задач з методики навчання математики / А. В. Прус, В. О. Швець. – Житомир: Рута, 2011. – 388с.
13. Скворцова С.О. Уміння розв'язувати методичні задачі як внутрішній резерв методичної компетентності вчителя / С.О.Скворцова // Scientific Journal «ScienceRise» №3/5(20)2016. – С.54-58.
14. Швець В.О. Система методичних задач як засіб формування методичної компетентності вчителя математики / В.О.Швець // Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 квітня 2012 р. / М-во освіти, науки, молоді та спорту України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського [та ін.]. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С.57-59.
15. Tarasenkova, N. A. & Akulenko, I. A. Determination of Students' Beliefs is one of the Aspects of Competence Oriented System of Mathematics Teachers' Methodical Preparation // American Journal of Educational Research 1, no. 11 (2013): 477-483. doi: 10.12691/education-1-11-4.
1. Akulenko, I. A. (2017). *Vyznachennya rivnya metodichnoyi kompetentnosti u maybutn'oho vchytelya matematyky. [Determination the level of prospective math teachers' methodical competence]* (Tezy dopovidey Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Aktual'ni problemy teorii i metodyky navchannya matematyky do 70-richchya kafedry matematyky i teorii ta metodyky navchannya matematyky NPU imeni M.P.Drahomanova»). Kyiv, Ukrayina: NPU imeni M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].
2. Akulenko, I. A. (2013). *Kompetentnisno oriyentovana metodychna pidhotovka maybutn'oho vchytelya matematyky profil'noyi shkoly (teoretychnyy aspekt) : monohrafiya [Competence oriented methodical preparation of prospective math teachers of profile school]*, Cherkasy: Vydavets' Chabanenko YU, 460. [in Ukrainian].
3. Akulenko, I. A. (2012). *Metodyka navchannya matematyky v profil'niy shkoli: monitorynh navchal'nykh dosyahnen' studentiv: metodychnyy posibnyk dlya orhanizatsiyi monitorynhu navchal'nykh dosyahnen' studentiv [Methods in teaching math in profile school: monitoring students' skills & achievements]* (red. N. A. Tarasenkova). Cherkasy: vydavets' Chabanenko YU., 84 [in Ukrainian].
4. Vodolazhenko, O.V., Motorina, V.H. (2013). *Rozv'yazuvannya metodychnykh zadach yak zasib formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya matematyky [The Solution of Methodological Problems as Mean of Formation the Methodical Competence of the Future Teachers of Mathematics]* Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, Vol. 7. 41-49. [in Ukrainian].
5. Matyash, O. I., Voyevoda, A.L., Mykhaylenko, L. F. & Nakonechna, L. Y. (2012). *Zbirnyk navchal'no-metodichnykh zadach z metodyky navchannya heometriyi: navchal'no-metodichnyy posibnyk. [Collection of methodological problems with methods of teaching geometry: Textbook]*. Vinnytsya: FOP «Lehkun V. M.», 393. [in Ukrainian].
6. Yhna, O.N. (2010). *Sovremennye klassyfykatsyy uchebnykh metodicheskikh zadach [Modern classifications of educational methodical problems]*, Vestnyk Tomskoho hosudarstvennogo unyversyteta, №338,177-182. [in Russian].
7. Kurashynova, A. KH. (2007). *Razvytye professyonal'noho myshlenyya budushcheho pedahoha v uslovyyakh zadachnoy formy orhanyzatsyy uchebnoho protsessa [Development of prospective teacher's professional thinking in conditions of a problemized educational process]*. PHD dissertation. Stavropol, 173. [in Russian].
8. Laryonova, O. H. (2007). *Yntehtatsyya lychnosno-oryentyrovanooho y kompetentnosnoho podkhodov v kontekstom obuchenyy (na matery ale podhotovky uchytelya matematyky) [Integration of personal-oriented and competent approaches in the context education (on the basis of the math teachers' preparation)]* Extended abstract of PHD thesis. Moscow, 54. [in Russian].
9. Mamontova, T. S. (2009). *Formyrovanye professyonal'no-metodicheskoy kompetentnosti budushcheho uchytelya matematyky v pedvuze sredstvamy kursa «Teoryya y metodyka obuchenyya matematyke» [Formation of future math teachers' professional and methodological competence in the teacher training college with the means of the course «Theory and methodology of teaching mathematics»]*. PHD dissertation. Yshym, 233. [in Russian].
10. Tarasenkova, N. A., Akulenko, I. A., Bida, I. S. & Zhurba, M. M. (2002). *Metodyka navchannya matematyky. Zahal'na metodyka: Praktykum dlya orhanizatsiyi samostiyanoi roboty studentiv [The method of teaching mathematics. General procedure: Workshop for the students individual work]* (Red. N. A. Tarasenkova). Cherkasy: CHDU named after B. Khmel'nyts'kiy,120. [in Ukrainian].
11. Moskalenko, O.A. (2004). *Praktykum z metodyky navchannya matematyky. Matematyka. Alhebra. Pochatky analizu : navch. pos. dlya stud. spetsial'nosti «Pedahohhika i metodyka seredn'oyi osvity. Matematyka» [Workshop on Methods of Teaching Mathematics. Math. Algebra. The textbook for students]* Poltava: ASMI, 348. [in Ukrainian].
12. Prus, A. V., Shvets, V. O. (2011). *Zbirnyk zadach z metodyky navchannya matematyky [Collection of Problems in*

References

- Methods of Teaching Mathematics*]. Zhytomyr: Ruta, 388. [in Ukrainian].
13. Skvortsova, S.O. (2016) *Uminnya rozv'yazuvaty metodychni zadachi yak vnutrishniy rezerv metodychnoyi kompetentnosti vchytelya* [Ability to solve methodical problems as an internal reserve of teachers' methodical competence]. Scientific Journal «ScienceRise», №3/5(20), 54-58. [in Ukrainian].
 14. Shvets', V.O. (2012) *Systema metodychnykh zadach yak zasib formuvannya metodychnoyi kompetentnosti vchytelya matematyky* [The system of methodical problems as means of formation of the math teachers' methodical competence] Problemy ta perspektyvy fakhovoyi pidhotovky vchytelya matematyky. Vinnytsya: VDPU, 57-59. [in Ukrainian].
 15. Tarasenkova, N. A. & Akulenko, I. A. (2013) *Determination of Students' Beliefs is one of the Aspects of Competence Oriented System of Mathematics Teachers' Methodical Preparation*. American Journal of Educational Research, no. 11, 477-483. doi: 10.12691/education-1-11-4.

Акуленко И. А.

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Диагностика качества профессиональной подготовки будущих учителей математики предусматривает проведение мониторинговых процедур, в частности относительно уровня методической компетентности у будущего специалиста во время обучения в высшем учебном заведении. В статье обосновано структуру, содержательное наполнение и один из возможных вариантов систематизации учебно-методических задач, предназначенных для диагностики гносеологического компонента методической компетентности будущего учителя математики, на завершающем этапе его методической подготовки.

Ключевые слова: компетентно ориентирована методическая подготовка будущего учителя математики, методическая компетентность.

Akulenko I.

DIAGNOSTICS THE QUALITY OF FUTURE MATH TEACHERS' METHODOICAL PREPARATION BY THE MEANS OF EDUCATIONAL METHODOICAL PROBLEMS

Monitoring the quality of future math teachers' training in teaching mathematics provides for evaluating the level of future math teachers' competence in teaching mathematics while their studying at university is considered in the paper. The author proposes an integral way to monitor the formation of future teachers' methodical competence. It should be based on differentiation the levels of such components of methodical competence as axiological, epistemological, praxeological and professionally-personal components. The article considers one of the ways to involve the special educational methodical problems in order to examine various components of future math teachers' methodical competence. In the article examples of educational methodical problems are allocated. It's pointed out that the structure of such problems should vary in the educational process. One of the possible ways of classification of such problems in accordance with the types of methodical activities provided by students is indicated. Also it's underlined that educational methodical problems designed for monitoring students' preparation for teaching mathematics during their study and on its final stage have some differences. Some of such differences were indicated in the article. The effort to design survey items measuring teachers' knowledge for teaching mathematics and to implement them into monitoring procedures is considered in the paper.

Key words: competence-oriented methodological training of future math teachers, methodical competence.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК 316.47-054:316.647.5

Тетяна АТРОЩЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету
м. Мукачеве, Україна
e-mail: tatiyana41@i.ua

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ «МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

У статті з'ясовуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з дослідженням феномену міжетнічної толерантності. Проаналізовано різні підходи до трактування сутності досліджуваного поняття вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Виділено основні параметри міжетнічної толерантності, як типу соціально-етнічної поведінки і форми спілкування етносів. Визначено три групи умов, що впливають на формування міжетнічної толерантності.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, міжетнічна толерантність, терпимість, соціокультурна толерантність, етнос.

Україна – багатонаціональна держава, на території якої проживають представники понад 100 національностей. На, жаль, впродовж останніх років спостерігається тенденція до посилення напруги у міжетнічних відносинах, нетерпимість та інтолерантність до представників певних меншин, мігрантів, переселенців і т.п., що актуалізує проблему формування міжетнічної толерантності у громадян нашої держави. На нашу думку, глибоке і детальне вивчення феномену міжетнічної толерантності дасть можливість усвідомити сутність, прояви та фактори, які впливають на його змістовне наповнення.

Складність цього феномену полягає в тому, що його формування відбувається під дією численних чинників: соціальних, етнічних, культурних, політичних, психологічних, педагогічних тощо. Проблеми міжетнічної толерантності осмислюються в працях таких науковців, як: М. Баліашвілі, О. Грива, І. Данилюк, Л. Дробіжева, В. Євтух, Л. Залановська, І. Залєсова, М. Михайлова, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, А. Погодіна, П. Дж. Роуз, Г. Солдатова, Л. Тогєбі, М. Уолцер, М. Хараджи, Д. Хейд, Р. Шермерхорн та ін.

Характеристика явища «міжетнічна толерантність» базується на концептуальних засадах, узагальнених і викладених у Декларації принципів толерантності, прийнятої ЮНЕСКО у 1995 році [3], хоч деякі аспекти проблеми міжетнічної толерантності деякі дослідники почали розробляти задовго до цього.

Щоб зрозуміти сутність цього явища, маємо **на меті** з'ясувати науково-методологічні засади та підходи, напрацьовані зарубіжними та вітчизняними науковцями. Міжетнічна толера-

нтність, на наш погляд, є важливою якістю особистості, яка передбачає взаєморозуміння і взаємоповагу до іншої нації, етносу, культури, конфесії.

Для української мови поняття «толєрантність» відносно нове і поки що не має однозначного тлумачення. В енциклопедичних словниках цей термін найчастіше ототожнюється з «терпимістю». Так, слово «толєрантність» – похідне від французького «tolerant», що означає терпимий. Подібні приклади синонімічності зазначених понять містяться і в інших мовах. Наприклад, у німецькій: «duldsamkeit» – терпимість і «toleranz» – толєрантність, терпимість. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує толєрантність як поблажливе, терпиме ставлення до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [2, 289]. Подібним чином пояснює дане поняття і «Сучасний словник іншомовних слів»: толєрантність – це терпимість, поблажливості до кого-небудь, чого-небудь [9, 300].

«Толєрантність не зводиться до простої терпимості. Терпимість підкреслює спосіб ставлення до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства. За такою зовнішньою формою поведінки часто приховується внутрішня ворожість і незнання іншого. На відміну від терпимості толєрантність передбачає право особи на збереження її автономії. Як якість особистості толєрантність передбачає налаштованість на паритетний діалог, на пізнання нового, «чужого», а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда» [8, 590].

Таким чином, у довідковій літературі «толерантність» найчастіше визначається через синонімічне поняття «терпимість», яке змістовно відображає його реактивний характер. При цьому не виділяються головні, сутнісні особливості цього явища; поняття найчастіше розкривається через призму релігійної та етнічної терпимості.

Певний досвід вивчення поняття «терпимість» накопичено в психології. Так, І. Кон і А. Гусейнов визначають терпимість як «моральну якість, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Вона виражається в прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різних точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [7, 189]. Визначення авторів не обмежує застосування поняття толерантності тільки ставленням до представників інших націй чи релігій і вказує на моральну основу даної якості особистості.

У поняття толерантності закладається підтекст збагачення новими культурними надбаннями, соціальним досвідом. Подібну точку зору висловлює Р. Валітова: «...толерантність передбачає зацікавлене ставлення до іншої людини, бажання відчувати її світосприйняття. Толерантність не означає відмови від власних поглядів. Вона свідчить про відкритість учасників діалогу, про їх «взаємопроникненість». Толерантність не передбачає утримання від дій. Толерантність – позиція, яка закликає до активності, до встановлення духовного зв'язку з іншими» [1, 33].

Проаналізувавши різні підходи до трактування сутності толерантності в філософській літературі, В. Лекторський виокремив чотири основні аспекти в розумінні цього феномену:

- 1) «толерантність як байдужість» – припускає існування думок, істинності яких ніколи не може бути доведена (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні переконання і т.д.);
- 2) «толерантність як неможливість взаєморозуміння» – обмежує прояв терпимості повагою до іншого, якого разом з тим неможливо зрозуміти і з яким неможливо взаємодіяти;
- 3) «толерантність як поблажливість» – визнання привілейованого стану власної позиції, всі інші погляди оцінюються як слабші: їх можна терпіти, але при цьому одночасно й зневажати;
- 4) «толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог» – кожна культура, ціннісна і пізнавальна система

не тільки вступає в боротьбу з іншою системою, але, так чи інакше, намагається врахувати досвід іншої системи, розширюючи тим самим горизонт власного досвіду. Толерантність у цьому випадку розуміється як повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну поглядів (і навіть в деяких випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) внаслідок критичного діалогу [4, 47].

Поняттям «толерантність» найчастіше визначається морально-етична установка на терпимість, поблажливість, розуміння іншого. Толерантна людина – це людина, яка з повагою ставиться до інтересів, звичок, вірувань інших людей, прагне зрозуміти їх і досягти взаємної згоди без застосування насильства, тиску. Толерантність розглядається як: характеристика будь-яких соціальних структур – окремої людини, соціальної групи, соціального інституту або товариства в цілому; специфічна орієнтація на вирішення конфліктних ситуацій, що виникають в процесі взаємодії з іншими соціальними структурами. Специфічність цієї орієнтації полягає у прагненні зрозуміти позицію іншої сторони, пояснити їй свою позицію, і, в процесі діалогу знайти взаємоприйнятне компромісне рішення.

Категоріями, протилежними за своїм соціальним змістом толерантності, є інтолерантність, ксенофобія, дискримінація, гандикапізм – явища, що руйнують суспільні відносини, призводять до погіршення соціальної ситуації як у міжособистісних стосунках, групах, так і в суспільстві в цілому. Вони провокують зростання напруженості, появу конфліктів, що можуть набувати національних масштабів.

Слід відмітити, що толерантність є не тільки моральною характеристикою окремої особи, а й специфічною технологією взаємодії людей, яка забезпечує досягнення цілей через урівноваження інтересів та переконань взаємодіючих сторін в необхідності пошуку взаємоприйнятного компромісу. Можна запропонувати наступні параметри цієї категорії:

1. Рівень толерантності. Є соціальні структури, які спочатку орієнтовані на агресію і є структури, які більшою мірою орієнтовані на перемовини, на пошук згоди, на компроміс.
2. Суб'єкти толерантності. Під суб'єктами толерантності розуміються різні індивіди, соціальні групи, суспільні інститути, на які поширюється принцип толерантності, з якими можливий пошук компромісу.

3. Предмет толерантності. Під предметом толерантності розуміється та характеристика особистості, соціальної групи чи іншого об'єднання людей, яка може бути полем узгодження інтересів, взаєморозуміння, пошуку компромісів. Зрозуміло, що у різних суб'єктів предмет толерантності може бути різним. Один готовий примиритися з тим, що хтось вірить в іншого бога, але ні за що не визнає його право мати інші політичні погляди. Інший, навпаки, готовий не звертати уваги на політичні погляди, якщо є збіг у релігійній приналежності. Третій не в змозі поступитися деякими моральними імперативами, які не можуть бути для нього предметом торгу. Іншими словами, у кожної людини, кожної соціальної групи, кожного суспільства є якісь межі, певні зони, де толерантність не допускається, і є предмети, по відношенню до яких звучить «Не можу поступитися принципами».

Слід зазначити, що в наукових дослідженнях феномен толерантності найчастіше розглядається в контексті міжетнічних відносин, тому значна кількість наукових праць присвячена саме міжнаціональній та міжетнічній толерантності, обґрунтуванню їх змісту і структури, а також проблемам їх формування. Низка вітчизняних і зарубіжних досліджень із соціології, педагогіки та психології вивчають також поняття соціокультурної та міжкультурної (етнокультурної) толерантності. Соціокультурною толерантністю у вузькому сенсі вважається прояв терпимого ставлення до представників певної соціальної категорії та носіїв певної субкультури. У широкому розумінні поняття соціокультурної толерантності певним чином порівнюють з терміном міжкультурної толерантності, оскільки він розглядається вченими як «моральна якість особистості, що характеризує її терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної та культурної приналежності, терпиме ставлення до інших поглядів, звичаїв, звичок». В даному випадку терміну «соціокультурний», практично ідентичними за значеннями є поняття «етнічний» та «етнокультурний», які є базовими у визначенні поняття міжетнічної толерантності.

У етносоціології дається визначення міжетнічної толерантності як здатності людини виявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань. Підкреслюється, що ця здатність може

підвищуватися або знижуватися в залежності від наявності у людини досвіду спілкування з представниками інших етнічних груп. У навчальній педагогічній літературі міжетнічна толерантність визначається як активна моральна позиція і психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища [6, 49].

Г. Палаткіна розглядає толерантність у сфері міжнаціонального спілкування як визнання цінності «Іншого», цінності різноманітності, «інакшості», право на плюралізм поглядів. Трактуючи поняття «міжетнічна толерантність» В. Петренко практично збігається за змістом з поняттям толерантності взагалі: «...міжетнічна толерантність – визнання самоцінності будь-якої іншої людини, визнання права людини бути несхожою, іншою, прийняття її такою, якою вона є» [5, 66].

3. Мубінова досліджуваний нами феномен розглядає як системну сукупність психологічних установок, почуттів, визначеного набору знань і суспільно правових норм (виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які припускають приймаюче ставлення представників якої-небудь однієї нації до інших, інонаціональних явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки і т.д.). При цьому автор вказує, що міжнаціональна толерантність представляє собою процес, що постійно розвивається і включає в себе:

- власне емоційно-психічні норми, почуття по відношенню до інших національностей;
- широкий набір знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови;
- власне поведінкові установки, світоглядні погляди стосовно інонаціонального [6, 28].

Погоджуємося з М. Хараджи, що деякі дослідники паралельно з терміном «міжетнічна толерантність» вживають термін «етнічна толерантність», часто ставлячи знак рівності між ними і трактують його як міжетнічну толерантність, що у методологічному плані є не зовсім адекватним. Маючи практично одну й ту ж основу (етнічність), ці два терміни відтворюють явища з різними характеристиками й різними функціональними параметрами. Дослідниця стверджує, що етнічна толерантність є, передовсім, якісною характеристикою носія певної етнічності (етнофора); про її існування ми можемо гадати, але не можемо з впевненістю стверджувати, що вона притаманна кожному етнофору – власне, вона, якщо й існує, то поза

нашим сприйняттям. Що ж до міжетнічної толерантності, то вона є фактором (чинником) процесу взаємодії представників різних етносів (міжетнічної взаємодії) й, зазвичай, його продуктом. До останнього твердження нас спонукає розуміння явища міжетнічної взаємодії у тій частині, де йдеться про обмін етнічною інформацією, її накопичення учасниками взаємодії, її ролі у формуванні етнічних стереотипів та етнічних автостереотипів. Ведучи мову про те, що етнічна толерантність та міжетнічна толерантність є явищами одного семантичного порядку, але не тотожними, варто мати на увазі ще один момент: міжетнічна толерантність – явище динамічне (конкретно функціональне), як і кожний феномен, котрий перебуває у взаємодії з іншим феноменом, а етнічна толерантність тяжіє до статичності, тобто вона як якісна характеристика етнофора існує у ньому самому і до вступу його у взаємодію з іншими етнофорами себе не виявляє [10, 161].

Ф. Ріггс відмічає таку розбіжність у змістові міжетнічної толерантності та етнічної толерантності: дія першої спрямована назовні (стосовно партнерів взаємодії), а другої повернена у бік своєї етнічності (етнофори ставляться лояльно, передусім, до своєї етнічності, прагнучи всіляко її зміцнювати) [11].

Отже, міжетнічна толерантність – це моральна якість особистості, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, вдач, звичок тощо.

Аналіз світового досвіду, який включає методи і технології формування міжетнічної толерантності, дозволяє зробити висновок про існування як мінімум трьох груп умов, що впливають на формування міжетнічної толерантності: суспільно-державні, групові та індивідуальні.

Як тип соціально-етнічної поведінки і форми спілкування етносів, міжетнічну толерантність можна представити в розгорнутому структурному вигляді, виділяючи основні параметри: поперше, міжетнічна толерантність має на увазі наявність елементарних світоглядних і мотиваційних підстав для взаємодіючих етносів; по-друге, досягнення справжнього взаєморозуміння, яке полягає не тільки в розумінні іншого етнічного суб'єкта, але і його ставлення до себе як рівного партнера по спілкуванню. Взаєморозуміння носить обопільний характер, ступінь міжетнічної толерантності в такому випадку знахо-

диться в прямій залежності від ступеня взаєморозуміння суб'єктів, що спілкуються; по-третє, створення умов і можливостей для постійної взаємодії; по-четверте, пошук можливостей для збігу інтересів взаємодіючих етнічних суб'єктів.

У визначенні теоретико-методологічних засад дослідження міжетнічної толерантності М. Хараджи значну роль відводить методам. Принциповими моментами у їх виборі, на думку дослідниці є такі: 1) міжетнічна толерантність – явище соціально-психологічне й воно, передусім, має розглядатися у межах закономірностей функціонування соціальної психології, тобто у її дослідженні ми маємо послуговуватися, передовсім, тими методами, які є у арсеналі цієї галузі психологічної науки; 2) зважаючи на складну структуру міжетнічної толерантності і вплив численних факторів на її формування та функціонування його варто аналізувати у контексті великих груп, макросередовищ (стихійно утворені людські спільноти чи то соціальні групи, які відзначаються усталеною структурою й займають визначене місце у системі суспільних відносин, скажімо, етнічні спільноти, професійні групи, шкільний колектив), невеликих груп (макрорівень), у середовищі яких особа живе, або перебуває впродовж тривалого часу, скажімо, клас у школі, рідне довкілля); 3) оскільки формування міжетнічної толерантності відбувається під впливом великої кількості чинників (соціальних, природних, ментальних), то її дослідження об'єктивно вимагає застосування методів не лише із царини психології, зокрема, соціальної психології та етнопсихології, але й з інших наук, передовсім, соціології (у більш вузькому окресленні етносоціології), політології (етнополітології), геногеографії тощо [10, 172].

Міжетнічна толерантність – складний соціально-психологічний феномен життєдіяльності сучасного суспільства, який необхідно вивчати всебічно. На нашу думку, міжетнічна толерантність є потужною якістю особистості, яка є найбільш ефективною у формуванні взаєморозуміння і взаємоповаги до іншої нації, етносу, культури, раси, конфесії тощо.

Список використаних джерел

1. Валитова Р. Р. Толерантность: порок или добродетель? / Р. Р. Валитова // Вестник Моск. Ун. Сер. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33-37.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – № 1-2. – С. 131-137.

4. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11 – С. 46-54.
5. Палаткина Г. В. Формирование этнотолерантности у младших школьников / Г. В. Палаткина // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 65-72.
6. Перепелкин Л. С. Этносоциология: учеб. пособие / Л. С. Перепелкин, С. В. Соколовский. – Новосибирск, 1995. – 365 с.
7. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 345 с.
8. Словарь философских терминов / под. ред. В. Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 731 с.
9. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 2-е видання, випр. і доп. Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1985. – 966 с.
10. Хараджи М. В. Теоретико-методологічні засади дослідження міжетнічної толерантності / М. В. Хараджи // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Вип. 5: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 160-174.
11. Riggs Fred W. Ethnicity. Inter Costa Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research (Pilot Edition). – Hawaii: 1985.
2. Velykyi tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayyns'koyi movy (2009) [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. K.: Perun, 1736 p. [in Ukrainian].
3. Deklaracija principov tolerantnosti (2001) [Declaration of Principles of Tolerance]. Age of Tolerance: The Scientific and Publicistic Herald, 1-2, p.131-137. [in Russian].
4. Lektorskij, V.A. (1997). O tolerantnosti, pljuralizme i kriticizme [On Tolerance, Pluralism and Criticism]. Questions of philosophy, 11, p. 46-54. [in Russian].
5. Palatkina, G. V. (2003) Formirovanie jetnotolerantnosti u mladshih shkol'nikov [Formation of ethnotolerance in younger schoolchildren]. Primary School, 11, p. 65-72. [in Russian].
6. Perepelkin, L. S. Jetnosociologija: ucheb. Posobie [Ethnosociology: Textbook]. Novosibirsk, 365 p. [in Russian].
7. Slovar' po jetike (1989). [Dictionary of Ethics]. M., Politizdat, 345 p. [in Russian].
8. Slovar' filosofskih terminov (2009). [Dictionary of Philosophical Terms]. M. INFRA-M, 731 p. [in Russian].
9. Slovnyk inshomovnykh sliv (1985). [Dictionary of foreign words]. Kiev. (URE), 966 p. [in Ukrainian].
10. Kharadzhy, M.V. (2011) Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennya mizhetnichnoyi tolerantnosti [Theoretico-methodological basis of reaserching of inter-ethnic tolerance]. International Scientific Forum: sociology, psychology, education, and management, 5. Kiev. NPU Drahomanova, p. 160-174. [in Ukrainian].
11. Riggs Fred W. Ethnicity. Inter Costa Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research (Pilot Edition). – Hawaii: 1985. [in English].

References

Атрощенко Т. О.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ»

В статье выясняются теоретико-методологические вопросы, связанные с исследованием феномена межэтнической толерантности. Проанализированы различные подходы к трактовке сущности исследуемого понятия отечественными и зарубежными исследователями. Выделены основные параметры межэтнической толерантности, как типа социально-этнической поведения и формы общения этносов. Определены три группы условий, влияющих на формирование межэтнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, межэтническая толерантность, терпимость, социокультурная толерантность, этнос.

Atroshchenko T.

ESSENCE OF THE PHENOMENON «INTERETHNIC TOLERANCE»

Unfortunately, during last years the tension in interethnic relations is increased, impatience and intolerance against members of certain minorities, migrants, immigrants, etc. that actualizes the problem of formation of ethnic tolerance of citizens. To understand the nature of this phenomenon, we aimed to determine the scientific and methodological principles and approaches of foreign and domestic scholars.

The term «tolerance» is often defined moral and ethical installation of tolerance, leniency, understanding of other. Tolerant person – a person who respects the interests, habits and beliefs of other people, seeks to understand them and reach mutual agreement without violence, pressure. In our point of view, interethnic tolerance is an important quality of a person that involves understanding and mutual respect to another nation, ethnic group, culture and religions.

The main parameters of interethnic tolerance as social and ethnic forms of communication behavior and ethnic groups are revealed: interethnic tolerance includes a basic philosophical and motivational reasons for interacting ethnic groups; achieving true understanding, which is not only understanding of the ethnic subject, but also his attitude as an equal partner in communication; creating conditions and opportunities for continuous interaction; searching for opportunities to match the interests of ethnic interacting entities.

Analysis of international experience, which includes methods and technologies of formation of ethnic tolerance, allows to conclude about the existence of at least three groups of conditions that influence on the formation of ethnic tolerance: social, public, group and individual.

Key words: tolerance, intolerance, interethnic tolerance, tolerance, sociocultural tolerance, ethnos.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 316.628

Олена БАБКОВА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри андрагогіки Запорізького обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: zcm.2370@gmail.com

Х'ЮТАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті наведені нормативно-правові аргументи модернізації професійної освіти педагогів; визначені мотиваційні домінанти слухачів; презентовано технологію впровадження х'ютагогічного підходу до освіти дорослих; надано аналіз вітчизняних та міжнародних досліджень щодо інформаційного забезпечення процесу формування мотивації професійного зростання вчителів у системі підвищення кваліфікації; окреслено стратегії професійного зростання педагогів з урахуванням їх індивідуальної освітньої траєкторії на основі дистанційного навчання; доведена можливість змішаного навчання вчителів.

Ключові слова: х'ютагогіка, х'ютагогічний підхід, інформаційні технології, дистанційне навчання.

Концепція нової української школи, ухвалена рішенням колегії МОН від 27.10.2016 р., містить концептуальні засади реформування освіти. У документі зазначено, що агентом змін має стати вчитель. У зв'язку з цим реформою передбачено низку стимулів для особистісного і професійного зростання. Окрім матеріального стимулювання, академічної свободи, права вибору місця і способу підвищення кваліфікації, суттєвих змін зазнає зміст і структура підготовки вчителя. Проектом закону «Про освіту» з метою диференціації заробітної плати передбачена на добровільних засадах незалежна процедура сертифікації педагогічних працівників, яка має на меті визначити відповідності рівня його професійних компетентностей вимогам професійного стандарту.

Зазначені аргументи переконують у необхідності реалізації різноманітних сучасних інформаційних технологій, які ґрунтуються на використанні х'ютагогічного підходу у системі підвищення кваліфікації з урахуванням мотиваційних домінант педагогів.

Проблема професійного зростання педагогів знайшла відображення в психолого-педагогічній науці при вирішенні широкого кола теоретичних і практичних питань, серед яких мотивація до професійного зростання. Визначені мотиваційні домінанти професійної діяльності педагогів [1]; досліджено системоутворювальні мотиви вчителів початкової ланки (комунікативного характеру і креативність) і

вчителів основної і старшої школи (влада і вплив, прагнення до досягнень і визнання) [11]. Презентовано комплекс передумов забезпечення ефективного підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти з урахуванням андрагогічних особливостей слухачів [7]. Доведена можливість і необхідність впровадження інформаційних технологій в освітній процес дорослих [2, 5, 6, 8, 9]. Разом цим, на сьогоднішній день недостатньо досліджено проблему впровадження х'ютагогічного підходу в освітній процес з метою формування мотивації професійного зростання вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Необхідність вирішення даної проблеми конкретизувалась у наступних завданнях: на підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначити андрагогічні особливості слухачів відповідно до співвідношення мотиваційних домінант; окреслити стратегії саморозвитку педагогів та обґрунтувати технологічність даного процесу.

Метою даного дослідження є обґрунтування технологій реалізації х'ютагогічного підходу до формування мотивації професійного зростання вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Вперше для пояснення поведінки людини термін «мотивація» застосував А. Шопенгауер, який у подальшому використовували для пояснення причин поведінки. На думку багатьох дос-

лідників в основі мотивації праці є задоволення потреб, які формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Зовнішніми факторами є стимули – окремі предмети, дії інших людей. Внутрішні фактори представляють собою систему цінностей – ідеали, нахили, мрії. Вони характеризують внутрішній світ людини і в процесі життя стають відносно стійкими і визначальними в ситуаціях складного професійного вибору [1].

А. Бакурадзе виокремив п'ять груп педагогів відповідно до співвідношення мотиваційних домінант в залежності від стажу роботи:

- I група – педагоги з домінуванням внутрішньої мотивації, що проявляється у бажанні до творчого зростання, активності інноваційної діяльності; найчастіше це вчителі, які мають стаж роботи від 2 до 10 років, а також після 15 років;
- II група – педагоги з домінуванням внутрішньої і позитивної зовнішньої мотивації, для яких характерно прагнення до досягнення різних успіхів у своїй діяльності, бажання добитися визнання, орієнтація на саморозвиток; ця група найчисленніша, її представники рівномірно представлені в різних групах;
- III група – педагоги з домінуванням зовнішньої позитивної мотивації, які орієнтуються на зовнішні оцінки своєї діяльності, дуже чутливі до матеріальних стимулів; найбільша кількість таких педагогів зустрічається серед вчителів зі стажем роботи менше 5 років та від 10 до 20 років;
- IV група – педагоги, у яких переважають зовнішні негативні мотиви; вони орієнтуються на зовнішні оцінки своєї роботи, але при цьому для них актуальні потреби в гарантіях безпеки з боку керівництва; найчастіше це вчителі зі стажем роботи понад 20 років;
- V група – педагоги з домінуючими зовнішніми негативними мотивами, вони негативно відносяться до різноманітних організаційних змін і новацій в педагогічній діяльності; при виборі місця роботи обирають умови праці в навчальному закладі, психологічного клімату в ньому; це категорія вчителів зі стажем роботи понад 20 років і тих, хто знаходиться на пенсії, але продовжує працювати [1, 13-14].

Таким чином, кожна група педагогів має свої мотиваційні домінанти. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації формування

груп здійснюється з урахуванням кваліфікаційних категорій, які не залежать від стажу роботи і тим більше від виду мотивації до професійної діяльності.

Навчання педагогічних працівників здійснюється за навчальними планами та програмами, розробленими предметними (цикловими) комісіями, кафедрами, іншими структурними підрозділами, ухваленими педагогічними (вченими) радами та затвердженими керівниками закладів.

Програма курсів підвищення кваліфікації складається з плану, навчально-тематичного плану та програмового змісту.

У сучасній педагогічній науці одними з основних є категорії розвитку та формування, але єдиної думки щодо їхнього тлумачення й співвідношення не існує.

Розвиток людини здебільшого розуміють як процес послідовної зміни станів, перебіг закономірної, незворотної, спрямованої зміни якостей і властивостей людини, становлення її особистості під впливом різних факторів. Такі зміни відбуваються шляхом просування від простого до складного, від нижчих рівнів до вищих. Формування розглядають як певний етап відносної завершеності процесу розвитку, додавання розвитку певної завершеності та відносної стійкості.

Поняття «формування» вважають педагогічною категорією, яка ще не встановилася, незважаючи на дуже широке вживання. Зміст цього поняття то надмірно звужується, то розширюється до нескінченності. У педагогічній літературі попередніх років поняття «формування» нерідко вживали для позначення некерованих, випадкових впливів на особистість. У сучасних дослідженнях формування означає становлення, набуття сукупності стійких властивостей і якостей. Формувати – означає надавати форми чому-небудь, стійкості, завершеності, певного типу. При формуванні людини як особистості першорядне значення мають соціальні фактори, але постійно й потужно працюють і біологічні механізми людини як природної істоти, виявляючи себе у вигляді задатків, на основі яких розвиваються її потреби, інтереси, схильності, здібності та складається її характер. Формування в педагогіці розглядають як процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів: екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних тощо. Вчені зазначають, що формування

передбачає деяку завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, сталості [10].

У зарубіжній науковій літературі зустрічається термін «х'ютагогіка», значення якого полягає в новому підході до організації навчання дорослих. Його тлумачать як вчення про самоосвіту (провідна форма навчання); наукову концепцію про те, як навчатися в XXI столітті в умовах інформаційного потоку; як «net-орієнтовану» теорію, яка повністю використовує можливості Всесвітньої мережі, зокрема технології Web 2.0.; педагогічний підхід, який може бути застосований у процесі використання перспективних технологій у галузі дистанційної освіти, а також слугувати основою для цифрового навчання [12].

Отже, враховуючи х'ютагогічний підхід до організації навчання дорослих, необхідним є використання сучасних інформаційних технологій.

У розумінні терміна «інформаційні технології» дослідники виділяють такі напрями: сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання та подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їх можливості щодо управління технічними й соціальними процесами; засоби інформатизації навчання (комп'ютерна та телекомунікаційна техніка з відповідним програмним забезпеченням) [8].

Інформаційне забезпечення процесу формування мотивації педагогів до професійного зростання сприяє розв'язанню суперечностей між постійно змінюваною інформацією та неможливістю оперативного розроблення навчально-методичних комплексів із зазначеної проблеми. На думку Н. І. Клокар, в умовах розвитку інформаційних та інтернет-технологій, засобів телекомунікацій, широкого використання їх у навчальному процесі, інтеграції предметів і фундаменталізації знань особливої ваги набуває проблема формування інформаційного (освітнього) середовища, оскільки отримання інформації в сучасному суспільстві стає життєво необхідним ресурсом, без якого неможливо досягти як навчальних, професійних цілей, так і задоволення багатьох матеріальних та культурних потреб [7].

Основними можливостями використання інформаційних технологій у процесі формування мотиваційного компонента професійного зростання вчителів є:

- забезпечення оперативного зворотного зв'язку між андрагогом та вчителем –

користувачем дидактичною системою навчання;

- візуалізація навчальної інформації з проблем професійного зростання;
- архівне збереження інформації з можливістю її передачі й легкого доступу користувача до банку даних;
- автоматизація інформаційно-методичного забезпечення та контролю за результатами засвоєння [8];
- використання інформаційних технологій сприяє також формуванню вмінь приймати оптимальне рішення чи пропонувати варіанти рішення в складних ситуаціях, які виникають в самоосвітній діяльності (наприклад, за рахунок використання комп'ютерних ігор, орієнтованих на оптимізацію діяльності з ухвалення рішення);
- забезпечення спонукальних мотивів (стимулів) до самостійного розв'язання освітніх проблем (наприклад, за рахунок застосування ігрових ситуацій, вибору режиму навчальної діяльності) тощо [5].

Дослідники передбачають розробку та використання в процесі підвищення ефективності формування мотиваційного компонента професійного зростання (як однієї з умов) інформаційних технологій, які надають можливість активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність педагогів. Результати експерименту підтвердили наявність суперечностей між потребою в самоосвіті педагогів і здатністю здійснювати її за допомогою інформаційних технологій [9].

Упровадження електронних технологій навчання пов'язане із широким використанням інтернет-технологій, навчальних мультимедійних матеріалів, віртуальних бібліотек, віртуальних лабораторних практикумів тощо. Електронне навчання (e-learning) ґрунтується на використанні Інтернету та мультимедійних технологій, які дають змогу підвищити ефективність освітнього процесу завдяки доступності та обміну ресурсами і послугами, можливостями організації дистанційного навчання.

Серед електронних технологій М. Ю. Кадемія визначає віртуальні аудиторії, віртуальні навчальні заклади, веб-квести, блоги, блог-квести тощо [6, 13].

До того ж, для сучасного світу характерний стрімкий розвиток технологій зв'язку, які сприяють розвитку мобільних технологій навчання (m-learning), пов'язаних з використанням мо-

більших телефонів, планшетів, ноутбуків (нетбуків), кишенькових персональних комп'ютерів.

Використання бездротового Інтернету, планшетів створює середовище для всепроникного навчання (u-learning), сутність якого полягає у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя суспільства.

Упровадження технологій електронного, мобільного та всепроникного навчання забезпечує гнучкість освітнього процесу, сприяє об'єктивному оцінюванню власних знань, надає можливість навчатися дистанційно.

Під дистанційним навчанням розуміють індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

За результатами порівняльного аналізу підвищення кваліфікації вчителів за кордоном Н. Н. Джемільова виокремила проблеми, типові для педагогів усього світу. Серед них:

- залежність педагогів від професіоналізму методистів та інших спеціалістів у цій галузі;
- проблема свідомості й мотивації вчителів щодо підвищення кваліфікації;
- низька диференціація подовженого навчання;
- нерівність доступу педагогів до програм підвищення кваліфікації (у країнах, у сільських і міських місцевостях, залежно від особливостей оплати освітніх послуг).

Дослідниця зазначає, що вирішити ці проблеми дає змогу дистанційна форма підвищення кваліфікації [4].

На відміну від традиційних систем, дистанційне навчання надає можливість будувати для кожного учасника освітнього процесу в післядипломній освіті індивідуальну траєкторію та пройти її, «звертаючись до створеної для цього спеціальної інформаційної сфери, задовольнити потреби в освітніх послугах у тому режимі, в якому це найбільше зручно» [2]. І. І. Баріхашвілі називає такі переваги дистанційного навчання: «гнучкість, адаптивність, модульність, орієнтація на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології» [там же].

Китайські освітяни також вважають актуальним дистанційне навчання, оскільки така форма організації освітнього процесу охоплює більшу кількість педагогів, ніж традиційна, зменшує вартість навчання, мінімізує наслідки відриву вчителів від сім'ї. До того ж, як зазначає Ян Чінго, серед переваг дистанційного навчання є мобільність інформації, гнучкість і адаптивність змісту і процесу навчання, доступність та індивідуалізація [13, 37].

Дистанційне підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині представлено такими формами:

- курси самоосвіти (Selbstlernkurse);
- моделювальні онлайн-семінари (MOS – Moderierte Online-Seminare, як приклад: «Практика оцінювання компетенцій школярів»);
- онлайн-підтримка внутрішнього підвищення кваліфікації (Online-unterstützte SchiLf (Schulinterne Lehrerfortbildung);
- електронні лекції (eSessions);
- змішані курси навчання (Blended-Learning-Lehrgänge) [3].

Таким чином, формами дистанційного навчання є: самостійна робота (основна форма); навчальні заняття (лекція, семінар, практичні й лабораторні заняття); практична підготовка (у вищих навчальних закладах); професійно-практична підготовка (у професійно-технічних навчальних закладах); контрольні заходи.

Враховуючи досвід зарубіжних і вітчизняних колег, законодавчу базу, вважаємо за необхідне впровадження в курсовий і міжкурсний періоди післядипломної освіти вчителів електронних технологій навчання (мультимедійних матеріалів, дистанційного спецкурсу, Веб-ресурсів (блог), моделювальних онлайн-семінарів), які сприяють самоосвіті з питань педагогіки, психології та формуванню практичних умінь застосування сучасних методів і технологій навчання. Зважаючи на необхідність використання інформаційних технологій в освітньому процесі дорослих, розглядаємо можливість реалізації змішаного навчання. У зв'язку з формуванням груп слухачів з різним співвідношенням мотиваційних домінант залишається актуальним подальше дослідження проблеми впровадження елементів коучингового підходу в освітній процес дорослих та розробки його методичного забезпечення.

Список використаних джерел

1. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов // Директор школы. – М. : сентябрь, 2005. – 192 с.

2. Баріхашвілі І. І. Організаційно-педагогічні особливості дистанційного навчання [Електронний ресурс] / І. І. Баріхашвілі. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/14.pdf>. – Назва з екрану.
3. Грачева Е. Ю. Особенности системы повышения квалификации учителей в Германии / Е. Ю. Грачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 10. – С. 255–256.
4. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1 – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 209–213.
5. Інформаційні технології в професійному освітньому образovanні / Е. В. Ключева, В. П. Беляковський, В. І. Іванов, Е. І. Антипенко ; под ред. Е. В. Ключевой. – Мариуполь : Рената, 2002. – 142 с.
6. Кадемія М. Ю. Сучасні педагогічні технології навчання дорослих / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 11–17.
7. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.
8. Кошелева В. С. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес [Електронний ресурс] / В. С. Кошелева. – Режим доступу : http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/9/Педагогічні_технології/Кошелева.doc. – Назва з екрану.
9. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Народное образование. – 1999. – № 1–2. – С. 10–21.
10. Погрібна О. Д. Психолого-педагогічні засади об'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Дмитрівна Погрібна. – Одеса, 2002. – 21 с.
11. Шевко О. Н. Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 241–246.
12. Hase S. And Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy [Electronic resource] / S. Hase. – Mode of access: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>.
13. 杨庆国.论教师继续教育培训方式的多元化趋势//中国职业技术教育. – 2006. – № 10 (250). – 页37–38.
2. Barikhashvili I. I. Orhanizatsiyno-pedahohichni osoblyvosti dystantsiynoho navchannya [Elektronnyy resurs] / I. I. Barikhashvili. – Rezhym dostupu : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/14.pdf>. – Nazva z ekranu.
3. Hracheva E. Yu. Osobennosti systemy povysheniya kvalyfykatsyy uchyteley v Hermanyy / E. Yu. Hracheva // Aktual'nye problemy humanytarnykh y estestvennykh nauk. – 2010. – # 10. – S. 255–256.
4. Dzhemyleva N. N. Sravnytel'nyy analiz povysheniya kvalyfykatsyy uchyteley za rubezhom / N. N. Dzhemyleva // Yaroslavskyy pedahohychesky vestnyk. – 2011. – # 1 – T. II (Psykhologo-pedahohycheskye nauky). – S. 209–213.
5. Ynformatsyonnye tekhnolohyy v professyonal'nom obrazovany / E. V. Klyueva, V. P. Belyakovskyy, V. Y. Yvanov, E. Y. Antypenko ; pod red. E. V. Klyuevoy. – Maryupol' : Renata, 2002. – 142 s.
6. Kademiya M. Yu. Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi navchannya doroslykh / M. Yu. Kademiya // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. – 2014. – # 2. – S. 11–17.
7. Klokar N. I. Pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh pisladyplomnoyi osvity rehionu na zasadakh dyferentsiyovanoho pidkhdou : monohrafiya / N. I. Klokar. – Kyiv, 2010. – 528 s.
8. Kosheleva V. S. Vprovadzheniya informatsiynykh tekhnolohiy v navchal'nyy protses [Elektronnyy resurs] / V. S. Kosheleva. – Rezhym dostupu : http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/9/Pedahohichni_tekhnolohiyi/Kosheleva.doc. – Nazva z ekranu.
9. Matros D. Sh. Upravlenye kachestvom obrazovanyia na osnove novykh ynformatsyonnykh tekhnolohyy y obrazovatel'noho monytorynha / D. Sh. Matros, D. M. Polev, N. N. Mel'nykova // Narodnoe obrazovanye. – 1999. – # 1–2. – S. 10–21.
10. Pohribna O.D. Psykhologo-pedahohichni zasady ob'yektyvnosti otsinyuvannya vchytelem uspishnosti navchal'noyi diyal'nosti shkolyariv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk : 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / Olena Dmytrivna Pohribna. – Odesa, 2002. – 21 s.
11. Shevko O.N. Yaroslavskyy pedahohychesky vestnyk – 2011. – # 2. – Tom II (Psykhologo-pedahohycheskye nauky). – s. 241–246.
12. Hase S. And Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy [Electronic resource] / S. Hase. – Mode of access: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/~pr/Heutagogy.html>.
13. 杨庆国.论教师继续教育培训方式的多元化趋势//中国职业技术教育. – 2006. – № 10 (250). – 页37–38.

References

Бабкова Е. А.

Х'ЮТАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье приведены нормативно-правовые аргументы модернизации профессионального образования педагогов; определены мотивационные доминанты слушателей; представлено технологию внедрения х'ютагогического подхода к образованию взрослых; дан анализ отечественных и международных исследований по информационному обеспечению процесса формирования мотивации профессионального роста учителей в системе повышения квалификации; очерчены стратегии профессионального роста педагогов с учетом их индивидуальной образовательной траектории на основе дистанционного обучения; доказана возможность смешанного обучения учителей.

Ключевые слова: х'ютагогика, х'ютагогический подход, информационные технологии, дистанционное обучение.

Babkova E.

HUGHES UTAGAKI APPROACH TO FORMATION OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL GROWTH WHITELL IN THE TRAINING SYSTEM

The article presents legal arguments of modernization of professional education of teachers; determined motivational dominant listeners; presents the process of introducing Hughes togogo approach to adult education; the analysis of domestic and international studies on information support of process of formation of motivation for professional growth of teachers in system of improvement of qualification; a proven ability to enhance independent learning and cognitive activity of the teachers by means of information technology; outlined a strategy for professional development of teachers with regard to their individual educational trajectory on the basis of distance learning; proved the possibility of blended learning teacher-sproved the possibility of blended learning teachers that facilitate the resolution of contradictions between the evolving information and the inability operative development of teaching materials on the problem. Identified forms of distance learning including: independent work (basic form); the classes (lecture, seminar, practical and laboratory classes); practical training (in schools); vocational and practical training (in vocational schools); control measures.

In connection with the formation of groups of students with different motivational dominants spowderhorn remains relevant to the further study of the problem of implementation of the elements of a coaching approach in the educational process of adults and the development of its methodological support.

Key words: Utagawa Hughes, Hughes utagaki approach, information technology, distance learning.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 378.011.3.-051:821.161.2.:37(477)

Марина БАЧИНСЬКА

аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: bmw-maricha37@mail.ru

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Н. ВОЛОШИНОЇ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються погляди Ніли Йосипівни Волошиної (1940-2010 рр.) щодо підготовки вчителів української літератури в умовах сучасного розвитку освіти в Україні. Виділено особливості педагогічної діяльності учителів-словесників. Зазначено актуальність проблематики щодо підготовки висококваліфікованого фахівця. Досліджено погляди вченої в питанні підготовки учителів в умовах університетської підготовки та післядипломної самоосвіти й підвищення кваліфікаційного рівня. Розкрито погляди вченої відносно літературознавчої підготовки бакалаврів та магістрів філології. Подано комплекс засвоєння ними відповідних знань, умінь та навичок. Виділено актуальні для умов сьогодення невирішені проблеми, які постають при підготовці кваліфікованих спеціалістів та вказано шляхи вирішення даних проблем. Вказано перспективність подальших розвідок у даній тематиці дослідження.

Ключові слова: Ніла Волошина, бакалавр філології, вчитель української літератури, магістр філології, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, самоосвіта філологів, сучасна українська школа, уроки української літератури.

Варто відмітити, метою вивчення української літератури в сучасній школі є підвищення загальної освіченості школяра, досягнення ним належного рівня сформованості вміння читати й усвідомлювати прочитаний художній твір та критичні матеріали про нього, прилучатися до художньої літератури, а через неї – до найголовніших цінностей культури: розширення його

культурно-пізнавальних інтересів, сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі; виховання національно свідомого громадянина України; формування і утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей.

Зазначимо, ця мета може реалізуватися через ряд конкретних завдань української літератури як навчального предмета, які ґрунтуються на аксіологічній (ціннісній), літературознавчій, культурологічній змістових лініях, особливо акцентованих у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» [7; 8]. Цілком зрозуміло, що учителю філологу відводиться найголовніша роль в цих питаннях. Тому тематика дослідження є значимою і актуальною, особливо в сучасних умовах формування Нової української школи.

Питання методичної підготовки вчителів української літератури по-різному висвітлено в працях сучасних українських вчених, педагогів-методистів, зокрема таких як Картава Ю. «Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія» (2014), Волошина Н. «Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи» (1999), Кудряшов Н. «Взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури» (1981), Токмань Г. «Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури» (2002), Пометун О., Пироженко Л. «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» (2005), Сорока В. «Сучасний урок української літератури» (2000), Капська А. «Як навчити учнів виразно читати» (1980), Ситченко А. «Вивчення художнього твору в школі: деякі аспекти проблеми» (1999), Купцова В. «Як підручник допомагає учневі у засвоєнні теорії літератури» (1999), Цимбалюк В. «Як навчити учнів писати твори» (1973), Шуляр В. «Проектно-конструкторська компетентність учителя літератури під час планування уроків розвитку зв'язного мовлення» (2002), Мурашов А. «Словесна майстерність учителя (Педагогічна риторика)» (1999), Семеног О. «Професійна компетенція майбутнього вчителя української мови та літератури: зміст і структура» (2003), Синиця І. «Педагогічний такт і майстерність учителя» (1981), Тихоша В. «Творчий підхід до викладання літератури» (2002) [5; 6; 2, с. 2–4] та ін.

Наголосимо, Н. Волошина як провідний методист у галузі літературознавчих дисциплін питанню належної підготовки вчителя української літератури надавала значущу роль. І у розділі «Залежність шкільної літературної освіти від рівня філологічної підготовки вчителів-словесників у вищій школі» Концепції літературної освіти, співавтором якої була Н. Волошина, зазначається те, що оскільки майбутнє нації

значною мірою залежить від загального рівня в суспільстві освіти, науки, культури, то шкільна література як освітній предмет перебуває у прямій залежності від якості підготовки вчителів-словесників на філологічних факультетах університетів та педагогічних вузів [1, с. 33].

Мета статті – висвітлити та проаналізувати науково-педагогічні погляди Волошиної Н. Й. щодо питання підготовки вчителя української літератури в сучасних умовах розвитку національної освіти.

Вчена стверджувала, що питанню підготовки вчителя має відводитися значима роль, особливо тому, що саме він є носієм знань, організатором навчально-виховного процесу і, як зазначає вчена, «вводить школярів у світ прекрасного». Тому завдання, які стоять перед педагогом, вимагають від нього високої духовної культури, правильної політичної орієнтації, належної практичної підготовки. Тому це становить принципово нові завдання перед сучасними педагогічними вузами [1, 33].

Відмітимо, вчена зауважує, що в умовах сучасного розвитку суспільства актуальності набуває підготовка й перепідготовка вчителів, прищеплення їм умінь та навичок самостійно осмислювати літературні явища, освоювати забуту спадщину, опановувати диференційованим підходом до викладання літератури. Тому в такому плані становлення високопрофесійного педагога відбуватиметься тим інтенсивніше, чим сильнішими будуть чинники, що спрямовують у відповідне русло всі форми і методи навчального процесу вищої школи. Інакше кажучи, *при підготовці майбутнього вчителя-філолога має значення кожна лекція і практичне заняття, самостійне студіювання джерел наукової літератури, обов'язкове опрацювання студентом текстових художніх творів, систематичне ознайомлення з літературними новинками, літературознавчими й методичними періодичними виданнями, педагогічна й виробнича (фольклорна) практика, які відіграють важливу роль у формуванні спеціаліста* [1, 33].

Цікавим виявляється твердження вченої-методиста про те, що вища школа покликана підготувати такого спеціаліста, який би вніс свіжий струмінь у реформу освіти взагалі та у підвищення літературної освіти зокрема [1, 33].

Ніла Волошина зауважувала, що навчальний заклад має підготувати такого педагога, який би досконало володів усіма «секретами» учительської творчості. Підготовка вчителя у

вищій школі має бути пронизана думкою що й після тримання диплома він зобов'язаний щодня наполегливо працювати над поглиблення і розширенням своїх знань. Це ще й важливо тому, що з такого часу перед педагогом-гуманітарієм розривається те духовне багатство, яке в силу різних історико-політичних ситуацій в Україні було неможливим раніше впродовж багатьох десятиліть [1, 33].

Факультети підготовки вчителів-літераторів, зокрема філологічні факультети, на думку педагога, зобов'язані озброювати свого студента «технологією» праці вчителя-словесника. При цьому слід відкидати стереотипні уявлення про «легкість» філологічної освіти й прищеплювати студентові думку що здобування літературної й мовної освіти є дуже тонким й водночас трудомістким процесом. Мається на увазі не лише обов'язкове прочитання сотень великих за обсягом, часто складних за змістом творів, а й проникнення в їхню художню структуру. Вчитель покликаний стати на рівень мислення письменника. Адже у школі йому слід так про той чи інший твір розповідати, ніби він сам його написав. А щоб піднятися на такий рівень необхідно опанувати секретами художньої творчості, принципати всебічного її аналізу [1, 33].

Зазначимо, у розділі «Рівні філологічної освіти» Концепції літературної освіти, в авторстві якої була Н. Волошина, пояснюється, що в питанні підготовки вчителя української літератури вища школа має перейти на підготовку фахівця певного напрямку, але різних видів. Так, при закінченні чотирирічного терміну навчання на філологічному факультеті педагогічного інституту за результатами успішності студентам-випускникам присвоюється кваліфікація вчителя української мови і літератури зі ступенем бакалавра філології. *В процесі такої літературознавчої підготовки бакалавр-філолог повинен:* засвоїти теоретичну інформацію про специфіку літератури як одного з видів мистецтва, її зв'язки з суспільно-історичним життям народу, з його національно-визвольною боротьбою; вміти визначати місце національного письменства в загальнослов'янському і світовому літературному процесі; усвідомлювати особливості художньо-образного мислення письменника, відмінність творчої праці літератора від наукових пошуків вченого; єдність національного і загальнолюдського в літературі, в інших видах духовної творчості людини; цілісність літературного твору і принци-

пи його філологічного аналізу, необхідність такого аналізу творів; родовий і видово-жанровий поділ літературних творів, різні підходи до такої класифікації; взаємозв'язок письменства і усної народної творчості, закономірності розвитку літератури; шляхи розвитку літературних напрямів, течій, стилів у всесвітньому письменстві; жанрове розмаїття, тематичне багатство й образний світ українського фольклору, усну народну творчість і міфологію народів світу; шляхи розвитку української літератури від найдавніших часів до наших днів; періодизацію українського літературного процесу відповідно до тих змін, що відбуваються у самому письменстві в процесі його історичного розвитку; особливості розвитку давньої української літератури в світлі останніх десятиліть літературознавчої науки; перехід української літератури в останні десятиліття XVIII століття на нову ідеологічну основу й виникнення якісного нового письменства; синкретизм художніх течій і стилів у літературі перед шевченківського періоду; вихід української літератури на світову арену, засвоєння нею кращих здобутків європейського письменства; єдність літературного процесу XX століття, штучність поділу українського літературного процесу на дожовтневий і радянський періоди, місце новітньої української літератури в історії всесвітнього письменства; особливості розвитку української літератури в діаспорі; становлення і розвиток української літературної критики в органічному зв'язку з художнім літературним процесом; здобутки українського літературознавства [1, 33].

Отже, відповідно до таким вимог та при їх виконанні кращі студенти, що отримали кваліфікаційний рівень «Бакалавра філології» та рекомендовані радою факультету для подальшого навчання, тобто здобуття кваліфікаційного рівня «Магістра філології» можуть продовжити літературну освіту на педагогічних факультетах [1, 33].

Відповідно, *навчально-методична і наукова підготовка магістра філології в літературознавчій царині має дати, на погляд вченої:* узагальнення відомих теоретичних знань з основ теорії та історії всесвітнього письменства на основі поглибленого вивчення історико-літературного процесу; розуміння істотних тенденцій літературно-художнього поступу людства; філософсько-естетичні основи методології вивчення літератури; відомості про розвиток теоретично-літературної думки від найдавніших

часів до наших днів, неспроможність спрощених підходів до вивчення мистецтва, культивованих в останні десятиріччя; методи вивчення літератури, вироблені літературознавчою наукою в XIX–XX століттях, використання їх сучасною методикою дослідження письменства; знання про здобутки української літературно-естетичної думки, її досягнення з розвитком світової філософської думки; усвідомлення естетичної природи художньої літератури; розуміння суті аксіологічного аспекту художньої творчості; дискусійні судження про предмет і специфіку художньої творчості, про спільне і відмінне в дослідженні дійсності мистецтвом і наукою; розуміння діалектичної єдності об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та емоційного, абстрактного і конкретного в художньому образі, естетичного ідеалу і художнього образу; усвідомлення проблеми реального побутування художнього образу (у свідомості автора, в тексті твору, у свідомості реципієнта). Тлумачення таких питань: художня література як засіб формування суспільної й індивідуальної свідомості; комунікативна функція літератури як засобу спілкування між людьми, поколіннями, націями; джерела національної своєрідності кожної літератури, співвідношення національного й загальнолюдського в письменстві; сучасні дискусії про доцільність літературознавчого аналізу, різні об'єкти такого аналізу (напрямок, течія); критерії художнього твору; характерні тенденції світового літературного процесу; художні системи у всесвітній літературі (ренесанс, класицизм, бароко, сентименталізм, романтизм, реалізм), їх формування і вираження в українському письменстві; етапи розвитку реалізму у всесвітній літературі, своєрідність їхнього розвитку в українському письменстві; художній світ романтизму, шляхи його розвитку в українській літературі; українська література у світовому контексті; українська література в контексті національного, загальнолюдського, європейського і всесвітнього мистецтва; українська література і літературна критика, здобутки літературознавства в освоєнні надбань письменства і його відставання, зумовлені тоталітарною системою, визначні літературознавці, їх внесок в науку про літературу [1, 33].

Все вище назване підкреслює, що перед тим як приступити до праці в школі вчителю української літератури слід опанувати складною, але в той же час необхідною системою знань, умінь та навичок навчання й виховання

учнів. Тому *навчально-освітня, педагогіко-психологічна, ціннісно-світоглядна, методична та загалом комплексна фахова підготовка вчителя є вкрай необхідною аби приступити до навчально-виховної праці з учнями загальноосвітніх та профільних шкіл.*

Акцентуємо увагу на тому що ще у 1980–1990-ті роки вчена-методист в науковій статті «Програма спрямовує, вирішує вчитель», будучи співавтором, разом із колегами вдало виділила одні із найвагоміших та найзначніших проблем щодо проведення уроків учителями-словесниками. До таких проблем, які потребують вирішення і на сучасному етапі розвитку освітнього процесу в Україні в напрямку літератури є такі: вироблення умінь озброюватися передовим педагогічним досвідом своїх колег, вміло організовувати навчальний процес, раціонально використовувати й економно витрачати час, відведений на розгляд окремих тем; формалізм в оцінюванні знань учнів, крім того часто оцінки за усні відповіді виставляються під час перерви і не коментуються учителями, допускається завищення оцінок при письмових роботах. Недостатня увага звертається на аналіз побудови відповідей учнів, що не вміють виділяти головне, підтверджувати свої думки матеріалом з художнього твору, на формування вміння та навичок, визначених навчальною програмою; трапляється що виховні години, виділені для позакласного читання, використовуються не за призначенням; мало проводиться самостійних робіт різних типів, в зошитах з літератури іноді записані лише хронологічні таблиці. У роботах на публіцистичні теми учні майже не використовують художні твори (а це вказує на те що учні не готові до їх проведення); потребують удосконалення структура і методика розвитку зв'язного мовлення. Невміння вчителів проводити такі уроки спричинила до того, що певні школярі не можуть повно і правильно розкриватися в тому чи іншому, визначати головну думку твору, не вміють викладати свої міркування за складеним планом; частина словесників недостатньо використовують у середніх класах методичний апарат підручника-хрестоматії, зокрема запитання до художніх творів і теоретико-літературних статей. Це негативно позначається на якості уроків і знаннях учнів [2, 7–8].

Відповідно всі вище названі проблемні сторони в навчально-виховному процесі з літератури є, безперечно, істотними моментами, на які важливо, на наш погляд, звертати увагу при

навчальній та методичній підготовці учителів з української літератури і на сучасному етапі.

Підкреслимо, вчена виділяла, що *одним із головних завдань учителів залишається підвищення наукового і методичного рівня викладання літератури*. Слід глибше вивчати зміст нових програм, їх вимоги до знань, умінь і навичок учнів, більше проводити невеликих за обсягом творчих робіт (відповіді на запитання, враження від прочитаного), які допомагають формувати вміння висловлювати власні судження про твір, художню манеру письменника, літературне явище. Необхідно глибше продумати структуру уроку, раціонально розподіляти час, звертати особливу увагу на засвоєння нових знань та вироблення практичних умінь і навичок, а також на своєчасний запис і пояснення домашнього завдання. У процесі підготовки до уроку учителі мають чітко визначити, які відомості з навчального матеріалу, що вивчатиметься в класі програма виділяє як основні (рубрика «Учні повинні знати»), і домагатися їх міцного засвоєння школярами. На всіх уроках слід в учнів виробляти вміння працювати з підручником і довідковою літературою [2, с. 8]. Окрім того вчена зазначала, що важливо під час курсової перепідготовки вчителів піднести науковий рівень лекцій про роботу за вдосконаленими програмами з літератури, а на курсах підвищення кваліфікації керівників шкіл приділити більше уваги науково-методичному аналізу уроків літератури, питанню практичної допомоги словесникам. *А творчий підхід учителів літератури до своєї праці сприятиме поліпшенню навчально-виховного процесу на уроках літератури* [2, 8].

З метою усунення проблем в системі педагогічної освіти, самоосвіти та підвищення кваліфікації вчителів, задля того щоб учитель уміло зміг доносити до свідомості шкільної молоді красу і мистецтво слова, розвивав особистісний потенціал учнів та виробляв уміння бути ефективним організатором, мудрим консультантом та надійним помічником в усіх видах діяльності школярів вчена уклала комплексний науково-методичний посібник *«Наукові основи методики літератури»* [23, 6–11], який наповнений методично-грамотними та практично-перевіренними ефективними вказівками та рекомендаціями учителям літератури.

Отже, підсумовуючи вище вказане підкреслимо, за переконаннями методиста Н. Волошиної *результативність уроку залежить перш за все від учителя-словесника, від його професійної*

підготовки та особистісних якостей. Тому вчена надавала вагому роль належній університетській підготовці вчителів української літератури, а також післядипломній перепідготовці, самоосвіті, підвищенню рівня кваліфікації. А оскільки роль художньої літератури як предмета естетичного циклу незмірно зростає, тому різко підвищується відповідні вимоги і до вчителя-словесника. Вчителю слід глибоко оволодівати теорією предмета і постійно збагачуватися передовою практикою, науково освоювати специфіку шкільного предмета літератури, усвідомлювати закономірності поєднання у ньому чуття і мислі, мистецтва і науки, теорії та практики. А задля того аби сучасний урок літератури відповідав критеріям оптимізації, учителі української літератури мають вчитися дотримуватись критеріїв оптимізації років. Висвітлені нами в статті критерії оптимізації є перспективними в умовах сьогодення, тому в продовженні можуть досліджуватися ученими-теоретиками, рекомендуватися методистами та використовуватися педагогами-практиками під час навчально-виховних занять з української літератури в умовах сучасної української школи.

Список використаних джерел

1. Волошина Н., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти / Н. Волошина, Є. Пасічник та ін. // Дивослово. – 1994. – № 4. – С. 26-34.
2. Волошина Н. Й. Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 1999. – Вип. 1. – С. 2-4.
3. Мазуркевич О. Р., Бандура О. М., Волошина Н. Й., Шевченко З. О. Програма спрямовує, вирішує вчитель / О. Р. Мазуркевич, О. Р. Бандура, Н. Й. Волошина та ін. // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 7. – С. 3-8.
4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Картава Ю. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія: матеріали II Міжнародної інтернет-конференції (Євпаторія, 20 травня 2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/>.
6. Методика викладання української літератури як наука. Плани практичних занять [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua>.
7. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури у 2006/2007 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-10FC47CF99B40/list-B407A47B26>.
8. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. – 2011 р. – Режим доступу: http://school156.edu.kh.ua/novi_standartinova_shkola/derzhavnij_standart_bazovoi_i_povnoi_zagalnoi_serednjoj_ostviti/.

References

1. Voloshyna N., Pasichnyk YE., Skrypchenko N., Khropko P. *Kontseptsiya literaturnoyi osvity / N. Voloshyna, YE. Pasichnyk ta in. // Dyvoslovo. – 1994. – № 4. – S. 26-34.*
2. Voloshyna N. Y. *Metodyka literatury: problemy, poshuky, zdobutky, perspektivy / N. Y. Voloshyna // Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli. – Kyiv, 1999. – Vyp. 1. – s. 2-4.*
3. Mazurkevych O. R., Bandura O. M., Voloshyna N. Y., Shevchenko Z. O. *Prohrama spryamovuye, vyrishuye vchytel' / O. R. Mazurkevych, O. R. Bandura, N. Y. Voloshyna ta in. // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. – 1983. – № 7. – S. 3-8.*
4. *Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchal'no-metodychnyyposibnyk / Za redaktsiyeyu doktora pedahohichnykh nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrayiny N. Y. Voloshynoyi. – K.: Lenvit, 2002. – 344 s.*
5. Kartava YU. *Profesiyna kompetentnist' uchytelya ukrayins'koyi movy ta literatury yak pedahohichna katehoriya : materialy II Mizhnarodnoyi internet-konferentsiyi (Yevpatoriya, 20 travnya 2014) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.kspu.kr.ua/>.*
6. *Metodyka vykladannya ukrayins'koyi literatury yak nauka. Plany praktychnykh zanyat' [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.google.com.ua>.*
7. *Metodychni rekomendatsiyi shchodo vyvchennya ukrayins'koyi literatury u 2006/2007 navchal'nomu rotsi [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-10FC47CF99B40/list/B407A47B26>.*
8. *Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity: postanova kabinetu ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r., № 1392. – 2011 r. – Rezhym dostupu: http://school156.edu.kh.ua/novi_standartinova_shkola/derzhavnij_standart_bazovoi_i_povnoi_zagaljnoi_serednjoji_osviti/.*

Бачинская М.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Н. ВОЛОШИНОЙ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются взгляды Нилы Иосифовны Волошиной (1940-2010 гг.) По подготовке учителей украинской литературы в условиях современного развития образования в Украине. Выделены особенности педагогической деятельности учителей-словесников. Указано актуальность проблематики по подготовке высококвалифицированного специалиста. Исследованы взгляды ученого в вопросе подготовки учителей в условиях университетской подготовки и последипломного самообразования и повышения квалификационного уровня. Раскрыты взгляды ученого относительно литературоведческой подготовки бакалавров и магистров филологии. Представлен комплекс усвоения ими соответствующих знаний, умений и навыков. Выделены актуальные для условий настоящего нерешенные проблемы, возникающие при подготовке квалифицированных специалистов и указаны пути решения данных проблем. Указано перспективность дальнейших исследований в данной тематике исследования.

Ключевые слова: Нила Волошина, бакалавр филологии, учитель украинской литературы, магистр филологии, повышение квалификационного уровня, самообразование филологов, современная украинская школа, уроки украинской литературы.

Bachynska M.

RESEARCH AND TEACHING VIEWS OF N. VOLOSHYNA ON THE TRAINING OF TEACHER OF THE UKRAINIAN LITERATURE OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article describes views of Nila Josyphivna Voloshyna (1940–2010) on the training of teacher of the Ukrainian literature in the modern development of education in Ukraine. The feature of the educational activity of literature teachers is highlighted. The relevance of problems of the training of the highly qualified specialist is indicated. The scientific views of the scientist on preparing teachers in conditions of the university and postgraduate university training and increasing of self-qualification are studied. The views of the scientist on the training of bachelors of philology are revealed. A complex of learning by them of relevant knowledge, attainments and skills is given. The questions about the educational and scientific training of masters of philology in the literary field are enlightened. Present unsolved problems that appear in preparing of the qualified specialists are shown and the ways of solving these problems are given. Improving of the scientific and methodological level of teaching literature by teachers is emphasized as one of the main questions and the ways of its realization are described. The importance of the scientific and methodical manual «Scientific basis of methodology of literature» as a mean to resolve problems in the system of pedagogical education, self-education and heightening qualification of teachers is highlighted. It is pointed out on the importance of the scientific and methodical manual for training teachers to bring to the minds of school children the beauty and art of words skillfully. Its role in training teachers to develop personal potential of students neatly is underlined. It is specified on the effectiveness of the manual for development of skills among teachers of the Ukrainian literature to be effective organizers, wise advisors and a reliable assistant in all activities of students. It is pointed on the prospects of the highlighted in our article criteria of optimization in today's conditions. It is distinguished the meaning of the works of Nila Voloshyna on training of teachers of the Ukrainian literature for research by theoretic scientists, studying by methodologists and using by practicing teachers during educational sessions in the Ukrainian literature in modern Ukrainian school.

Key words: Nila Voloshyna, bachelor of philology, teacher of the Ukrainian literature, master of philology, improving of the educational and qualification level, self-education of philologists, modern Ukrainian school, lessons in the Ukrainian literature.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 37.091.64(477)

Валентина БЕВЗ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри математики і теорії та методики навчання математики
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: bevezvalya@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ЗАДАЧ І ВПРАВ У СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядається проблема створення сучасної системи задач і вправ для ефективного навчання математики в сучасній школі. Аналізуються системи задач у підручниках математики провідних авторських колективів. Визначаються принципи побудови системи задач і вправ у сучасних підручниках математики. На прикладах конкретних математичних задач показано шляхи осучаснення підручників математики. Пропонується урізноманітнювати систему задач шкільних підручників математики на основі включення: відкритих задач (умова чи вимога яких містить недостатню або надлишкову інформацію); практичних завдань, зокрема у навчальних проектах (розрізання, складання, виготовлення тощо); комплексних задач (спрямованих на інтеграцію знань і застосування набутих компетентностей у нестандартних умовах) тощо. Визначається місце та значення таких задач у шкільному курсі математики.

Ключові слова: сучасні шкільні підручники; математика; алгебра; геометрія; система; математичні задачі; відкриті задачі; навчальні проекти; комплексні задачі.

У навчанні математики провідна роль відводиться розв'язуванню задач і вправ. Різного виду задачі та вправи використовують для формування знань і умінь учнів з математики та цілеспрямованого розвитку особистісних якостей підростаючого покоління. За допомогою доцільно підібраних задач можна ефективно впливати на зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів і рівень її активності. Задачі одночасно є засобом засвоєння знань і контролю навчальних досягнень учнів з математики. Під час розв'язування задач учні застосовують на практиці вивчений теоретичний матеріал і формують відповідні компетентності. Фабули задач, їх різноманітність за рівнем складності та способами розв'язування можуть як викликати в учнів інтерес до вивчення математики так і спричинити негативне ставлення до предмету. Усе це вказує на актуальність проблеми осучаснення математичних задач для школи та визначення основних засад і принципів побудови системи задач і вправ у сучасних підручниках математики.

Місце і значення задач у процесі навчання, зокрема і навчання математики досліджували і досліджують провідні психологи, педагоги і методисти (Г. О. Балл, Г. П. Бевз, М. І. Бурда, О. П. Вашуленко, А. В. Грохольська, П. М. Ерднієв, Д. В. Клименченко, Ю. М. Колягін, Г. С. Костюк, В. О. Крутецький, С. М. Лук'янова, Ю. І. Мальований, О. І. Матяш, Є. П. Нелін, Г. І. Саранцев, З. І. Слєпкань, А. А. Столяр, Н. А. Тарасенкова,

Л. М. Фрідман, Т. М. Хмара, В. О. Швець, С. Є. Яценко та інші).

Ці та інші автори розглядали загальні питання теорії задач та окремі аспекти цієї проблеми: види задач за різними класифікаціями, функції задач у навчальному процесі, способи розв'язування задач, інтелектуальну діяльність учнів під час розв'язування задач, особливості побудови системи задач для учнів різних вікових категорій тощо.

Останнім часом розглядаються питання, що стосуються створення системи задач для різного виду тестування, складання прикладних задач і відповідних математичних моделей, використання аксіологічного потенціалу математичних задач, розв'язування задач з логічним навантаженням, застосування ІКТ для ефективного подання та розв'язування шкільних математичних задач тощо.

Над проблемою побудови системи задач і вправ для сучасних підручників математики, геометрії та алгебри працюють кілька авторських колективів, які очолюють провідні фахівці у галузі методики навчання математики Г. В. Апостолова, Г. П. Бевз, М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, С. О. Скворцова, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець, М. С. Якір та інші. Системи задач у цих підручниках різні, побудовані на авторських методиках, але повністю відповідають вимогам сьогодення і діючим нормативним документам. Підручники містять різні типи задач і вправ (пропедевтичні, ввідні, тренувальні, розвивальні

ні; для усного і письмового виконання; алгоритмічні та творчі, прості, складні та з логічним навантаженням). Задачі добираються так, щоб повною мірою реалізувати їх функції (навчальні, розвивальні, виховні, контрольні, коригуючі), здійснювати мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, стимулювати пізнавальний інтерес, формувати у підростаючого покоління правильні ціннісні орієнтири, розвивати інтелектуальні вміння та творчі здібності учнів тощо.

Актуальною на сьогодні є проблема осучаснення змісту і системи вправ підручників математики у контексті реалізації провідних методологічних підходів (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, розвивальний) і особливостей розвитку сучасного підростаючого покоління. У Концептуальних засадах реформування середньої школи зазначається, що у сучасному складному світі дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [9]. Усе це слід врахувати під час створення підручників математики для нової української школи.

Мета статті – висвітлити методичні основи побудови системи задач і вправ у сучасних підручниках математики, розглянути окремі прийоми урізноманітнення задач в шкільному курсі математики, алгебри і геометрії основної школи та розкрити особливості використання запропонованих задач у навчальному процесі.

На сьогодні не існує єдиної трактовки поняття «задача» навіть стосовно математики. Сучасні підходи до означення цього поняття можна об'єднати в дві групи, залежно від того як вирішується питання про відношення задачі та суб'єкта, що її розв'язує. Авторами першої групи задача трактується як ситуація зовнішньої діяльності, що може бути проаналізована і описана незалежно від суб'єкта, який виконує діяльність. Так трактують поняття «задача» в кібернетиці та методиці навчання математики. Автори другої групи тлумачать термін «задача» як суб'єктивне психологічне відображення тієї зовнішньої ситуації, у якій розгортається цілеспрямована діяльність суб'єкта. Так трактують поняття «задача» в психології і педагогіці.

Деякі методисти до поняття задачі підходять через поняття стаціонарної ситуації – де-

якої цілісної системи, яка складається із взаємопов'язаних деякими властивостями і відношеннями елементів. Якщо людині, що вступає у контакт з цією ситуацією, виявиться невідомим принаймні один елемент, чи одна властивість, чи одне відношення, то ситуація стосовно даної людини стає проблемною. Якщо при цьому перед людиною ставиться мета знайти цей невідомий компонент (чи компоненти), то проблемна ситуація стає задачею. Таке трактування задачі уможливорює абстрагування від конкретного суб'єкта. За цих умов ознакою задачі стає об'єктивна, а не суб'єктивна відсутність інформації про той чи інший компонент системи. Варіювання невідомих компонентів в одній і тій самій ситуації стає джерелом різних задач.

У контексті теми статті – побудови системи задач і вправ – слід послуговуватися основними системними принципами:

- цілісність – залежність кожного елементу системи від його місця й функції всередині цілого; наявність у системи інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів і якими не володіє жоден з окремо взятих елементів;
- структурованість (упорядкованість) – можливість опису системи через усталення її структури, тобто зв'язків і відношень між елементами системи зумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;
- взаємозалежність системи й середовища – система формує й проявляє свої властивості у процесі взаємодії з середовищем, перебуваючи при цьому провідним активним компонентом взаємодії;
- ієрархічність – кожен елемент (компонент) системи у свою чергу можна розглядати як систему, а досліджувану систему – як один із компонентів більш широкої системи;
- множинність опису – через складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи [8, 26].

Система задач і вправ у підручниках математики має складну структуру і складається з кількох компонентів (підсистем):

- задачі до розділів, що відповідають змісту програми;
- задачі на повторення вивченого за рік матеріалу;

- задачі підвищеної труднощі та складності;
- задачі для підсумкового контролю навчальних досягнень учнів

У кожній підсистемі (розділі) задачі поділяються за параграфами (темами програми) і видом задач (систематизуються за кількома ознаками). Для підручників математики характерними є такі види задач:

- за вимогами сформульованими в їх умовах (обчислення, доведення, дослідження, побудову, перетворення);
- за кількістю даних вхідної інформації (визначені, перевизначені, недовизначені);
- за методичним призначенням (для усного розв'язування, письмового, контролю, практичні);
- за видами мисленевої діяльності (алгоритмічні, напівалгоритмічні, евристичні)
- за рівнями складності та труднощі (прості, легкі, важкі, складні) тощо.

Кожна задача і вправа, як елемент цілісної системи задач, має своє місце, призначення і властивості, що виникають унаслідок взаємодії з іншими елементами системи та суб'єктами їх розв'язування. Складність усієї системи та кожної її підсистеми уможливорює побудову безлічі різних моделей навчання математики. Система задач у підручнику проявляє свої властивості у процесі взаємодії з середовищем (учнями, вчителями, батьками) і надає кожному з них створювати власну траєкторію навчання.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та у Програмі з математики одним із загальних завдань шкільної математичної освіти визначено формування в учнів здатності приймати рішення в умовах неповної та надлишкової інформації. Шкільні математичні задачі містять спеціальним чином структуровану інформацію – вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме). В одній і тій самій ситуації, що задається в задачі можна, можна різними способами обрати невідомі та відомі, що уможливорює створення різних задач. Якщо створити умови, за яких учні самостійно будуть встановлювати відомі чи невідомі у задачі та відношення між ними, то це сприятиме розвитку мислення учнів, їх уваги та пам'яті, здатності чітко та аргументовано формулювати і висловлювати свої судження тощо. Крім цього діяльність учнів у контексті формулювання чи доповнення задач забезпечує підвищення інтересу до навчання та зміцненню самооцінки.

Розглянемо кілька прикладів урізноманітнення системи задач у сучасних підручниках математики.

Традиційними для шкільних підручників математики є завдання на складання та подальше розв'язування задач за готовими малюнками, виразами, рівняннями тощо. Такі задачі широко використовуються у 5–6 класах і дещо рідше у 7–9. Щоб зацікавити задачами за готовими малюнками учнів середніх і старших класів, слід подавати малюнки з недостатніми та надлишковими даними.

Якщо малюнок містить надлишкову інформацію, то на його основі можна скласти не одну, а декілька задач. Створюються умови для вибору серед складених задач такої, яка містить: а) найменшу кількість відомих із заданих; б) найбільшу кількість відомих із заданих, що не суперечать одне одному; в) найбільшу кількість невідомих, які можна визначити за вказаними даними.

Якщо малюнок містить недостатню кількість інформації, то учні мають встановити цей факт і на власний розсуд доповнити малюнок потрібними даними. У такий спосіб також можна скласти декілька задач, розв'язання яких буде залежати від додаткового компонента, тобто від діяльності суб'єкта.

Задачі, що містять недостатню або надлишкову інформацію, не завжди пов'язані з малюнком. Це можуть бути текстові задачі, що зводяться до складання рівнянь чи систем рівнянь, задачі на перетворення виразів, на визначення окремих елементів геометричних фігур, обчислення периметрів чи площ фігур тощо.

Задачі, умова чи вимога яких містить недостатню або надлишкову інформацію, будемо називати *відкритими*. Щоб розв'язати таку задачу учень має проаналізувати її та визначити, яка інформація є надлишковою, або якої не вистачає. Після цього починається творчий процес – учень самостійно складає задачу (задачі) в контексті заданої та розв'язує її (їх). Інтерес в учнів викликає така відкрита задача.

Відкрита задача. Із двох пунктів на річці, відстань між якими дорівнює 114 км, одночасно вийшли катер і човен. Власна швидкість катера і човна відповідно дорівнюють 45 км/год і 15 км/год. Через який час вони зустрінуться, якщо швидкість течії річки 3 км/год?

У цій задачі не визначено, як саме і у якому напрямі починають рух катер і човен. Для повного розв'язання бажано розглянути 8 випадків:

- 1) човен і катер рухаються назустріч один одному: а) човен – за течією, а катер – проти течії; б) катер – за течією, а човен – проти течії;
- 2) човен і катер рухаються в протилежних напрямках: а) човен – за течією, а катер – проти течії; б) катер – за течією, а човен – проти течії;
- 3) човен і катер рухаються в одному напрямі за течією: а) човен попереду катера; б) катер попереду човна;
- 4) човен і катер рухаються в одному напрямі проти течії: а) човен попереду катера; б) катер попереду човна.

Відповідь. У випадках 2, 3 (б) і 4 (б) – задача розв'язків не має. У випадку 1 човен і катер зустрінуться через 1,9 год. У випадках 3 (а) і 4 (а) човен і катер зустрінуться через 3,8 год.

Цю задачу можна пропонувати для розв'язування учням 7 класу під час вивчення теми «Лінійні рівняння та їх системи», або у 8 класі на повторення вивченого матеріалу та з метою перевірки набутих компетентностей.

У новому підручнику з алгебри для 8 класу пропонуємо для розв'язування зацікавленими учнями ще й такі відкриті задачі.

1. Скоротіть дріб: а) $\frac{m^2-2m}{m^2-9}$; б) $\frac{8y-x^2y}{x^2y^2+9}$.
2. Доповніть вираз $2x^2 + x - 8$ так, щоб утворилося рівняння, яке мало б корені: а) 0 і -2; б) -2 і 2; в) $x_1 = x_2$.
3. Добова норма споживання солі не повинна перевищувати 5–6 г (чайна ложка). Цього цілком достатньо для збалансованого харчування. Скільки грамів оселедця можна вжити за один день, якщо вміст солі в ньому складає 10 %. Врахуйте, що інші готові продукти харчування також містять сіль. Запам'ятайте!

Розвивати логічне мислення і творчість в учнів допомагає використання відкритих задач у процесі вивчення геометрії. З цією метою до нового підручника з геометрії для 8 класу включено такі відкриті задачі.

1. Знайдіть площу трикутника, дві сторони якого дорівнюють 10 см і 12 см, а трикутник є ...
2. Знайдіть площу рівнобічної трапеції, у якої основи дорівнюють 12 см і 20 см, а діагоналі ...
3. Знайдіть периметр трикутника, якщо дві його сторони дорівнюють 12 см і 16 см і трикутник є ...

4. Знайдіть периметр чотирикутника, якщо його сторони пропорційні числам 3, 5, 6 і 10, а ...

Для ознайомлення учнів з поняттям «відкрита задача» та способами роботи з нею в підручнику у рубриці «Виконаємо разом» подається розв'язання однієї з таких задач.

Відкрита задача. Знайдіть сторони паралелограма, якщо його периметр дорівнює 30 см і ...

Розв'язання. Умову задачі можна доповнити, наприклад, так: 1) сторони пропорційні числам 2 і 3; 2) різниця суміжних сторін дорівнює 7 см; 3) бісектриса гострого кута ділить протилежну сторону паралелограма навпіл; 4) висота, проведена до більшої сторони, дорівнює 3 см і утворює з меншою стороною кут 60° ; 5) діагоналі утворюють зі сторонами рівні кути; 6) одна зі сторін менша від його периметра на 25 см, а друга – на 20 см.

Далі у підручнику наводиться повне розв'язання задачі із доповненням, що міститься в п. 6 і подається відповідь.

У контексті реалізації компетентнісного, аксіологічного та діяльнісного підходів до навчання математики до підручників слід включати прикладні задачі, як наприклад у роботі [7], а також задачі, спрямовані на формування в учнів практичного досвіду, дослідницьких умінь [5], та ціннісних орієнтацій [6].

У наших підручниках алгебри ([1], [2]). і геометрії ([3], [4]). подано практичні завдання такого змісту.

- Знаючи, що маса M Землі у 81,5 рази більша від маси m Місяця і що сила взаємного тяжіння двох космічних тіл прямо пропорційна добутку їх мас і обернено пропорційна квадрату відстані між ними, знайдіть на прямій Земля–Місяць точки, в яких сили тяжіння Землі й Місяця зрівноважені. Порівняйте власне розв'язання з тим, що є в статті «Алгебра місячного перельоту» в книжці Я. І. Перельмана «Цікава алгебра» [2].
- Виріжте із картону прямокутний трикутник і визначте за його допомогою висоту обраного вами об'єкта. Порівняйте цей спосіб із тим, що запропонував Жуль Верн у романі «Таємничий острів». У чому їх схожість, а в чому — відмінність? [4].

Ефективним прийомом урізноманітнення задач під час математичної підготовки учнів у школі може стати включення у підручники навчальних проектів. Наприклад, у підручнику

Геометрія, 7 [3] пропонується навчальний проект «Створюємо збірник задач із геометрії». Учням пропонується щотижня скласти (або дібрати з додаткової літератури) і розв'язати одну задачу з теми, що вивчається. Текст задачі та її розв'язання подається вчителю та надсилається електронною поштою для створення бази. Наприкінці чверті задачі систематизуються і пропонуються учням для розв'язування під час канікул. Наприкінці року можна створити збірник кращих задач (електронний чи паперовий), який містив би понад 500 задач, і подарувати його шкільній бібліотеці й майбутнім семикласникам.

У новому підручнику Алгебра, 8 [2] нами розроблено зміст і форми організації проектної діяльності учнів для таких тем:

- Стандартний вигляд числа у різних галузях знань.
- Історія розвитку числа.
- Рівняння у шерензі віків і способи їх розв'язання.

Останній проект спрямовано на розширення математичних знань учнів через опрацювання додаткових тем (Діофантові рівняння та способи їх розв'язання. Геометричні способи розв'язування рівнянь у Стародавній Греції. Історичні задачі, що стосуються рівнянь. Розв'язування рівнянь 3 і 4 степенів італійськими математиками. Нестандартні способи розв'язування рівнянь). Наприкінці роботи над проектом учні кожної групи складають 10 рівнянь для проведення «диспуту» з іншою групою. Оцінюються, крім іншого, система задач для диспуту, правильність і раціональність розв'язання задач під час диспуту.

Проектна діяльність з геометрії має носити практичне спрямування. У новому підручнику Геометрія, 8 [4] нами пропонується 4 теми для проектної діяльності:

- Розрізання і складання чотирикутників.
- Подібність і самоподібність.
- Прямокутні трикутники в історичних задачах.
- Складання прикладних задач про площі фігур.

Для виконання першого проекту клас поділяється на три групи: «історики», «математики», «практики». Кожен учень може взяти участь у роботі однієї або двох проектних груп. «Історики» вивчають виникнення та використання різних способів розрізання і складання чотирикутників (танграм, стомахіон, витинан-

ки, орігамі тощо). «Математики» добирають і розв'язують геометричні задачі, які стосуються розрізання і складання чотирикутників. Досліджують наявність різних способів виконання завдання. На захист готують портфоліо з умовами задач, способами їх розв'язання та реальними моделями. Це можуть бути задачі різної складності — від найпростіших (квадрат розрізати на два рівні квадрати) до досить складних (із двох квадратів різних розмірів скласти третій). «Практики» вивчають різні предмети побуту, що утворюються розрізанням і/чи складанням чотирикутників (пошиття серветок із клаптиків тканини чи в'язаних квадратів, створення модульного орігамі, складання паркетів, виготовлення прикраси з аплікації тощо). Потім обирають один із предметів і виготовляють своїми руками. На захист готують виставку виробів. Подають схему та особливості виготовлення виробу.

Під час підготовки до ЗНО з математики значна увага приділяється задачам на встановлення відповідності. Саме тому у відгуках про підручники вчителі зауважують про необхідність включення таких задач у шкільні підручники. Оскільки такі завдання спрямовані на інтеграцію знань і застосування набутих компетентностей у нестандартних умовах, то їх доцільно давати для повторення вивченого раніше матеріалу або наприкінці вивчення теми чи розділу. Наприклад, у підручнику Геометрія, 8 [4] у темі «Паралелограм» подається така задача на встановлення відповідності.

Задача. Установіть відповідність між найменшим кутом вказаного трикутника (1–4) і найменшим кутом паралелограма, для якого виконуються умови (А–Д).

Трикутник, у якого	Паралелограм, у якого
1 всі кути рівні	А всі кути рівні
2 катет є половиною гіпотенузи	Б сума протилежних кутів дорівнює 90°
3 катети рівні	В один із кутів на 60° менший за другий
4 зовнішні кути дорівнюють 150° і 162°	Г найбільший із кутів у 9 разів більший за найменший
	Д два кути пропорційні числам 1 і 5

Для розв'язання цієї задачі учні мають добре знати види трикутників і їх властивості (повторення відомостей з геометрії за 7 клас) і властивості паралелограма (8 клас – новий матеріал). Використання таких завдань уможливорює активізацію навчально-пізнавальної діяльності

учнів, створює умови для повторення раніше набутих компетентностей і застосування вивченого матеріалу у нестандартних умовах. Крім цього, ознайомлення зі способами розв'язування таких задач сприяє ефективній підготовці до ЗНО.

Вивчення математики передбачає як загальні так і специфічні для предмету види навчальної діяльності. Засвоєння навчального матеріалу відбувається ефективно, якщо в структурі навчально-пізнавальної діяльності учнів поєднуються всі її види. Одним із основних видів діяльності учнів під час вивчення математики в школі є розв'язування задач. Удосконалення підручників з математики має відбуватися, крім іншого, за рахунок урізноманітнення задач і вправ: включення відкритих задач; практичних завдань; комплексних задач на встановлення відповідностей та достатньої кількості інших цікавих і сучасних за змістом задач.

Список використаних джерел

- Бевз Г. П. Алгебра: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз. – К.: Генеза, 2015. – 288 с.
- Бевз Г. П. Алгебра: Підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз. – Харків: Фоліо, 2016. – 288 с.
- Бевз Г. П. Геометрія: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, Н. Г. Владімірова. – Київ: Генеза, 2015. – 192 с.
- Бевз Г. П. Геометрія: Підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, Н. Г. Владімірова. – Харків: Фоліо, 2016. – 192 с.
- Васильєва Д. В. Науково-дослідницька діяльність учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання математики / Д. В. Васильєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Науковий журнал. – Суми: СумДПУ. – 2016. – № 2 (56). – С. 35–47.
- Васильєва Д. В. Патріотичне виховання учнів на уроках математики в основній школі / Д. В. Васильєва // Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школах: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – № 15. – С. 21–27.
- Кугай Н. В. Нерівності як математичні моделі для розв'язування прикладних задач / Н. В. Кугай, Є. М. Борисов // Вісник Чернігівського НПУ. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2015. – Випуск 127. – С. 77–80.
- Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За загальною редакцією чл.-кор. НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В. І. Лозової. – Харків: Апостроф, 2012. – 348 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/konceptpcziya.pdf>

References

- Bevz, H. P., Bevz, V. H. (2015). *Algebra, 7 [Algebra,7]*. Kyiv: Heneza, 288 [in Ukrainian].
- Bevz, H. P., Bevz, V. H. (2016). *Algebra, 8 [Algebra,8]*. Kharkiv: Folio, 288 [in Ukrainian].
- Bevz, H. P., Bevz, V. H., Vladimirova N.H. (2016). *Heometriia, 7 [Geometry7]*. – Kyiv: Heneza, 192 [in Ukrainian].
- Bevz, H. P., Bevz, V. H., Vladimirova N.H. (2015). *Heometriia, 8 [Geometry,8]*. Kharkiv: Folio, 192 [in Ukrainian].
- Vasyliieva, D. V. (2016). *Naukovo-doslidnytska diialnist uchniv v umovakh realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu do navchannia matematyky* [Research activities of students in terms of implementation of competence approach to teaching mathematics]. // *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. – Sumy: SumDPU. – 2016. – № 2 (56). – S. 35 – 47. [in Ukrainian].
- Vasyliieva, D. V. (2015). *Patriotychne vykhovannia uchniv na urokakh matematyky v osnovnii shkolii* [Organization of pupils' research activity in the conditions of realization of the competence approach to teaching mathematics.]. // *Naukovyi chasopys NPU imeni N.P. Drahomanova. Seriiia № 3. Fyzyka i matematika u vyshchii i serednii shkolakh* :– Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. –№ 15. – S. 21 – 27. [in Ukrainian].
- Kuhai, N. V., Borysov Ye. M. (2015). *Nerivnosti yak matematychni modeli dlia rozviazuvannia prykladnykh zadach* [Inequalities as mathematical models for solving applied problems]. // *Visnyk Chernihivskoho NPU. Seriiia: Pedahohichni nauky*. – Chernihiv, 2015. – Vypusk 127. – S. 77 – 80. [in Ukrainian].
- Lozova, V. I. (ed) (2012). *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia* [Scientific approaches to educational research] – Kharkiv: Apostrof. 348 s. [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. [New Ukrainian School. Concept for reforming the secondary school] – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/konceptpcziya.pdf>7. [in Ukrainian].

Бевз В. Г.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ И УПРАЖНЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается проблема создания современной системы задач для обучения алгебре и геометрии в школе. Анализируются системы задач в действующих учебниках математики ведущих авторских коллективов. На примерах конкретных математических задач показаны пути усовершенствования учебников математики. Предлагается разнообразить систему задач школьных учебников математики на основе включения: открытых задач (условие или требование которых содержит недостаточную или избыточную информацию); практических задач, в том числе в учебных проектах (разрезания, составление, изготовление и т.п.); комплексных задач (направленных на интеграцию знаний и применение приобретенных компетентностей в нестандартных условиях) и др. Определяется место и значение таких задач в школьном курсе математики.

Ключевые слова: современные школьные учебники; алгебра; геометрия; система, математические задачи; открытые задачи; учебные проекты; комплексные задачи.

Bevz V.

METHODICAL BASES OF CONSTRUCTION OF THE SYSTEM OF TASKS IN THE MODERN MATH'S TEXTBOOKS

In the article, the problem of creating a modern system of problems for teaching algebra and geometry in school is considered. The system of tasks in the existing system of mathematics textbooks of the leading research teams is analyzed. One of the tasks of school mathematics education is to develop pupils' ability to make decisions under the conditions of incomplete and redundant information. School math problems contain the specially structured information, namely, the requirement (the target), conditions (the known data) and the desired one (the unknown information). In the same situation that is provided in the task there is a variety of ways to choose the known and the unknown, and thus to create various tasks. If the conditions under which the pupils establish the known or the unknown in the problem as well as the relationships between them are ensured, it will help to develop pupils' attention, memory and thinking ability to clearly and convincingly articulate and express their opinions. In the context of the wording and expanding the tasks enhances the interest in learning math and promotes self-esteem.

Exemplified by the specific mathematical tasks, the article demonstrates the ways to improve mathematics textbooks. It offers a variety of system problems of school mathematics textbooks by including: open problems (a condition or a requirement which contains insufficient or redundant information); practical problems, including educational projects (cutting out, preparation, production, etc.); complex tasks (aimed at the integration of knowledge and application of the acquired competences in non-standard conditions), etc. The place and importance of such problems in the school course of mathematics are found out.

Key words: modern school textbooks; algebra; geometry; math tasks; open tasks; training projects; complex tasks.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.011.3-051

Аділе БЕКІРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти

Кримського інженерно-педагогічного університету, м. Сімферополь, Україна

e-mail: zaredinova.elvira@gmail.com

СУТНІСТЬ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто провідні поняття суб'єктного підходу, а саме: «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність». Проаналізовано сутність феномену професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтовано структуру професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів, що містить суб'єктну позицію, активність особистості вчителя, педагогічну креативність, здатність приймати ефективні педагогічні рішення. Виокремлено етапи формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ: етап особистісної суб'єктності, етап навчальної суб'єктності, етап початкової професійної суб'єктності, етап професійної суб'єктності.

Ключові слова: суб'єктний підхід, суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів, структура професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів.

Одним із пріоритетних завдань сучасного процесу модернізації всіх ланок освіти є підготовка компетентних фахівців, які готові реалізовувати нові освітні стратегії на практиці. У форматі «особистісних вимірів» сучасної освіти, вираженого «суб'єкт-суб'єктного» характеру педагогічної професії, особливої значущості

набувають якості майбутнього фахівця як «суб'єкта професійної діяльності», «суб'єкта свого життя». У цьому сенсі особлива місія належить учителю початкових класів, оскільки саме він стоїть у витоків формування позитивної мотивації до навчання, «уміння вчитися», світогляду молодшого школяра, особистості

учня як «суб'єкта навчальної діяльності». Проте, для багатьох представників даної професії характерна позиція пасивного виконавця, який слідує за обставинами, а не створює їх. Тобто, у світлі окреслених підходів, проблема формування «суб'єктних» якостей майбутнього вчителя початкових класів, що ґрунтуються на реалізації положень суб'єктного підходу у процесі його професійної підготовки у ВНЗ набуває особливої актуальності.

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі суб'єктна проблематика представлена такими науковими напрямами: обґрунтування та розвиток суб'єктно-діяльнісної методології (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко); доведення провідних ідей психології суб'єкта в межах раціогуманістичної концепції (Г. Балл), концепції життєтворчої активності особистості (В. Роменець, В. Ямницький); розробка суто суб'єктних концепцій, а саме: суб'єктної парадигма освіти (В. Татенко), життєдіяльності особистості та феномену суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов); дослідження певних феноменів суб'єктності, а саме: компонентів суб'єктного досвіду (О. Осніцький), механізмів суб'єктності (В. Татенко), закономірностей розвитку суб'єктності в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, С. Максименко, В. Татенко); дослідження суб'єктності – як професійно-важливості якості (К. Бабака, О. Ваньков, В. Галузяк, Г. Мешко, О. Мешко, В. Осьодло) та її формування на етапі професійної підготовки (І. Гусева, О. Єремеева, С. Жорнік, Р. Серьожнікова), зокрема професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Гавриш, В. Желанова, Ю. Журат, М. Федоренко); педагогічні аспекти розвитку суб'єктності (Г. Волков, В. Давидов, Н. Зимня, В. Сластьонін). Питання впровадження різних наукових підходів у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів досліджувались у межах системного (Л. Хомич); діяльнісного (С. Литвиненко, С. Ратовська); аксіологічного (І. Бех, В. Паскар, Д. Пашенко); компетентнісного (Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко), рефлексивного (М. Марусинець), рефлексивно-контекстного (В. Желанова), технологічного (П. Гусак, Л. Коваль, О. Комар) підходів. Проте при такій ґрунтовній дослідженості суб'єктної проблематики, а також питань впровадження різних наукових підходів у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових кла-

сів у ВНЗ, аспект реалізації положень суб'єктного підходу залишається розробленим недостатньо.

Метою цієї статті є висвітлення провідних феноменів суб'єктного підходу й аналіз їх специфіки у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Реалізація суб'єктного підходу є перспективним напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Оскільки, у форматі гуманістичних, особистісно розвивальних тенденцій сучасної вищої освіти саме «суб'єктні» якості особистості визначаються як найбільш ґрунтовні, як ті, що зумовлюють саморозвиток, самовизначення й ефективну самореалізацію майбутнього фахівця в професії. Існує наукова думка (Е. Зейер, Г. Конев), що суб'єктні якості можна розглядати як своєрідні мета-якості, на підґрунті яких будуть формуватися всі інші професійно-значущі властивості.

Базуючись на науковій позиції відомого методолога Г. Корнетова, що певний науковий підхід узасаднюється на кількох провідних для нього категоріях, визначимося з основними феноменами суб'єктного підходу, а саме: «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність», «професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів».

Існує наукова думка (В. Татенко), що поняття «суб'єкт», виникло в греко-римській філософії й походить (від лат. «subjectus» – той, що знаходиться унизу, перебуває в підставі). Тобто вже походження поняття суб'єкт дозволяє його інтерпретувати як носія діяльності, свідомості та пізнання.

Феномен «суб'єкт» обґрунтовано у концепції особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої розвиток суб'єктного початку відбувається в просторі особистості, яка є інтегратором усіх психічних процесів людини [7]. Відомий психолог вважав, що «суб'єкт (як «Я») – це суб'єкт свідомої, «довільної» діяльності. Її ядро складають усвідомлені мотиви свідомих дій» [Тамо ж]. Відтак, особистість як суб'єкт організує та структурує своє життя, регулює його хід. Особистість саморозвивається і цей саморозвиток її як суб'єкта здійснюється через систему ставлень – до світу, до інших людей, до себе. Ці ставлення, на думку С. Рубінштейна, характеризуються активною позицією, відношенням до себе як до діяча.

Наведемо більш ємкі дефініції поняття «суб'єкт», а саме: як «індивіда або групи, як

джерела пізнання та перетворення дійсності; носія активності, що створює зміни в інших людях і в собі як інших» (А. Петровський, М. Ярошевський) [6, с. 37]; як «найбільш широкого, усеосяжного поняття людини, що узагальнено розкриває єдність усіх його якостей: природничих, суспільних, індивідуальних» (А. Брушлинський) [2, с. 31].

Беручи до уваги зазначені позиції, маємо констатувати, що так чи так усі науковці доводять цілісність, активність, діяльнісний та перетворювальний характер «суб'єкта» як творця власного життя. Безсумнівною є невід'ємність поняття «суб'єкт» від поняття «особистість» та «діяльність». Тобто «суб'єкт» єднає поняття «особистість» та «діяльність», де особистість постає в якості суб'єкта діяльності.

Суттєвим є питання щодо з'ясування *типів суб'єкта*. У цьому сенсі найбільш поширеною є позиція К. Абульханової-Славської, відповідно до якої науковець виокремлює суб'єкт психічної діяльності, суб'єкт життєдіяльності, суб'єкт конкретної діяльності [1].

Грунтуючись на окреслених положеннях, ми тлумачимо *суб'єкт* як носія активності й діяльності, що володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку. Відтак, наше розуміння зазначеного феномену пов'язане з розглядом його як категорії, що інтегрує і поняття «особистість», і поняття «діяльність».

Властивістю людини як суб'єкта є його *суб'єктність* у контексті суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкта життя (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн). Така різнобічність феномену суб'єктності зумовлює неоднозначність його визначення, а саме: як змістовно-дієвої характеристики активності (А. Осницький); як схильності до відтворення себе в певних умовах (В. Татенко); як показника особистісної свободи й певного рівня активності, у детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні чинники особистості: ініціатива, воля, творчість, надситуативність, самоуправління (Г. Балл). Загалом проблема суб'єктності пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності.

З огляду цих наукових підходів, а також ґрунтуючись на дослідженнях В. Ямницького [10], ми виокремлюємо такі *характеристики суб'єктності*, як-от: усвідомлена активність; здатність до цілепокладання; можливість ре-

лізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках; спрямованість на самопізнання, саморозвиток, саморегуляцію, самореалізацію.

Відтак, ми тлумачимо «суб'єктність» як інтегровану характеристику особистості, що містить усвідомлену активність у процесі, життєтворчості, здатність до самоздійснення тобто до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації.

Таким чином, зазначене трактування поняття «суб'єкт» та «суб'єктність» є засадничими в дослідженні *професійної суб'єктності*, зокрема, *професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів*.

Студіювання праць щодо проблеми професійної суб'єктності (Г. Аксьонова, В. Горшкова, Н. Сергєєв, І. Сєрьогіна) дозволило вважати, що суттєвим здобутком для адекватного розуміння феномену професійної суб'єктності є виокремлення його провідних якостей щодо педагогічної професії, а саме: усвідомлення й прийняття завдань та установок діяльності, самостійність, володіння вміннями, основами діяльності; рефлексивність; інтегрована активність; прогностичні здібності; самовиховання, самоосвіта, саморозвиток; стійкість поглядів, переконань, смислів, мотивів; самокорекція (Н. Сергєєв); потяг до самореалізації; відношення до себе й інших людей як до суб'єкту власного життя; налагодження суб'єктних зв'язків з оточуючими людьми; вміння самостійно ставити цілі, планувати й прогнозувати власне життя, раціонально його організовувати; вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самокорекцію (Г. Аксьонова); здатність діяти в умовах свободи, внутрішній локус детермінації дій у процесі цілепокладання, його усвідомленість; активна вибіркова життєва позиція; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність; ініціативність та креативність в розв'язанні завдань; інноваційність, рефлексивність і здатність прогнозувати результати діяльності та відносин (В. Горшкова); усвідомлена творча активність, здатність до рефлексії, усвідомлення власної унікальності, розуміння й прийняття іншого (І. Сєрьогіна).

Щодо *професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів* відомі її визначення як інтегральної професійно важливої якості, основними проявами якої є професійне самовизначення як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, здатність і готовність до педагогічній діяльності та автономність у ній, а

також суб'єктна поведінка та діяльність у процесі реалізації професійних функцій (Ю. Журат) [5]; як інтегрованої професійно важливої якості особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення (В. Желанова) [4].

Беручи до уваги окреслені наукові позиції *професійну суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів* визначаємо як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує ефективну реалізацію себе як майбутнього фахівця у ставленні до себе та учнів як до суб'єктів навчальної діяльності та свого життя. В *структурі* професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів виокремлюємо такі складники: суб'єктна позиція, активність особистості вчителя, педагогічна креативність, здатність приймати ефективні педагогічні рішення. Розглянемо їх докладніше.

Суб'єктна позиція. Феномен «суб'єктної позиції» обґрунтовано у дослідженні О. Гогоберідзе. Науковець тлумачить її як якість особистісної позиції, яка постійно розвивається та характеризує ціннісне, ініціативно-відповідальне ставлення студента до освіти й проявляється в діяльності, що пов'язана з визначенням особистісного смислу освіти, орієнтацією та вибором на цій основі умов і варіантів своєї освіти, проектуванням і реалізацією завдань освітнього процесу, оцінкою освітніх результатів і досягнень, пошуком нових смислів освіти [3].

Отже, ґрунтуючись на наукових підходах О. Гогоберідзе, а також Н. Боритка, О. Мацкалової, на думку яких саме «позиція» є свідченням професійної зрілості педагога, що охоплює ті особливості його свідомості й зовнішньої активності, які характеризують готовність працювати в умовах певної освітньої парадигми, ми вважаємо, що основу зазначеної суб'єктної якості становить система «суб'єктних» ставлень учителя, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності.

Активність особистості вчителя. Існує розуміння активності (І. Серьогіна), як структурного компоненту суб'єктності педагога, що передбачає наявність перетворюючої, усвідомленої, цілеспрямованої активності. Тобто, провідними характеристиками активності є такі: ініціативність, відповідальність, самостійність,

цілеспрямованість у набутті професійно необхідних знань і досвіду діяльності.

Педагогічна креативність. Вітчизняна дослідниця педагогічної творчості С. Сисоєва обґрунтувала узагальнений варіант найважливіших рис педагогічної креативності, а саме: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинене уявлення; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури [8]. Таким чином, суттєвими властивостями педагогічної креативності визначаємо такі: інноваційну відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання; незалежність суджень; спрямованість на творчі досягнення.

Здатність приймати ефективні педагогічні рішення. У професійно-педагогічній діяльності процес вирішення професійно-педагогічних завдань займає центральне місце. Оскільки, на думку низки науковців (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) професійна діяльність вчителя є процесом розв'язання безлічі різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач. Розв'язання професійно-педагогічних задач проявляється у прийнятті ефективних педагогічних рішень (В. Чернобровкін). Як зазначає науковець, головними процесами у прийнятті педагогічних рішень є процеси цілеутворення та цілепокладання. Ми поділяємо думку В. Чернобровкіна стосовно того, що змістовне оформлення мети педагогічної діяльності відбувається в межах особистості вчителя. Учительська професія висуває певні вимоги до суб'єкта, які він має прийняти як свої власні, інакше здійснення педагогічної діяльності стає неможливим. Але які саме цілі педагогічної професії будуть привласнені педагогом, що буде виділятися ним як головне та другорядне, залежить від узгодження мотиваційної сфери його особистості з ціннісно-смысловим змістом професійної діяльності педагога [9].

Варто відмітити, що практична реалізація ідей суб'єктного підходу у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ пов'язана з формуванням його професійної суб'єктності. Ураховуючи її складність та різнобічність, які було представлено вище, варто відмітити, що цей процес є стадіальним явищем, що містить певну послідовність етапів, які розгортаються в часі й виконують відповідні функції. Варіанти етапності зазначеного процесу репрезентовано у роботах дослідниць професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів В. Желанової [4], Ю. Журат [5]. Грунтуючись на їх позиціях, представимо етапи формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Початковий етап (1 курс навчання у ВНЗ) – пов'язаний з формуванням *особистісної суб'єктності*. Це етап професійної ідентичності, коли формуються позитивні уявлення про майбутню професію, специфіку та призначення педагогічної діяльності в початкових класах, потяг до виявлення, аналізу й реалізації потреб в розвитку своєї суб'єктності. Студент зосереджений переважно на собі.

Другий етап (2 курс навчання у ВНЗ) присвячено формуванню *навчальної суб'єктності*. На цьому етапі у студента формуються знання щодо специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів й вікових особливостей особистості молодшого школяра як суб'єкта освітнього процесу у початковій школі. Формуються вміння практичної реалізації набутих знань.

Третій етап (3 курс навчання у ВНЗ) – етап формування *початкової професійної суб'єктності*. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання. На цьому етапі активність студента стає усвідомлюваною, розвивається активність в установленні контактів з іншими людьми, в набутті професійної інформації. Особистісні інтереси починають координуватися з професійними. Студент зосереджується на собі й на особистості молодшого школяра вже як на суб'єктах професійної діяльності.

Четвертий етап (4 курс навчання у ВНЗ) – етап *професійної суб'єктності*. Спрямований на професійне самовизначення вчителя початкових класів, оволодіння засобами здійснення професійної діяльності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. Відбу-

вається формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів уже як суто професійно-значущої якості.

Таким чином, реалізація суб'єктного підходу є стратегічним напрямом реформування вищої освіти у напрямку її особистісної орієнтації та професіоналізації. Провідними феноменами суб'єктного підходу є поняття «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність». У межах представленого дослідження впровадження ідей суб'єктного підходу пов'язане з розглядом особистості майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта професійної діяльності. При цьому формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів ми вважаємо одним з вагомих результативно-цільових аспектів професійної підготовки у ВНЗ. Ми розуміємо професійну суб'єктність майбутніх учителів початкових класів як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує ефективну реалізацію себе як майбутнього фахівця у ставленні до себе та учнів як до суб'єктів навчальної діяльності та свого життя. У структурі зазначеного феномену виокремлюємо суб'єктну позицію, активність особистості вчителя, педагогічну креативність, здатність приймати ефективні педагогічні рішення. Виокремлено етапи формування професійної суб'єктності збігаються з провідними етапами професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. У представленій статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти проблеми сутності та особливостей реалізації суб'єктного підходу у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Подальшого вивчення потребує питання щодо забезпечення діагностичного інструментарію моніторингу сформованості професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 287 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 42 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гививна. – СПб., 2002. – 537 с.
4. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В.В. Желанова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.

5. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Журат Юлія Василівна. – К., 2012. – 305 с.
6. Краткий психологический словарь / Под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255–385.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
9. Чернобровкін В.В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В.В. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
10. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент / В.М. Ямницький ; Півден. наук. центр АПН України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – О. : [Б. в.], 2006. – 362 с.
3. Gogoberidze, A.G. Teoreticheskie osnovy razvitiya sub'ektnoy pozitsii studenta v usloviyah vysshego professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Gogoberidze Aleksandra Givivna. – SPb., 2002. – 537 s.
4. Zhelanova, V.V. Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia / V.V. Zhelanova. – Luhansk : Vyd-vo DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. – 482 s.
5. Zhurat, Y.V. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi subiektnosti u maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zhurat Yuliia Vasylivna. – K., 2012. – 305 s.
6. Kratkiy psihologicheskii slovar / Pod. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – Rostov n/D : Feniks, 1999. – 512 s.
7. Rubinshteyn, S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshteyn // Rubinshteyn S. L. Problemyi obschey psihologii. – M., 1973. – S. 255 – 385.
8. Sysoieva, S.O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: Pidruchnyk / S. O. Sysoieva. – K. : Milenium, 2006. – 346 s.
9. Chernobrovkin, V.V. Psykholohiia pryiniattia pedahohichnykh rishen : monohrafiia / V.V. Chernobrovkin. – Luhansk : Alma-mater, 2006. – 416 s.
10. Iamnytskyi, V.M. Rozvytok zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti: teoriia ta eksperyment / V.M. Yamnytskyi ; Pivden. nauk. tsentr APN Ukrainy, Rivnen. derzh. humanit. un-t. – O. : [B. v.], 2006. – 362 s.

Reference

Бекірова А. Р.

СУЩНОСТЬ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены ведущие понятия субъектного подхода, а именно: «субъект», «субъектность», «профессиональная субъектность». Проанализирована сущность феномена профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов. Обосновано структуру профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов, которая представлена субъектной позицией, активностью личности учителя, педагогической креативностью, способностью принимать эффективные педагогические решения. Выделены этапы формирования профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов в вузе: этап личностной субъектности, этап учебной субъектности, этап начальной профессиональной субъектности, этап профессиональной субъектности.

Ключевые понятия: субъектный подход, субъект, субъектность, профессиональная субъектность, профессиональная субъектность будущего учителя начальных классов, структура профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов.

Bekirova A.

ESSENCE SUBJECTIVE APPROACH IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN UNIVERSITIES

The article examines the key concept of subjective approach, namely «subject», «subjectivity», «professional subjectivity». The essence of the phenomenon of subjectivity professional future elementary school teacher, which is defined as an integrated professionally important quality of personality, which ensures effective implementation itself as a future specialist of self and students as subjects of training and their lives. Grounded structure of professional subjectivity future elementary school teacher, containing subjective position, activity of the individual teacher, teaching creativity, the ability to make effective educational solutions. Thesis there is determined stages of professional subjectivity future elementary school teacher in high school: Stage personal subjectivity, subjectivity learning stage, the stage of initial vocational subjectivity, subjectivity professional stage. Grounded prospects for further study on the future of professional subjective primary school teacher.

Key words: subjective approach, subject, subjectivity, professional subjectivity, subjectivity professional future elementary school teacher, professional structure of subjectivity future primary school teacher.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 373.3(477-22)(091)"195/201"

Ольга БЕРЛАДИН

здобувач, начальник відділу сприяння працевлаштуванню студентів
і випускників Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
e-mail: ola.lutzk@hotmail.co.uk

ПОЧАТКОВА ШКОЛА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено історіографічний аналіз проблем розвитку початкової школи сільської місцевості в Україні (II половина XX – початок XXI століття); проаналізовано основні підходи до відбору джерельної бази історико-педагогічного дослідження; проведено міждисциплінарний відбір джерельної та історіографічної бази, зумовлений сутнісними особливостями розвитку загальноосвітнього навчального закладу I ступеня сільської місцевості на основі хронологічного і проблемно-тематичного підходів.

Історіографічний аналіз проблеми дослідження уможливив отримання нових знань і висновків щодо педагогічних явищ, внеску педагогічної теорії в обґрунтування тенденцій і суперечностей, які були характерні для трансформації початкової школи сільської місцевості в окреслених хронологічних межах. Визначено перспективи у дослідженні запропонованої проблеми.

Ключові слова: історіографія, джерельна база, підходи, міждисциплінарний підхід, проблеми розвитку початкової школи сільської місцевості.

Проблеми розвитку початкової школи сільської місцевості в Україні другої половини XX – початку XXI століття як освітнього феномену, одного з основних джерел національного і духовного відродження та збереження культурно-історичних традицій українського народу, потребують ретельного аналізу (в тому числі із залученням історіографічних праць, документів нормативно-правової бази, архівних матеріалів) та оновлення концептуальних підходів. Досягти успіху в модернізації сучасної початкової школи сільської місцевості допоможе ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення кращих надбань національних та зарубіжних історико-педагогічних досліджень, науковою платформою яких прийнято вважати історіографію (Л. Березівська, В. Биков, Н. Гупан, О. Сухомлинська та ін.), позаяк історіографічний концепт є основою виявлення стану проблеми в історико-педагогічній науці (Г. Іванюк).

Історія розвитку сільських початкових шкіл означена доробком кількох генерацій визначних українських педагогів, громадських і культурно-освітніх діячів (Б. Веселовський, Б. Грінченко, М. Корф, Т. Лубенець, С. Сірополко, С. Русова, Я. Чепіга), науковими розвідками сучасних учених Ю. Багно, С. Бричок, О. Драч, Г. Іванюк, Я. Корж, В. Кузь, З. Онишків, О. Савченко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та інші).

Основою для обґрунтування підходів щодо добору джерелознавчої бази з означеної теми є праці українських науковців, у яких висвітлюються загальні підходи стосовно відбору історіографії та джерельної бази історико-педагогічних досліджень, зокрема: система джерелознавчої бази педагогіки (В. Биков [1]), ключові ідеї про комплексний підхід до виокремлення джерелознавчої бази історико-педагогічного дослідження з позиції «багатовекторності видів джерел» (Н. Гупан [3]), розвиток школи в умовах трансформації системи освіти (Л. Березівська [2], О. Фізеші [13]) та ін. Вагомий пласт історіографічних досліджень засвідчує значний інтерес науковців до вироблення підходів щодо систематизації історико-педагогічних джерел. Окреслені підходи до відбору джерельної бази склали основу нашого дослідження.

В історіографічних працях українських учених [3; 4; 11] стверджується думка про вироблення підходів щодо систематизації джерел дослідження. Актуалізуємо ті, що, на наш погляд, є науково значущими для дослідження проблем розвитку початкової школи сільської місцевості в Україні (друга половина XX – початок XXI століття). З огляду на специфіку проблеми та відсутність її цілісного дослідження, історіографічні праці можуть слугувати джерелами історико-педагогічного пошуку [4], оскільки розкривають тенденції, закономірності розвитку освітніх закладів, у тому числі і по-

чаткової школи сільської місцевості в зазначених хронологічних межах.

Мета статті – здійснити аналіз історіографічних напрацювань та джерельної бази дослідження в аспекті проблем розвитку початкової школи сільської місцевості в межах окресленого часового поля.

Передусім, відзначимо, що термін «історіографія» у «Новому тлумачному словнику української мови» трактується як: 1. Наука, що вивчає розвиток і нагромадження знань з історії суспільства, а також історичні джерела. 2. Сукупність історичних творів, що стосуються певного періоду або якої-небудь проблеми; історична бібліографія [8, 199]. Фахівець у галузі історії педагогіки, професор Н. Гупан пропонує в залежності від аспекту проблеми дослідження вживати поняття «історіографія» як у широкому розумінні – «системний аналіз та узагальнення всього масиву літератури з певної галузі наукового знання, що видавалась, із метою висвітлення процесу розвитку та відповідних методів дослідження певного, досить великого за часом, історичного періоду», так і у вузькому – «історіографія окремої проблеми, наприклад, розвитку школи, освіти, педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (декількох десятиріч, століття)» [3, 7–8].

Джерелознавча база проблем розвитку початкової школи сільської місцевості в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) є багатоплановою, оскільки предмет дослідження лежить у площині соціально-економічної (культурної, демографічної) та педагогічної сфер. Основою для її обґрунтування є праці з джерелознавства В. Бикова [1], Н. Гупана [3], О. Сухомлинської [11]. Так, зокрема, Н. Гупан пропонує здійснювати історіографічний аналіз «за такими принципами:

- за методологією вивчення освітніх явищ і процесів минулого розрізнялись історичні праці, де висвітлюються педагогічні феномени з точки зору розвитку загальнокультурних процесів (наявність та кількість закладів освіти в різних регіонах, кількісний та якісний склад тих, хто навчає та вчиться, матеріально-технічна база навчання тощо); історико-педагогічні праці, де домінантою є вивчення процесу навчання (виховання) під кутом зору його мети, завдань, змісту, форм, методів, способів викладання тощо;

- за змістом визначались наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації), популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальні (посібники, підручники), довідникова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники тощо), хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо);
- за хронологічними рамками дослідження диференціювались історичні та сучасні (автентичні) праці, тобто праці, написані сучасниками розглядуваних явищ і процесів» [3, 17–18]. Відтак, для систематизації історико-педагогічних праць учений пропонує три підходи: проблемно-тематичний, хронологічний та персоніфікований.

У науковій праці «Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем» О. Сухомлинська обґрунтувала основні підходи до історико-педагогічних праць, що складають методологічне підґрунтя дослідження та їх типологію, яка ґрунтується на соціокультурній, культурно-антропологічній і педагогічній домінантах [11, 2].

Провідний науковець, автор фундаментальних праць із проблем сільської школи Г. Іванюк, виокремлюючи сутнісні особливості та багатоплановість історико-педагогічного дослідження, визначає потребу його вдосконалення, пропонує відхід від формаційного підходу джерельної бази до інтердисциплінарного, класифікуючи джерела за окремими групами: історіографічного характеру, документальні, оповідні та особового походження, масові, підручникотворення та електронні джерела [4].

Правомірно, що висвітлення проблем розвитку початкової школи сільської місцевості (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) потребує конкретизації сутності історико-педагогічних знань. У руслі дослідження важливими нам видаються думки Г. Корнетова про міждисциплінарність історико-педагогічних знань: вони є історичні, оскільки розглядають минуле в розвитку; культурологічність історико-педагогічних знань полягає в розвитку педагогічних процесів минулого в контексті багатогранної людської культури; соціологічність знань бачиться в динаміці соціальних взаємодій інституцій; вони є і політологічними, тому що розглядають розвиток історико-педагогічного процесу в контексті розвитку держави [6, 85].

Отже, в історико-педагогічному дослідженні реалізуються міждисциплінарні зв'язки, що зумовлюються інтердисциплінарним підходом, які ґрунтуються на джерелах із історії педагогіки, соціології, економіки, демографії та педагогічних закономірностях явищ і процесів.

Зазначимо, що історіографічний аналіз окресленої проблеми здійснювався нами відповідно до прийнятої в сучасній історико-педагогічній науці періодизації розвитку школи й освіти в Україні і складається з двох періодів: I – друга половина XX ст. до 1991р., II – 1991–2014 рр. Такий поділ репрезентує важливі віхи у суспільно-політичному житті України, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ загалом та початкової школи сільської місцевості зокрема.

При здійсненні аналізу історіографічних джерел щодо функціонування початкових шкіл сільської місцевості першого періоду до уваги бралися дослідження, видані до 1991 року, в яких розглядався загальний процес розвитку освіти в Україні, тобто джерела, які були дотичними до заявленої проблеми. Такими джерелами в аспекті досліджуваної проблеми є праці з історії школи та освіти, що відображають окремі аспекти розвитку початкової школи сільської місцевості в досліджуваній період, а саме: «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)» (М. Гриценко, 1966), «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)» (А. Бондар, 1968).

Важливе значення в контексті нашого дослідження мають наукові студії вчених, у яких аналізується соціально-економічний розвиток українського села у 50–80-х роках XX століття, його інфраструктури, проблеми соціальної сфери, питання вдосконалення шкільної мережі, поліпшення матеріально-технічної бази сільських шкіл, забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами тощо. Зокрема, у монографії П. Жильцова «Воспитательная работа в сельской школе» (1980) (на прикладі сільських загальноосвітніх навчальних закладів УРСР, РРФСР, БРСР) автор досліджує особливості виховної роботи у загальноосвітніх школах сільської місцевості, характеризує соціально-економічний стан села, сільського жителя, специфіку професійної діяльності і побуту сільського вчителя. Розробка вченими (Л. Борисова, І. Дрозд, Т. Заславська та ін.) моделі соціальної структури сільського населення дозволяє побачити роль і місце сільської школи в її динаміці та ін-

теграції. Однак у названих джерелах початкова школа сільської місцевості не виступає предметом спеціального цілісного дослідження, а слугує лише контекстом для висвітлення зазначених проблем.

Динаміку розвитку початкових шкіл сільської місцевості 60–80 років XX століття засвідчують статистичні збірники «Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. Статистичний збірник (1973)», «Народне господарство в Українській РСР у 1975 році. Статистичний щорічник» (1976) та ін., відображаючи статистичну звітність щодо кількості сільських шкіл, учительського та учнівського контингентів тощо. Однак вони не охоплюють статистичними даними багатьох питань організації освіти саме в початкових школах сільської місцевості. Для з'ясування історичних явищ, фактів, що впливали на розвиток сільської школи в окреслених хронологічних межах дослідження, значущість мають наукові праці з історії (Г. Кривчик, С. Тимченко та ін.).

Знаково, що проблему діяльності й розвитку сільської школи окресленого періоду на рівні педагогічної теорії порушив, дослідив, пропустив через власний педагогічний досвід В. Сухомлинський. У монографіях педагога та інших працях (загалом авторству видатного вченого і педагога належить понад 36 монографічних творів і брошур та понад 600 статей) подано узагальнений досвід організації навчально-виховного процесу у сільській школі. Педагог, розглядаючи особливості сільської школи, насамперед сутність її соціокультурної функції, педагог наголошує: «Сільська школа далеко не те, що школа міська. На неї покладається зовсім особлива місія. Сільська школа – найважливіший, головний, іноді – в силу умов, що складаються, – єдиний осередок культури. Вона задає тон усьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села» [12, 418].

Вагомі дослідження, в яких розкриваються проблеми початкової школи сільської місцевості та оптимальні шляхи їх розв'язання представлені науковими напрацюваннями В. Помагайби «Робота вчителя в малокомплектних школах» (1968), Г. Суворової «Совершенствование учебного процесса в малокомплектной начальной школе» (1980), Л. Борисової «Сільська школа. Проблеми і перспективи» (1978), У названих працях йдеться про особливості організації навчально-виховного процесу у малокомплектних початкових сільських школах, умови та

шляхи його поліпшення, обґрунтовано типологію сільських шкіл, причини слабкої якості знань учнів, необхідність спеціальної професійної підготовки вчителя, подається аналіз їх діяльності та стратегія розвитку.

Узагальнений історіографічний огляд засвідчує, що у 60-80-х роках ХХ століття дослідження здійснювалися відповідно до соціально-економічних, політико-ідеологічних запитів суспільства, тому багато джерелознавчого матеріалу потребувало нового осмислення, всебічного ґрунтовного аналізу на основі науковості, об'єктивності та неупередженості (без ідеологічних догм).

Із метою об'єктивності висвітлення детермінантів (політичних, соціально-економічних) освітніх процесів у початкових школах сільської місцевості спираємося на другу групу історико-педагогічних джерел, які охоплюють період 60–80 років ХХ століття, що проводилися після здобуття Україною незалежності, тому позбавлені ідеологічних обмежень, які довгий час гальмували розвиток історико-педагогічної науки.

Наукову значущість у зазначеному аспекті представляє кандидатська дисертація Г. Шуки, де автором дано теоретичне узагальнення основних проблем розвитку сільської школи (у тому числі і початкової малокомплектної) та рівня її висвітлення в українській педагогічній пресі 50–80-х років ХХ століття, періоду, який визначив основні тенденції й принципи функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості. Науковець, акцентуючи увагу на суперечливості розвитку школи, надмірному декларуванні та відстороненні її від світових освітніх процесів, домінуванні професійно-трудового спрямування сільської школи, підготовки учнів до сільськогосподарської праці, науковець виокремлює основні принципи раціоналізації мережі загальноосвітніх закладів сільської місцевості [14].

Історіографія освіти та шкільництва досліджуваного періоду представлена спектром наукових праць, що опосередковано розкривають окремі проблеми розвитку початкової школи сільської місцевості. У зазначеному контексті заслуговує на увагу монографія Л. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2008), де здійснено аналіз окремих аспектів сільської школи, охарактеризовано позитивні зрушення: реформування, запровадження методів творчого експериментуван-

ня у навчально-виховному процесі; виокремлено суспільно-політичні, економічні, науково-технічні взаємозалежності та взаємозв'язки, що зумовлюють зміни в галузі освіти. Науковець, розкриваючи позитивні тенденції, не оминає і негативних, пов'язаних із політизацією змісту освіти, орієнтацією на суспільні пріоритети [2].

Для з'ясування передумов розвитку початкової школи сільської місцевості зазначених нами періодів, забезпечення цілісності дослідження педагогічних явищ і процесів виокремлено дисертаційні дослідження із питань історії становлення та розвитку початкових шкіл, які розкривають дотичні проблеми початкової школи сільської місцевості. Адже, як слушно зауважує історик педагогіки О. Сухомлинська, «Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [11, 8]. У цьому контексті актуальними є такі праці: Н. Белозьорової «Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)» (2011), С. Бричок «Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина ХІХ – 20-ті рр. ХХ століття)» (2005), Г. Черненко «Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917–1933 рр.)» (2004), Ю. Багно «Соціально-культурні компоненти навчально-виховного процесу сільської початкової школи в Україні (1920-ті – початок 1930-х рр. ХХ століття)» (2009) та ін. У названих історико-педагогічних дисертаційних дослідженнях відтворено еволюцію теорії та практики початкової освіти України другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття, обґрунтовано вплив соціально-культурного будівництва держави на розвиток змісту освіти у сільських школах, визначено провідні тенденції українського шкільництва, зроблено висновок про доцільність і можливість використання прогресивних ідей минулого в сучасних реаліях початкової школи сільської місцевості з урахуванням національних та загальноєвропейських інтеграційних процесів і змін.

Другий період історіографії та джерельної бази проблеми дослідження (1991–2014 рр.) пов'язаний із значними змінами у житті українського суспільства, відродженням національної системи освіти, зростанням інтересу вчених до вивчення історії школи, освіти і педагогічної думки в Україні. На цьому етапі з'явилися нау-

кові праці, що характеризуються новою проблематикою, зумовленою пріоритетами розвитку освіти (в умовах розбудови ринкових відносин), її реформуванням (оптимізація, моделювання, модернізація мережі загальноосвітніх закладів сільської місцевості в тому числі і початкових шкіл I ступеня).

Зупинимось на аналізі науково-педагогічних праць, які з огляду на свою теоретичну значимість становлять науковий фундамент сучасних досліджень проблем розвитку початкових шкіл сільської місцевості. На особливу увагу заслуговують наукові досягнення (монографії, посібники, численні наукові статті) академіка О. Савченко, де з позицій особистісно орієнтованої педагогіки висвітлюються основні тенденції початкової освіти у різні періоди розвитку національної школи, визначаються етапи реформування її змісту. Серед пріоритетних завдань науковець виокремлює оновлення змісту особистісно орієнтованої підготовки вчителя для сільської школи, зауважуючи, що сільський учитель має враховувати природні зв'язки формування особистості в умовах родинних стосунків та національних особливостей виховання» [10, 139–142].

Підготовці майбутнього фахівця до професійної діяльності у початковій школі сільської місцевості присвячена докторська дисертація, монографія та численні наукові праці З. Онишківа, де системно висвітлюються теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до роботи в початковій школі сільської місцевості, обґрунтовуються концептуальні положення та модель системи підготовки майбутніх фахівців до роботи в початковій школі, розкрито дидактико-методичний ресурс підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі [9].

Заслугує на увагу обґрунтованість проблеми підготовки вчителя для початкової школи сільської місцевості, забезпечення педагогічних умов, активізації навчально-методичної підготовки, удосконалення технологічних аспектів оволодіння практичними вміннями і навичками організації навчально-виховного процесу; формування професійних особистісних якостей майбутніх фахівців (О. Біда, В. Кузь, А. Кузьмінський, Л. Присяжнюк, О. Побірченко та ін.).

Дослідженню питань, пов'язаних із модернізацією управління малокомплектною початковою школою, яке утверджується як державно-громадське, розробці та впорядкуванню функ-

цій керівника школи та громадських органів, що реалізуються у процесі управлінського циклу, технології прийняття управлінського рішення присвячений вагомий науковий доробок В. Мелешко [7]. Науковець розглядає управління як складову керівництва соціальними системами, а малокомплектну школу як об'єкт, що вимагає врахування специфіки її діяльності.

Знаковою, щодо дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні (друга половина 1950-х – 1990-ті рр. XX століття) є докторська дисертація Г. Іванюк, де проаналізовані тенденції розвитку загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості та виявлено основні суперечності, які були характерні для трансформації завдань, змістовно-методичного та матеріально-технічного забезпечення її діяльності, динаміки мережі, фахової підготовки вчителя, реалізації новаторських педагогічних ідей у авторських школах України. Серед шляхів модернізації сільської школи науковець виділяє посилення ролі місцевого самоуправління при прийнятті рішень щодо відкриття чи закриття шкіл різних типів і структур, затвердження норм створення шкіл I ступеня [5].

У контексті нашого дослідження актуальним є доробок О. Фізеші у частині розробки авторської історико-системної моделі формування початкової школи, виявлення та активізації конструктивного ретродосвіду, персоніфікованих ідей. Аналізуючи особливості організації і змісту діяльності початкової школи Закарпатського краю, науковець визначила провідні тенденції її розвитку, серед яких: залучення громадських організацій до управління освітніми процесами, інтегрований характер навчальних програм із оперттям на європейський досвід, активізація методичної та наукової роботи вчителів тощо [13].

Отже, другий період історіографічного аналізу позначився появою праць, у яких із позицій сучасної парадигми висвітлюються проблеми розвитку, оптимізації, оновлення, реорганізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості, трансформації початкових шкіл сільської місцевості різних типів і структур, підготовки майбутніх фахівців до багатофункціональної професійної діяльності в умовах євроінтеграції.

Різноманітність відбору джерельної та історіографічної бази зумовлена предметом нашого наукового пошуку, що уможливило досто-

вірний аналіз педагогічних процесів і явищ; взаємозв'язків між потребами суспільства щодо якості освіти учнів початкових шкіл сільської місцевості, динамікою мережі загальноосвітніх навчальних закладів, роллю загальноосвітнього закладу I ступеня сільської місцевості в соціальній інфраструктурі села, трансформацією конструктивного історико-педагогічного досвіду, модернізацією професійної підготовки вчителя до роботи в досліджуваному типі шкіл.

Таким чином, проведений історіографічний аналіз проблеми дослідження уможливив отримання нових знань і висновків щодо педагогічних явищ, внеску педагогічної теорії в обґрунтування тенденцій і суперечностей, які були характерні для трансформації початкової школи сільської місцевості в окреслених хронологічних межах. Перспективним вважаємо здійснення аналізу нормативних документів, архівних джерел, які регулювали діяльність початкової школи сільської місцевості у другій половині XX – на початку XXI ст. Подальший аналіз історіографічних досліджень сприятиме науковому осмисленню феномену початкової школи сільської місцевості.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – К.: Атака, 2008. – 684 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті [Текст] : монографія / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Богданова, 2008. – 406 с.
3. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К.: АПН, 2002. – 223 с.
4. Іванюк Г. І. Підходи до відбору джерельної бази дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті рр. XX ст.) / Г. І. Іванюк // Педагогічний дискурс. – 2013. – Випуск 15. – С. 271–279.
5. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті рр. XX століття) : дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. І. Іванюк. – К., 2014. – 590 с.
6. Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 90–104.
7. Мелешко В. В. Управління розвитком сільської малочисельної школи : посібник / В. В. Мелешко. – К.: Пед. думка, 2013. – 103 с.
8. Новий тлумачний словник української мови: у чотирьох томах / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконті, 1999. – Т. 2. – 911 с.
9. Онишків З. М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості : монографія / З. М. Онишків. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 382 с.
10. Савченко О. Я. Врахування у підготовці вчителя ситуації розвитку сучасної сільської школи / О. Я. Савченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – К., 2002. – Вип. 1. – С. 139–142.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А. П. Н., 2003. – 68 с.
12. Сухомлинський В. О. Особлива місія / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К., 1977. – Т. 5. – С. 418–422.
13. Фізеші О. Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.) монографія / О. Й. Фізеші. – Ужгород : МДУ, 2015. – 528 с.
14. Щука Г. П. Проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50–80-ті роки XX століття [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. П. Щука ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.

References

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity: [monohrafiya] / V. Y. Bykov. – K.: Ataka, 2008. – 684 s.
2. Bereziv's'ka L. D. Reformuvannya shkil'noyi osvity v Ukraini u KhKh stolitti [Tekst] : monohrafiya / L. D. Bereziv's'ka ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K. : Bohdanova, 2008. – 406 s.
3. Hupan N. M. Ukrayins'ka istoriohrafia istoriyi pedahohiky / N. M. Hupan. – K.: APN, 2002. – 223 s.
4. Ivanyuk H. I. Pidkhody do vidboru dzherel'noyi bazy doslidzhennya sotsial'no-pedahohichnykh zasad rozvytku sil's'koyi shkoly v Ukraini (druha polovyna 50-kh – 90-ti rr. KhKh st.) / H. I. Ivanyuk // Pedahohichnyy dyskurs. – 2013. – Vypusk 15. – S. 271–279.
5. Ivanyuk H. I. Sotsial'no-pedahohichni zasady rozvytku sil's'koyi shkoly v Ukraini (druha polovyna 50-kh – 90-ti rr. KhKh stolittya) : dys. doktora ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / H. I. Ivanyuk. – K., 2014. – 590 s.
6. Kornetov H. B. Prohnostycheskaya funktsyya ystoryy pedahohiky / H. B. Kornetov // Psykholohopedahohychesky poysk. – 2011. – # 1 (17). – S. 90–104.
7. Meleshko V. V. Upravlinnya rozvytkom sil's'koyi malochysel'noyi shkoly : posibnyk / V. V. Meleshko. – K.: Ped. dumka, 2013. – 103 s.
8. Novyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy: u choty'r'okh tomakh / uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko. – K.: Akonit, 1999. – T. 2. – 941 s.
9. Onyshkiv Z. M. Pidhotovka studentiv do roboty v pochatkoviy shkoli sil's'koyi mistsevesti : monohrafiya / Z. M. Onyshkiv. – Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2015. – 382 s.
10. Savchenko O. Ya. Vrakhuвання u pidhotovtsi vchytelya sytuatsiyi rozvytku suchasnoyi sil's'koyi shkoly / O. Ya. Savchenko // Psykholohopedahohichni problemy sil's'koyi shkoly : zb. nauk. prats' Uman. derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychyny. – K., 2002. – Vyp. 1. – S. 139–142.
11. Sukhomlyn's'ka O. V. Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem / O. V. Sukhomlyn's'ka. – K.: A. P. N., 2003. – 68 s.
12. Sukhomlyn's'ky V. O. Osoblyva misiya / V. O. Sukhomlyn's'ky // Vybrani tvory : u 5-ty t. – K., 1977. – T. 5. – S. 418–422.
13. Fizeshi O. Y. Pochatkova shkola na Zakarpatti (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) monohrafiya / O. Y. Fizeshi. – Uzhhorod : MDU, 2015. – 528 s.
14. Shchuka H. P. Problemy rozvytku sil's'koyi shkoly v ukrayins'kiy pedahohichnyy presi v 50–80-ti roky KhKh stolittya [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / H. P. Shchuka ; Luhan. nats. ped. un-t im. T. H. Shevchenka. – Luhans'k, 2007. – 20 s.

Берладин О. Б.

**НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ В УКРАИНЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА:
ИСТОРИОГРАФИЯ И ИСТОЧНИКОВАЯ БАЗА ПРОБЛЕМЫ**

В статье осуществлен историографический анализ проблем развития начальной школы сельской местности в Украине (II половина XX – начало XXI века): проанализированы основные подходы к отбору источников базы историко-педагогического исследования; проведено междисциплинарный отбор источников и историографической базы, обусловленный сущностными особенностями развития общеобразовательного учебного заведения I степени сельской местности на основе хронологического и проблемно-тематического подходов.

Историографический анализ проблемы исследования сделал получения новых знаний и выводов относительно педагогических явлений, вклада педагогической теории в обоснование тенденций и противоречий, которые были характерны для трансформации начальной школы сельской местности в определенных хронологических рамках. Определены перспективы в исследовании предложенной проблемы.

Ключевые слова: историография, ключевая база, подходы, междисциплинарный подход, проблемы развития начальной школы сельской местности.

Berladyn O.

**PRIMARY SCHOOLS IN RURAL AREAS OF UKRAINE
(SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY):
HISTORIOGRAPHY AND SOURCE BASE OF THE PROBLEM**

The article presents historiographical analysis of the problems of rural primary school in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century). The basic approaches to the selection of base sources of historical and pedagogical research were analyzed.

Proved that the source base of problems of rural primary school development in Ukraine (the second half of XX – beginning of XXI century.) is a multi-faceted as the subject of research lies in the socio-economical (cultural, demographic) and pedagogical spheres. Conducted interdisciplinary selection of sources and historiographical bases caused by the essential features of the development of an educational institution and degree of rural areas on the basis of chronological and problem-thematic approaches.

Substantiated that in 60–80th of the XX century researches were carried out under the socio-economic, political and ideological demands of society, so many of sources material required new thinking, comprehensive analysis based on science, objectivity and unprejudiced (with no ideological dogma).

The second period of historiography and sources base of research problem (1991–2014) associated with significant changes in the life of Ukrainian society, the revival of the national education system, increasing interest to scientific study of the history of school education and pedagogical thought in Ukraine. At that stage there were scientific works, characterized by new issues, conditioned by priorities of education, its reforms (optimization, simulation, modeling, modernization of educational institutions network in rural areas including primary schools of the 1st degree).

Historiographical analysis of the study made it possible to obtain new knowledges and findings about educational phenomenon, educational theory contribution to study trends and contradictions that have characterized the transformation of rural primary school in chronological defined limits. The prospects of the proposed research problems were determined.

Keywords: historiography, source base, approaches, interdisciplinary approach, the problems of rural primary school.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 35.073.5-053.2/.5

Марина БОГОМОЛОВА

кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
e-mail: bogomolova-77777@mail.ru

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЦІ КОЛЕКТИВУ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються ідеї видатного педагога щодо єдиної трудової школи, положення про зв'язок виховання з життям, освітою і культурою. Висвітлюються основні характерні особливості положення про логіку педагогічної доцільності, упорядковане управління педагогічним закладом, розвиток самостійності і здібностей вихованців, організацію на державному рівні колективу дітей на основі самоврядування. Визначаються особливості здійснення соціального захисту дітей через призму дитячого колективу в педагогічній діяльності А.С.Макаренка, висвітлюються питання структури дитячого колективу. Розглядається поняття «первинного колективу» як важливої структурної ланки загального колективу, створення дитячого колективу в межах виховної колонії для неповнолітніх правопорушників.

Ключові слова: соціальний захист дітей, виховання, перевиховання, колонія для неповнолітніх правопорушників, дитячий колектив, принцип педагогічної доцільності, педагогічна технологія, технологія організації виховного колективу.

Українська національна педагогічна думка останнім часом активно генерує потребу вивчення й впровадження культурних та навчально-виховних цінностей нашого народу в процес модернізації підготовки та розвитку національно свідомої і компетентнісно зорієнтованої особистості випускника школи, здатного до активної соціалізації та державотворення. Національним пріоритетом визначено, що освіта сьогодні – основа розвитку особистості, нації та держави. Вона є головним чинником політичної, соціально-економічної та наукової життєдіяльності українського суспільства, а також стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності країни на міжнародній арені.

На превеликий жаль слід констатувати, що значна частина молоді сьогодні повною мірою не відповідає цій благородній державотворчій місії. У цих умовах педагогічна спадщина славетного педагога А.С.Макаренка, методика його виховання все більше вражає сучасних науковців та дослідників мудрістю й геніальністю практичних порад, що, безумовно, і потребують творчого відродження в умовах розбудови сучасної української національної школи. Головним пріоритетом таких дій є створення належних умов для забезпечення патріотично усвідомленої спроможності школярів до щасливої життєвої самореалізації на теренах незалежної України [6, 12].

Державна політика у сфері розвитку національної освіти та виховання, що визначена в Національній доктрині розвитку освіти, полягає у створенні умов для розвитку особистості та максимальної самореалізації патріота-громадянина і виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати колектив, незалежну, демократичну, правову державу, як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Пріоритетом такої діяльності є формування в дітей та молоді національних і загальнолюдських цінностей, а також здійснення державою їхнього соціального захисту.

Активна діяльність у цьому напрямку проводиться істориками педагогіки України Л. Березівською, Л. Ваховським, Н. Колядою, Н. Побірченко, А. Сбруєвою, О. Сухомлинською, В. Федяєвою та ін.

Відомі педагоги наголошували, що виховання – складна, але доступна кожній дорослій людині напружена праця, яка потребує постійної уваги, щирості, справедливості. Це ґрунтовна, систематична, відповідальна робота. Батьки мають чітко визначити конкретну мету виховання, деталізувати й продумати шляхи її досягнення. Адже правильно виховувати дитину набагато легше, ніж потім її перевиховувати.

Проблеми сімейного виховання та усвідомленого батьківства вдало розв'язував А. С. Ма-

каренко. Він першим в Україні не лише ввів термін «педагогічна технологія», а й увів поняття «технології організації виховного колективу». Він наголошував на важливості для свідомого та відповідального виховання таких процесів, як прогнозування, моделювання, планування, проектування, організація взаємин. Фундаментом його системи виховання є колективна народна основа, рід. А сім'я, зокрема багатодітна, стала основою організаційної технології виховної діяльності колективу. А. Макаренко вважав, що виховання дітей – найголовніша сфера нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу [3, 11].

Особливого інтересу в контексті нашого дослідження набуває проблема здійснення соціального захисту дітей в умовах дитячого колективу, що і сьогодні перебуває в центрі наукового дискурсу. Тому **метою** нашої статті є визначення особливостей здійснення соціального захисту дітей через призму дитячого колективу в педагогічній діяльності А. С. Макаренка.

Науково-теоретична спадщина А. С. Макаренка – це не тільки діяльність видатного педагога у минулому, яка обмежена часовими рамками 20–30 років ХХ століття. Вона є науковою педагогікою для нинішніх і майбутніх поколінь педагогів.

Відомо, що його педагогічну систему цінують сьогодні в усьому світі. Особливий інтерес до спадщини Антона Семеновича проявляють зараз педагоги Німеччини, Японії, Сполучених Штатів та багатьох інших країн. Хоча, звичайно, Макаренко був перш за все людиною свого часу і запропонував виховання соціально небезпечних дітей у рамках того, радянського, суспільства, проте багато нового вніс у світову педагогічну спадщину наш співвітчизник, а його ідеї актуальні у вихованні нинішнього покоління дітей [5, 80].

Громадянська війна внесла свої корективи в плани талановитого педагога. Прихід загонів А.Денікіна змусив Макаренка переїхати до Полтави. Тут у період з 9 вересня 1919 року до 3 вересня 1920 року він працював завідувачем 2-го міського початкового училища і водночас був одним із членів губернського управління працівників освіти.

Поволі стихали вітри громадянської війни, і треба було налагоджувати життя. Рада народних комісарів 4 лютого 1919 року видала декрет про заснування Ради захисту дітей, намагаючись у такий спосіб подолати дитячу безпри-

тульність і злочинність, яка набула в країні жалюгідних масштабів. Виконуючи постанову РНК, А. С. Макаренко з вересня 1920 року до липня 1935 року, спираючись на власний ентузіазм і мінімальну матеріальну допомогу, організував, а згодом і творчо керував дитячими навчально-виховними закладами, зокрема колонією О. М. Горького та комуною імені Ф. Е. Дзержинського в Харкові. З самого початку роботи колонії Макаренко прагнув теоретично обґрунтувати і практично застосувати колективну форму виховання особистості [5, 82].

Основою педагогічних звершень і літературного доробку А. С. Макаренка є постать людини – складової колективу. Відстоюючи кожного свого «правопорушника», педагог стверджував, що немає «дефективних», «морально занедбаних» дітей, а є лише тимчасово дезорієнтовані. Саме із цього почалося експериментування Макаренка, відкривання догм і канонів тогочасної педагогіки.

У 1926 році горьківська колонія – 130 вихованців і медперсонал – переїздить на територію колишнього Курязького монастиря, розташованого на відстані 8 км від Харкова. А вже після злиття в травні 1926 році колонії імені Горького і курязької він розпочав нову велику справу [1, 516].

Поряд із роботою в колонії імені Горького з червня 1927 року Макаренко бере безпосередню участь в організації дитячої трудової колонії імені Дзержинського в селищі Новий Харків (передмістя Харкова). Спочатку він намагався поєднувати роботу з двома колективами, але давалася взнаки чимала відстань між установами й занедбаність дітей. У вересні 1928 року він залишає колонію і переїздить до комуни, де творчо застосовує набутий у колонії досвід [1, 518].

Через Макаренка колоністи змогли налагодити зв'язки зі своїм кумиром – О. М. Горьким, який на той час перебував у Сорренто, в Італії. Його приїзд в колонію 6 липня 1928 року справив надзвичайне враження на дітей і остаточно переконав А. С. Макаренка у тому, що настала пора приступати до опису й систематизації власного досвіду. Так почала народжуватися легендарна «Педагогічна поема» [1, 519].

Необхідно зазначити, що стрижнем педагогіки А. С. Макаренка було вчення про дитячий колектив. Він розглядав повноцінний колектив як необхідну умову найбільш повного розвитку особистості. Під колективом педагог розуміє не

випадкове зібрання людей, а таке, що об'єднане спільною суспільно-цілісною метою, спільною діяльністю по досягненню цієї мети, де наявні органи самоуправління і координації та існують відносини відповідальної залежності [3, 13].

Крім цих суттєвих ознак колективу, важливою умовою його існування вчений визначає контактність: члени колективу повинні знати один одного і мати про кожного особисту думку.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне висвітлити питання структури дитячого колективу. А. С. Макаренко вважав, що структура колективу повинна бути багатоваріативною і динамічною. У вирішенні цього питання він відштовхувався від ідеї, що чим багатогранніші відносини, в які вступають вихованці в колективі, тим інтенсивніше проходить формування особистості кожного з них.

Соціальний захист дітей Макаренко здійснював за допомогою створення дитячого колективу в межах виховної колонії для неповнолітніх правопорушників. Важливою структурною ланкою загального колективу Макаренко називав первинний колектив. Первинний колектив – це соціальне мікросередовище, яке створюється спеціально для зв'язку між окремою особою і колективом, у якому окремі його члени перебувають у постійному діловому, товариському, побутовому та ідеологічному об'єднанні. Саме первинний колектив, на думку вченого, повинен першим представляти і захищати інтереси особи, першим реагувати на її вчинки і поведінку [6, 280].

Необхідно підкреслити, що для успішної організації первинного колективу за Макаренко, необхідно виконання наступних умов: повної керованості (не більше 15 членів, щоб не виникали більш дрібні об'єднання неформального характеру), соціальної нейтральності (не менше 7 чоловік, щоб не перетворитися у групу друзів-приятелів), наступності поколінь і можливості нагромадження традицій (організація тісної взаємодії дітей різного віку) [6, 281].

Отже, можемо констатувати, що за А. С. Макаренко найбільш вдалою формою первинного колективу є різновіковий загін. Такі загани він практикував у комуні імені Держинського, організовуючи їх за виробничою ознакою. Саме така організація створювала осередки, де об'єднувалися і шкільні, і виробничі інтереси дітей різного віку. Але створювати різновікові загани можливо лише за умови, коли колектив склався.

У структурній побудові колективу педагог важливе місце відводить організації його керівництва. Це питання вирішувалося через розвиток органів самоврядування, найголовнішою умовою існування яких була регулярна дієвість. Найвищим таким органом були загальні збори колективу, які вирішували більшість питань. На цих зборах обиралися робочі органи самоуправління: рада колективу, санкомісія та уповноважені. Раду колективу складали командири первинних загонів, які обиралися на загальних зборах. Уповноважені організовували свою роботу від імені того чи іншого робочого органу самоврядування [6, 281].

Уважаємо за необхідне висвітлити подану вченим класифікацію колективів за стадіями їх розвитку. Залежно від того, ким пред'являються вимоги у вирішенні колективних питань, виділяються наступні чотири стадії колективу: перша – колективу ще нема, керівник змушений виступати у ролі «диктатора»; друга – виділяються активісти, які підтримують керівника і беруть на себе частину його повноважень; третя – колектив повністю склався, більшість функцій керівника переходить до органів самоврядування; четверта – кожен перебуває на рівні самовиховання, ставлячи колективну вимоги сам до себе [6, 282].

Важливою ланкою в теорії дитячого колективу А. С. Макаренка було питання про стиль і тон колективу. Стиль – це практика, це життя колективу. Форму, в якій реалізується стиль, педагог називає тоном колективу. Він виділяє характерні ознаки стилю і тону дитячого колективу: мажор (постійна бадьорість, готовність до корисних дій, але обміркованих); почуття власної гідності, що впливає з уявлення про цінність свого колективу і проявляється в гордошах за нього, в опорі проникненню до колективу чужого, у стриманому і ввічливому ставленні вихованців до незнайомої людини; вміння орієнтуватися (здатність встановлювати таку лінію поведінки, яка найбільше відповідає інтересам колективу); єдність колективу (кожен вихованець не відчуває відособленості і беззахисності в колективі); ідея захищеності (захист колективом своїх членів від сторонніх, готовність кожного вихованця не допустити приниження будь-якого члена колективу іншими його членами); здатність до гальмування (стриманість у рухах, словах, крикові, уміння поступитися товаришеві в суперечках, загальна ввічливість); активність (постійна готовність до корисного ділового руху) [6, 284].

Усі названі ознаки стилю і тону колективу виховуються в усіх галузях його життя і проявляються, передусім, у правилах і нормах зовнішньої поведінки дітей.

Отже, А. С. Макаренко зробив великий внесок у розвиток педагогіки. Розроблені та випробувані ним на практиці у багаторічній педагогічній діяльності педагогічні основи формування особистості людини нового суспільства, визначення ролі колективу та праці в цьому складному та тривалому процесі, лягли наріжними каменями до фундаменту педагогіки колективу. Він визначив і охарактеризував роль сім'ї у формуванні цілісної особистості [2, 315].

А. С. Макаренко зробив більше ніж будь-хто з радянських педагогів для того, щоб з хлопчиків і дівчаток сформувати ідейних і високоморальних людей, гідних громадян своєї країни. Його досвід та спадщину вчителі шкіл використовують і сьогодні. Його ідеями пронизаний виховний колектив. Але, поза сумнівів, перед українським макаренкознавством стоять досить складні завдання, пов'язані із подальшим просуванням в опановуванні спадщини педагогіки колективу. Науковці й сьогодні повинні досліджувати Макаренка, систематизувати досвід великого педагога [4].

А. С. Макаренко створив найефективнішу педагогічну систему ХХ століття. У його творах глибоко і всебічно показана теорія і практика виховання нової людини, охарактеризована цілісна система науково-педагогічного знання, системотворчим елементом якої є принципи доцільності і єдності розвитку особистості в колективі.

Серед педагогічних відкриттів ученого є дуже значущі, які на сьогодні ще недостатньо оцінені. Серед них ідея виховного колективу як основи цілісної системи формування особистості. Можна стверджувати, що ним відкриті закони колективної життєдіяльності, що мають світове значення. Йому вдалося сформулювати цілісну концепцію виховного колективу, в якому встановлюється рівноправ'я вихователів та вихованців.

Отже, підсумовуючи все вищевикладене, можна констатувати, що педагогічні ідеї А. С. Макаренка і сьогодні не втратили своєї актуальності.

Не можна не відмітити ту увагу, яку педагог приділяв значенню колективу у вихованні та важливості самостійності дітей, яку їм допомагав виховувати колектив, але за умови само-

управління в цьому колективі. Ідею вченого щодо створення стилю і тону колективу сьогодні вважають досить таки перспективною, такою, яка діє і дає дуже вагомі результати.

Стаття не претендує на всебічний і вичерпний аналіз багатогранного питання соціального захисту дітей у педагогіці колективу А. С. Макаренка. Виокремлення педагогіки колективу як актуального напрямку досліджень було викликано потребами тогочасного суспільства і дістало достатній рівень розробки її наукового апарату, що може бути предметом подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: Підручник [Текст] / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М. Бойко – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.
2. Макаренко А.С. Книга для батьків [Текст] / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 327 с.
3. Макаренко А.С. О личности в обществе [Текст] / А.С. Макаренко // Сочинения: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 7. – С. 11-16.
4. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей [Текст] / А.С. Макаренко // Сочинения: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 358-387.
5. Медынский Е.Н. Антон Семенович Макаренко. Жизнь и педагогическое творчество [Текст] / Е.Н. Медынский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 79-85.
6. Проніков О.К. Історія педагогіки : курс лекцій [Текст] / О.К. Проніков. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 440 с.
7. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. [Текст] / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг.ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.: іл.

References

1. Bojko A.M. (2004). Personalii v istorii nazionalnoi pedagogiki. 22 vudatnuh ukrainiskuh pedagogu: Pidruchnik [Personalities in the history of national pedagogy. 22 outstanding Ukrainian teachers: a Tutorial]. Kiev: VD «Professional», 576 [in Ukrainian].
2. Makarenko A.S. (1980). Knuga dlja batkiv [A book for parents]. Kiev: The Soviet school, 327 [in Ukrainian].
3. Makarenko A.S. (1958). O lischnosti v obschestve [On the individual in society]. Essays: in 7 vol. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, v.7. p. 11-16 [in Russian].
4. Makarenko A.S. (1958). Hudojestvennaja literatura o vospitanii detei [Literature about parenting]. Essays: in 7 vol. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, v. 5. p. 358-387 [in Russian].
5. Medunskij E.N. (1949). Anton Semenovich Makarenko. Jizn i pedagogicheskoe tvorchestvo [Anton Semenovich Makarenko. Life and teaching creativity]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, p. 79-85 [in Russian].
6. Pronikov O.K. (2015). Istoriya pedagogiki: kurs lekcij [History of pedagogics : a course of lectures]. Kiev: Publishing house «Word», 440 [in Ukrainian].
7. Borisova Z.N. (2004). Hrestomatija z istorii dochkilnoi pedagogiki [A reader on the history of preschool pedagogy: Ucheb. manual.]. Kiev: High school, 511 [in Ukrainian].

Богомолова М. Ю.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ КОЛЛЕКТИВА А. С. МАКАРЕНКА

В статье рассматриваются идеи выдающегося педагога по поводу единой трудовой школы, положение о связи воспитания с жизнью, образованием и культурой. Освещаются основные характерные особенности положения о логике педагогической целесообразности, упорядоченное управление педагогическим заведением, развитие самостоятельности и задатков воспитанников, организация на государственном уровне коллектива детей на основе самоуправления. Определяются особенности осуществления социальной защиты детей через призму детского коллектива в педагогической деятельности А. С. Макаренка, освещаются вопросы структуры детского коллектива. Рассматривается понятие «первичного коллектива», как важного структурного звена общего коллектива, создание детского коллектива в рамках воспитательной колонии для несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: социальная защита детей, воспитание, перевоспитание, колония для несовершеннолетних правонарушителей, детский коллектив, принцип педагогической целесообразности, педагогическая технология, технология организации воспитательного коллектива.

Bogomolova M.

SOCIAL PROTECTION FOR CHILDREN IN COLLECTIVE PEDAGOGY OF A.S.MAKARENKO

The article discusses the ideas of the outstanding teacher on the unified labor school, the position of the connection of education with life, education, and culture. Highlights the main characteristics of the regulations on the logic of the pedagogical feasibility, management orderly educational institution, development of independence and abilities of pupils, organization at the state level of the group of children on the basis of self-government.

Defines the features of the social protection of children through the prism of a group of children in the pedagogical activity of A. S. Makarenko, highlights issues of structure group of children. Discusses the concept of «primary group» as an important structural dimension of the overall team, creating a group of children within the educational colony for juvenile offenders.

A. S. Makarenko has created the most effective educational system of the twentieth century. In his works deeply and comprehensively illustrates the theory and practice of educating the new man, is characterized by a holistic system of scientific and pedagogical knowledge, systematic element of which is the principles of appropriateness and unity of the development of personality in the team. It can be argued that they opened the laws of collective life, global significance. He was able to formulate a holistic concept of the educational team, which establishes the equality of teachers and students.

Key words: social protection of children, education, rehabilitation, juvenile offenders, children's collective, the principle of pedagogical expediency, pedagogical technology, technology of organization of the educational team.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 811.161.2:81'42:37.046.14

Олена БОЖКО

старший викладач кафедри здоров'я, соціальних комунікацій та інформаційних технологій Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Миколаїв, Україна
e-mail: bor777@i.ua

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ (У ЗВ'ЯЗКУ З ВИВЧЕННЯМ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ)

У статті обґрунтовано важливість розроблення авторської методики формування текстотвірної компетентності учнів 5–9 класів на основі діагностування. Обґрунтовано й представлено два критерії сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: нормативний і функційно-діяльнісний. Нормативний критерій детермінується синтаксичним та текстознавчим показниками, а функційно-діяльнісний – показниками, пов'язаними із вторинною і первинною текстотвірною діяльністю. На основі показників виділено та схарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні сформованості текстотвірних умінь учнів. Рекомендовано форми діагностування рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів основної школи.

Ключові слова: констатувальний експеримент; нормативний і функційно-діяльнісний критерії рівнів сформованості текстотвірних умінь; високий, достатній, середній, низький рівні сформованості текстотвірних умінь.

Відповідно до чинної програми основна мета навчання української мови полягає «у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, 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), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності [6, 3]». Зазначена мета зумовлює посилення текстоцентричного підходу до навчання української мови й акцентування уваги на виробленні текстотвірних умінь і навичок учнів.

З огляду на перехід 2017/2018 н.р. учнів 9-х класів на оновлений Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [2] і нову програму [6], зміст якої передбачає системне оволодіння школярами синтаксисом складного речення, особливої значущості набуває питання сучасної методики вироблення в учнів умінь використовувати складні речення як ефективний засіб пізнання і спілкування в різних сферах життєдіяльності.

На сучасному етапі шкільної освіти розв'язанню проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів сприяють розвідки О. Горошкіної, Т. Донченко, Л. Мамчур, Н. Мордовцевої,

А. Нікітіної, Е. Палихати, М. Пентиліук, Л. Попової та ін. [4; 5; 8].

Виробленню синтаксичної компетентності в учнів у процесі вивчення складного речення присвячено праці Т. Гнаткович, Н. Дикої, С. Омельчука, Р. Христіанінової, Г. Шелехової та ін. [1; 3; 7; 9; 10].

Ученими напрацьовано дієвий інструментарій вимірювання рівнів сформованості окремих умінь мовленнєвої діяльності (діалогічного й монологічного мовлення, аудіювальних і стилістичних умінь) і синтаксичної компетентності учнів певних класів основної школи. Проте відсутній комплексний підхід до визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь школярів 5–9 класів, що їх набувають діти під час вивчення синтаксису складного речення.

Тому метою статті є окреслення критеріїв і показників сформованості текстотвірних умінь учнів 5–9 класів, а також визначення рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів.

Основною метою діагностувального етапу експерименту було отримання об'єктивної інформації про те, наскільки практика навчання української мови в основній школі забезпечує формування текстотвірних умінь учнів. Для реалізації мети сформульовано низку завдань:

- з'ясувати готовність учнів 5-х класів до опанування синтаксису складного речення

і текстотвірних можливостей його в контексті компетентнісного навчання;

- виявити якість знань із синтаксису складного речення і теорії тексту в учнів 9-х класів;
- визначити рівні володіння текстотвірними вміннями, що забезпечують вторинну і первинну текстотвірну діяльність, на початковому (5 клас) і заключному (9 клас) етапах навчання в основній школі;
- виявити прогалини в знаннях та окреслити типові синтаксичні й текстотвірні помилки.

Виходячи з розуміння текстотвірної компетентності як інтегрального утворення особистості, ядро якої становлять відповідні знання з мови (у розрізі нашого дослідження – насамперед синтаксичні) й теорії тексту, навички й уміння вторинної і первинної текстотвірної діяльності, на підставі програмових вимог до рівня мовної (із синтаксису складного речення) і мовленнєвої підготовки учнів [6], визначено два критерії (нормативний і функційно-діяльнісний) і показники сформованості текстотвірних умінь учнів:

нормативний критерій:

- синтаксичний показник (уміння розрізняти структурні відмінності простих і складних речень, складних речень із сурядним і підрядним зв'язком; знаходити складні речення в тексті; визначати види складних речень і засоби зв'язку між частинами їх, межі частин і кількість граматичних основ у складному реченні; правильно ставити й обґрунтовувати розділові знаки між частинами складного речення, знаходити і виправляти пунктуаційні помилки на вивчені правила; аналізувати й оцінювати виражальні можливості складних речень і синонімічних їм конструкцій; конструювати складні речення різних видів та інтонувати їх);
- текстознавчий показник (уміння аналізувати текст, основні ознаки його, структуру, види зв'язку речень у тексті, синтаксичні засоби міжфразного зв'язку; типи, стилі і жанри мовлення, особливості побудови їх);

функційно-діяльнісний:

- пов'язаний із вторинною текстотвірною діяльністю (уміння сприймати усні й письмові висловлювання різних стилів, типів мовлення);
- пов'язаний із первинною текстотвірною діяльністю (уміння відтворювати і скла-

дати усні й письмові тексти, використовуючи складні речення).

Відповідно до критеріїв і показників їх виділено високий, достатній, середній, низький рівні сформованості текстотвірних умінь учнів. Основні характеристики рівнів систематизовано в таблиці.

Діагностування рівнів сформованості текстотвірних умінь учнів здійснено за допомогою таких форм, як тестові завдання; аналітична робота над текстом; стислий письмовий переказ наукового/художнього тексту, сприйнятого на слух; доповнення монологічного тексту діалогом із використанням складних речень (5 клас) і створення твору-роздуму (9 клас).

З огляду на визначені критерії і показники сформованості текстотвірних умінь учнів, структура констатувальних зрізів у 5-му й 9-му класах містила дві частини: перша мала на меті виявити рівень володіння теоретичними відомостями про складне і текст, а друга – уміння їх застосовувати в процесі роботи з текстом (виявляти задані синтаксичні й текстові категорії й аналізувати їх, конструювати складні речення, добирати синонімічні складні речення, використовувати складні речення у висловлюваннях різних стилів і типів мовлення).

Перевірка зрізових робіт (завдання на аналіз тексту і складного речення, конструювання складних речень з двох простих, синтаксичну заміну, відтворення й створення тексту, доповнення тексту діалогом) та аналіз отриманих даних засвідчила невисокі результати. Так, переважна більшість учнів 5 класу виявила низький (40,95%) і середній (37,25%) рівні, на високому і достатньому рівнях виконали роботу відповідно 1,45% і 20,35%. Більше третини учнів 9 класу виявили середній (39,1%) і низький (38,8%) рівні і значно менше – достатній (18,1%) і високий (4,0%).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, визначено показники та критерії сформованості текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення синтаксису складного речення, за допомогою яких на діагностувальному етапі виявлено рівні сформованості текстотвірних умінь учнів 5-х і 9-х класів; встановлено типові мовні (пов'язані із засвоєнням понять із синтаксису складного речення) і текстотвірні помилки (пов'язані зі сприйняттям, відтворенням і створенням висловлювання).

Оскільки результати констатувального експерименту підтвердили актуальність систематичної роботи з формування текстотвірних

Критерії та рівні сформованості текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення синтаксису складного речення (СР)

Критерії (показ- ники)	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	2	3	4	5
Нормативний				
1. Синтаксичний	Учень бездоганно володіє теоретичним матеріалом, без утруднень розрізняє просте і СР, СР із сурядним і підрядним зв'язком; розпізнає СР у тексті й аналізує структуру їх, правильно визначає види СР і засоби зв'язку між частинами їх; граматично правильно будує СР й добирає синтаксичні синоніми; без помилок інтонує СР, уживає й обґрунтовує розділові знаки між частинами СР	Учень опанував теоретичний матеріал із синтаксису СР, але інколи припускається незначних помилок у процесі розрізнення простих і СР, аналізу структури СР й визначення видів їх; в основному правильно конструює, інтонує СР і розставляє розділові знаки між частинами його; добирає синтаксичні синоніми з незначними відхиленнями від семантико-граматичної норми	Учень має часткове уявлення про категорії СР, зазнає труднощів під час розрізнення простих і СР, недостатньо володіє знаннями про структурно-семантичну класифікацію СР, припускається значних помилок у синтаксичному розборі, моделюванні й редагуванні СР, аналізі СР з погляду текстотвірних можливостей та в процесі синонімічної заміни СР	Учень не володіє теоретичним матеріалом із синтаксису СР: не має цілісного уявлення про СР як синтаксичну одиницю, основні ознаки, покладені в основу класифікації їх; не визначає структури СР та засобів зв'язку між частинами його, не розпізнає видів СР, не добирає й не конструює СР та не здійснює синтаксичної синонімічної заміни відповідно до комунікативної меті; виявляє недостатньо сформовані вміння й навички синтаксичної грамотності
2. Текстознавчий	Учень вільно оперує текстознавчим матеріалом; бездоганно аналізує текстові ознаки; точно установлює структурні компоненти, визначає види зв'язку речень у тексті та засоби міжфразного зв'язку на рівні СР; тип, стиль і жанр мовлення, особливості побудови їх; усвідомлює текстотвірні й виразні можливості СР в текстах різних форм, стилів і типів мовлення	Учень виявляє в цілому належне володіння теоретичним матеріалом про текст, але у визначенні теми, основної думки, типу, стилю і жанру висловлювання, добиранні й аналізі заголовку, складанні плану трапляються незначні неточності й помилки	Учень володіє безсистемними текстознавчими знаннями обмеженого обсягу, тому в процесі аналітичної роботи з текстом припускається численних помилок	Учень не засвоїв відомостей про текст; не спроможний самостійно здійснити аналіз висловлювання (визначити види зв'язку речень у тексті та засоби міжфразного зв'язку на рівні СР; тип, стиль і жанр мовлення, особливості побудови їх; мікротеми, тематичні речення та ключові слова; текстотвірні й виразні можливості СР)
Функційно-діяльнісні				
1. Пов'язаний із вторинною текстотвірною діяльністю	У процесі сприйняття висловлювання учень виявляє точне розуміння його мети, фактичного змісту, причиново-наслідкових зв'язків, теми й основної думки, типологічної природи та стилістичної належності; дає вичерпну оцінку тексту й ужитим у ньому СР як текстотвірному та виразному засобу	Учень неповною мірою розуміє мету сприйнятого висловлювання, зміст його, причиново-наслідкові зв'язки, тему й основну думку; дає в основному правильну, але невичерпну оцінку тексту й ужитим у ньому СР як текстотвірному та виразному засобу	Учень розуміє тему, основну думку, мету й фактичний зміст тексту зі значними неточностями, оскільки неспроможний усвідомити важливих деталей; складає план сприйнятого висловлювання зі значними прогалинами/ зайвими елементами; неспроможний визначити стиль і типу мовлення, мікротеми, оцінити текстотвірну роль СР	Учень сприймає усні й письмові тексти різних стилів зі значними труднощами; зосереджує увагу на окремих мікротемах, тому не здатний визначити теми, основної думки, мети висловлювання тощо, інтерпретувати цілісний зміст сприйнятої інформації

Продовження				
1	2	3	4	5
2. Пов'язаний із первинною текстотвірною діяльністю	Учень самостійно досягає комунікативної мети, будує оригінальний текст (у разі відтворення – з урахуванням виду переказу); висловлює власну думку з дотриманням теми відповідно до мовленнєвої ситуації; виявляє багатство словника, різноманітність і граматичну правильність СР; додержується норм текстотворення; комунікативно доцільно використовує текстотвірні й виражальні можливості СР у мовленні	Учень будує в цілому вдалий і змістовний текст, у якому наявні незначні відхилення від теми й порушення послідовності викладу її; недостатньо використовує текстотвірні й виражальні можливості СР; виявляє середній рівень самостійності й аргументованості суджень, припускається незначних помилок у мовному оформленні	Учень продукує текст, що характеризується неповнотою і поверховістю в розкритті теми, порушенням послідовності викладу думок, недосконалістю й стереотипністю, пов'язаними зі здійсненням текстотвірної діяльності безвідносно до ситуації мовлення й комунікативної мети. Учень не розрізняє основної й другої рядної інформації; в обмеженій кількості і невдало добирає, будує СР та оформлює його межі. У мовному оформленні наявна певна кількість помилок, а граматичний лад є одноманітним	Учень відтворює чи створює текст, що за обсягом менший половини від норми, або висловлювання, що не є завершеним текстом і хибує на непослідовність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; характеризується бідною лексикою, примітивною й однотипною граматичною будовою, наявністю численних помилок у мові; учень не використовує СР або використовує з порушенням структурно-змістової зв'язності

умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення, подальшим напрямом наукових розвідок визначаємо розроблення спеціальної експериментальної методики.

Список використаних джерел

- Гнаткович Т. На шляху до самостійної думки (Формування мовної та мовленнєвої компетенцій школярів у процесі вивчення складносуладного речення) / Тетяна Гнаткович // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 10. – С. 25–36.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі МОН України. – 2012. – № 4–5. – 64 с.
- Дика Н. М. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення / Наталія Михайлівна Дика // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6. – С. 37–42.
- Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі : [навч.-метод. посіб. для вчителів і студентів] / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 694 с.
- Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [моногр.] / Лідія Іванівна Мамчур. – Умань : Видавець «Сочинський», 2012. – 449 с.
- Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література. 5–9 класи. – К. : Освіта, 2013. – 160 с.
- Омельчук С. А. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису / Сергій Аркадійович Омельчук // Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 2–9.
- Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина Н. В. Мордовцева [та ін.] ; Упр. освіти і науки Луган. облдержадмін., Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Луганськ : [СПД Рєзніков В.С.], 2009. – 212 с.

- Христіанінова Р. О. Комунікативно орієнтовані категорії складнопідрядного речення / Раїса Олександрівна Христіанінова // Дивослово. – 2009. – № 10. – С. 54–56.
- Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Галина Шелехова // Українська мова і література в школі : [Наук.-метод. журнал]. – 2015. – № 2. – С. 2–7.

References

- Hnatkovych, T. (2008). *Na shlyahu do samostiyanoi dumky (Formuvannya movnoyi ta movlennyevoyi kompetentsiy shkoliariv u protsesi vyvchennya skladnosuryadnogo rechennya)* [On the way to independent thought (Formation of speech and language competences of students in the study of compound sentences)] *Ukrayins'ka mova i literatura v serednih shkolah, gimnaziyah, litseyah ta kolegiumah* [Ukrainian language and literature in the secondary schools, high schools, high schools and colleges]. – № 10, 25–36 [in Ukrainian].
- (2012). *Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zagalnoyi seredn'oyi osvity* [State standard of basic and secondary education]. *Informatsiynyy zbirnyk ta komentari MON Ukrayiny* [Information collection and commentary of Ukraine's Ministry of Education and Science]. № 4–5, 64 [in Ukrainian].
- Dyka, N. M. (2015). *Robota z uchnyamy starshoyi shkoly nad lingvistichnymy ponyattamy : vyvchennya skladnopydradnogo rechennya* [Working with high school students with linguistic concepts: the studying of complex sentence] *Pedagogichnyy protses : teoriya i praktyka* [Teaching Process: Theory and Practice]. № 5–6, 37–42 [in Ukrainian].
- Donchenko, T. K. (2011). *Movlennyevyi rozvytok uchniv u protsesi navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli* [Speech development of pupils in the learning the Ukrainian language in the primary school]. *Scientific and methodical manual for teachers and students, Publishing of National Pedagogical University by Dragomanov M.P.* Kyiv, 694 [in Ukrainian].

5. Mamchur, L. I. (2012). *Perspektyvnist' i nastupnist' u formuvanni komunikativnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly* [Perspective and continuity in the formation of the communicative competence of primary school pupils]. Uman': Publisher «Sochins'kyy», 449 [in Ukrainian].
6. (2013). *Navchal'ni programy dlya zagal'noosvitnih navchalnyh zakladiv: Ukrayins'ka mova; Ukrayinska literatura. 5–9 klasy*. [Training programs for secondary schools: Ukrainian language; Ukrainian literature. 5–9 forms]. Kyiv: Osvita, 160 [in Ukrainian].
7. Omelchuk, S. A. (2007). *Komunikativno-funktsiynny pidhid do vyvchennya syntaksysu* [Communicative-functional approach to the study of syntax]. *Dyvoslovo*, № 1, 2–9 [in Ukrainian].
8. (2009). *Formuvannya movnoyi osobystosti uchnya* [Formation of student's linguistic individual] / Horoshkina O. M., Kuz'mishyna O. S., Mordovtseva N. V. and others; *Upravlinnya osvity i nauky Luhans'koyi oblasterzhad-ministratsiyi, Luhanskyi oblasnyy instytut pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity* [Management of Education and Science of Lugansk Oblast Administration, Lugansk Regional Institute of Post-Graduate Teacher Education]. Luhans'k, SPD Ryznikov V.S., 212 [in Ukrainian].
9. Hrystianinova, R. O. (2009). *Komunikativno oriyentovani kategoriyi skladnopyidryadnogo rechennya* [Communicative oriented category of complex sentence]. *Dyvoslovo*, № 10, 54–56 [in Ukrainian].
10. Shelehova, H. (2015). *Urahuvannya suchasnyh pidhodiv do navchannya ukrayins'koyi movy uchniv 8–9 klasiv zagal'noosvitnih navchalnyh zakladiv* [Taking into account modern approaches to teaching Ukrainian students of 8–9 forms of the secondary schools] *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli* [Ukrainian language and literature at school]. *Scientific and methodological magazine*, № 2, 2–7 [in Ukrainian].

Божко Е. П.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕКСТООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ (В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ СИНТАКСИСА СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ)

В статье обоснована важность разработки авторской методики формирования текстообразовательной компетентности учащихся 5–9 классов на основе диагностирования. Обосновано и представлено два критерия сформированности текстообразовательных умений учащихся основной школы в процессе изучения синтаксиса сложного предложения: нормативный и функционально-деятельностный. Нормативный критерий детерминруется синтаксическим и текстоведческим показателями, а функционально-деятельностный – показателями, связанными со вторичной и первичной текстообразовательной деятельностью. На основе показателей выделен и охарактеризован высокий, достаточный, средний и низкий уровни сформированности текстообразовательных умений учащихся. Рекомендованы формы диагностирования уровней сформированности текстообразовательных умений учащихся основной школы.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент; нормативный и функционально-деятельностный критерии уровней сформированности текстообразовательных умений; высокий, достаточный, средний, низкий уровни сформированности текстообразовательных умений.

Bozhko O.

DETERMINING THE LEVEL OF FORMATION OF STUDENTS 5–9 FORMS SKILLS TO CREATE TEXT (IN CONNECTION WITH STUDY OF SYNTAX COMPLEX SENTENCE)

The article substantiates the importance of developing the author's methodology for forming text-forming competence of the students of 5–9 forms on the basis of diagnostic tools. The last researches and publications on the problem of speech development of pupils and teaching syntax of a complex sentence at the Ukrainian language's lessons are analyzed. The main goal of the diagnostic stage of the experiment was determined: obtaining objective information about the quality of the formation of text-forming abilities of students in connection with the syntax's studying of a complex sentence. Two criteria for the formation of text-forming skills of students of the main school are substantiated and presented in the process of studying the syntax of a complex sentence: normative and functional-activity. The normative criterion determines the syntactic and textual indicators. The content of the syntactic indicator is the ability to identify complex sentences in the text, distinguish between simple and complex sentences, construct complex sentences, intonate them, analyze and evaluate the expressive possibilities of complex sentences; content of textual indicator is the ability to produce a stylistic analysis of the text (identify the signs of the text, kinds of communication, type, style, genre of speech). Functional-activity criterion is characterized by two indicators: the first is connected with secondary text-forming activities (the ability to perceive oral and written statements of different styles, types of speech, understand them and interpret them) and primary (the ability to reproduce and create oral and written texts with using complex sentences). On the basis of the indicators, high, sufficient, medium and low levels of the formation of students' text-forming skills are singled out and characterized, the features of which are systematized and described in the table. It is recommended to diagnose the levels of formation of students' text-forming skills in the main school.

Keywords: ascertaining experiment; normative and functional-activity criteria of levels of formation's text-forming skills; high, sufficient, medium, low levels' formation of text-forming skills.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378:821.161.2

Лідія БОНДАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна
e-mail: amalchenko@ksu.ks.ua

ТЕЛЕУРОК ЯК СУЧАСНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти дисципліни «Методика викладання української літератури» та узагальнюється досвід підготовки зі студентами факультету філології та журналістики Херсонського державного університету телеуроків із вітчизняного письменства. Зокрема подаються основні завдання курсу; перераховуються теми, визначені авторською навчальною програмою; аналізується процес підготовки майбутніх філологів до розробки конспекту та зйомки матеріалу. У публікації також представлено критерії оцінки телеуроків з української літератури, створених студентами третього курсу спеціальності «Філологія (українська, англійська мова та література)».*

Ключові слова: методика викладання української літератури, вищий навчальний заклад, студент-філолог, навчальна програма, інноваційні методи навчання, телеурок, оцінка навчальних досягнень.

Сучасний учитель української літератури покликаний формувати читацьку культуру, літературну компетентність, гуманістичний світогляд, національну свідомість, високу мораль, активну громадянську позицію, естетичні смаки і ціннісні орієнтації учнів цифрової епохи. Представники так званого покоління Z не уявляють світ без мобільних телефонів та інтернету. Ці винаходи людської цивілізації супроводжують їх із самого народження. Захоплення ними значною мірою зумовлює втрату інтересу до читання паперової книги. Особливо болюче вона позначається на роботі вчителя літератури, тому виховання словесника третього тисячоліття вимагає пошуку нових підходів до викладання методичних дисциплін у вищій школі.

В останні десятиліття відбулося значне оновлення змістового наповнення фахової підготовки учителя літератури. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх словесників розкрито в публікаціях Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцєвол, Л. Мірошніченко, О. Семеног, А. Ситченка, В. Шуляра та ін. Зокрема праця Г. Токмань окрім засвоєння теоретичних понять сучасної методики літератури спрямовує студентів на виконання конкретних завдань, наприклад, таких: спроектувати дискусійний момент заняття, написати конспект уроку, запропонувати його оригінальну ситуаційну структуру, під-

готувати медіа-презентацію однієї з програмових літературних тем [4]. У посібнику-практикумі Л. Башманівської та Н. Білоус подані матеріали для занять із методики літератури, у тому числі спрямовані на формування практичних умінь майбутніх фахівців [1]. Однак це питання потребує подальшої розробки.

Мета статті – узагальнити досвід підготовки студентів третього курсу спеціальності «Філологія (українська, англійська мова та література)*» факультету філології та журналістики Херсонського державного університету до створення телеуроків з української літератури.

Згідно із навчальним планом бакалаврів цієї спеціальності методику української літератури майбутні учителі-словесники опановують на третьому курсі упродовж півроку. Її мета – формування у студентів-філологів знань, умінь і навичок викладання курсу української літератури в середніх навчальних закладах усіх типів. Серед основних завдань – вироблення у них навичок науково обґрунтованого планування навчально-виховного процесу з української літератури, організації та проведення сучасного уроку з української літератури; умінь застосовувати засоби розвитку читацької культури учнів, навичок інтерпретації та ідейно-художньої оцінки літературного твору; здатності застосовувати різні прийоми вивчення понять теорії літератури; умінь роботи з фаховими виданнями та методичними джерелами та

ін. [2]. Відповідно до вимог освітньо-професійної програми по завершенні курсу студенти повинні, зокрема, знати специфіку, типологію та структуру уроку літератури; принципи, джерела, форми і методи вивчення біографії письменника; основні етапи роботи над художнім твором; принципи та шляхи аналізу художнього твору; особливості вивчення епічних, ліричних, драматичних та фольклорних творів; методика формування в учнів теоретико-літературних понять та вміння науково обґрунтовано підготувати і провести сучасний урок української літератури.

Зважаючи на малу кількість аудиторних годин, виділених навчальним планом на опанування курсу методики студентами цієї спеціальності (8 практичних занять), неможливо надати змогу провести хоча б фрагмент уроку кожному представнику академічної групи. Варіантом виходу із такої ситуації слугує моделювання телеуроків. Починаємо його після опрацювання на заняттях та шляхом самостійної роботи студентів таких тем: методика викладання літератури як наука; учитель-словесник і його професійні якості; зміст і структура шкільного курсу української літератури; методи і форми навчання; особливості сприймання учнями різних вікових категорій художньої літератури; сучасний урок літератури; вивчення біографії письменника; методика вивчення художнього твору [2]. Опановуючи цей матеріал третьокурсники мали змогу переглянути фрагменти уроків, окремі заняття провідних учителів української літератури, студентів-практикантів четвертого-п'ятого років навчання та телеуроки, доступні в інтернет-мережі, зокрема заняття для учнів 6-го класу з теми «Андієвська притча «Говорюча риба» учителя Сергія Данька, підготовленого для показу ТРК «Акцент». На допомогу студентам розробили таку пам'ятку:

- за чинними програмами оберіть тему, що Вас цікавить;
- за науково-методичними джерелами, у тому числі представленими в інтернет-мережі, проаналізуйте досвід учителів-словесників із її розгляду;
- дотримуйтеся вимог методичної науки до структури сучасного уроку літератури та опрацювання визначеного Вами навчального матеріалу;
- змодельуйте власний методичний варіант її вивчення та обов'язково проконсультуйтеся щодо нього з методистом;

- прагніть до того, щоб Ваше заняття було якомога більше унаочнене;
- технічні характеристики відеоматеріалу мають бути належної якості;
- тривалість телеуроку – 20 хвилин;
- пам'ятайте, що на кожному етапі підготовки матеріалу Ви можете отримати консультацію методиста.

Майбутні вчителі мали змогу самостійно визначити тему уроку, оскільки, як свідчить практика, цей варіант є більш ефективним у порівнянні із роботою над варіантом, запропонованим викладачем [3].

Аналіз отриманих відеофрагментів засвідчив, що студенти обрали матеріал як для основної, так і для старшої школи. За дидактичною метою вони віддали перевагу урокам засвоєння нових знань і розвитку на їх основі вмінь та навичок і комбінованим заняттям. За характером навчального матеріалу – урокам опрацювання художнього твору. Жанрова палітра аналізованих текстів виявилася доволі розмаїтою: оповідання, новела, усмішка, повість, байка, поема, роман, ліричний вірш, комедія. До уроку вивчення життєпису письменника не звернувся жоден студент.

Загалом третьокурсники продемонстрували розуміння структури сучасного уроку літератури. Їх заняття, зокрема уроки засвоєння нових знань і формування на цій основі вмінь та навичок, містили такі обов'язкові вузлові елементи: оголошення теми і мети уроку, мотивація навчальної діяльності; сприймання, засвоєння та осмислення вихованцями нової інформації; підсумок; оголошення домашнього завдання та інструктаж до його виконання.

Із метою мотивації навчальної діяльності школярів третьокурсники використали емоційно наснажене вступне слова вчителя, постановку проблемних питань, наочність, епіграф. Більшість студентів підібрали до своїх уроків влучні вислови та продемонстрували вміння працювати з ними. Наприклад, на занятті за оповіданням Л. Пономаренко «Гер переможений» вони використали поетичні рядки Олени Теліги «Не зірвуться слова, гартовані, як криця, І в руці перо не зміниться на спис, Бо ми лише жінки. У нас душа криниця...». На уроці за усмішками Остапа Вишні – вислів Олеса Гончара «Остап Вишня, хто він для нас? Країна веселої мудрості. Слава України, її невмируща краса», на занятті за новелою Гр. Тютюнника «Три зозулі з поклоном» – вислів автора «Якщо тебе ніколи

не охоплювало бажання обійняти всю землю, прилаштити бродячого собаку, підняти із землі зірваний листок і цілувати його – значить, ти ще не любив», а на уроці за повістю В. Нестайка «Тореадори з Васюківки» – народне прислів'я «Кожна пригода – до мужності дорога». Ці епіграфи також допомогли учителям поєднати усі навчальні ситуації в єдине ціле та підсумувати проведenu роботу.

Готуючи учнів до сприймання художнього твору (Л. Глібов «Щука», С. Чернілевський «Теплота родинного інтиму» та ін.) студенти використали слово вчителя, унаочнене відеорядом та комп'ютерною презентацією; роботу з портретом автора; відеозагадки тощо. Для першого читання віршів та байок – декламацію вчителя, актора у поєднанні із переглядом фото- і відеоматеріалів. Під час підготовки телеуроків з'ясувалося, що така форма заняття відкриває широкі можливості для проведення словникової роботи. Для пояснення нових понять майбутні вчителі демонстрували схеми, фотографії, відеофрагменти, сторінки довідкових видань, супроводжуючи їх перегляд власним словесним тлумаченням або «залучаючи» учнів до підбору синонімів.

Аналізуючи програмові тексти, третьокурсники загалом дотримувалися послідовності розгляду творів різних родів літератури, визначених методичною наукою. Вони використали для цього слово, розповідь учителя, постановку проблемних питань, роботу зі схемами, таблицями, складання асоціативних куштів, зачитування цитат тощо.

На етапі закріплення матеріалу найпопулярнішими виявилися тести закритого типу (із вибором однієї правильної відповіді та на встановлення відповідності). Як правило, студенти після демонстрування завдання робили паузу для обдумування на декілька секунд і далі вказували правильну відповідь.

З'ясувалося, що оскільки у вчителя під час телеуроку немає можливості спостерігати за реакцією аудиторії на матеріал, відразу коментувати всі складні і незрозумілі школярам питання, такі заняття потребують більшого унаочнення. Воно дозволяє створити необхідний настрій, активізувати увагу учнів, збільшити обсяг поданої інформації і водночас полегшити її сприймання, надати уроку динамічності. Для цього студенти залучили усі види наочності: предметну й образну (книги, фотознімки, окремі предмети в натурі, малюнки, портрети письменників);

словеснообразну (фонозаписи народних пісень, віршів, уривків із епічних, ліро-епічних та драматичних творів, підготовлених з участю відомих акторів); умовно-схематичну зображувальну наочність (таблиці та схеми), динамічну синтетичну наочність (фрагменти кінофільмів, записів телепрограм), картини та ілюстрації відомих художників. Наприклад, Журавльова Єлизавета у процесі підготовки учнів до сприймання новели Л. Пономаренко «Гер переможений» використала портрет авторки, кінохроніку того часу; під час аналізу – таблицю із цитатами про ставлення полонених до міста і його жителів, про ставлення мешканців та дітей до полонених, ілюстрації, картку із «паспортом» твору; опрацьовуючи поняття «художня деталь» та її роль у цьому тексті – шматки цегли, вазон із квіткою, мотузку для білизни, прищепки, родинні фотографії тих часів.

Місцем «проведення» телеуроків стали шкільний клас, університетська аудиторія, власна кімната, міський парк, сквер біля пам'ятника Т. Шевченкові, сосновий ліс. Частина студентів комбінували місце зйомки, що дало змогу створити потрібний емоційний фон, підтримувати глядацьку увагу. Так, зокрема, Тиршу Юнія розпочала свій урок за поезією Лесі Українки «Давня весна» з власного робочого місця. Вона звернулася до аудиторії зі вступним словом, що виконувало роль мотивації до навчальної діяльності, і запропонувала глядачам заплющити очі. Наступний кадр переніс учнів до оleshківського лісу, в якому і пройшла решта уроку. Студентка Мельникова Анастасія вдало використала простір шкільного класу. Вона провела заняття за вчительським робочим столом, біля дошки, ноутбука, репродукції картини на стіні. Зміна інтер'єру в кадрі доречно підкреслювала логіку подачі навчального матеріалу.

Серед недоліків телеуроків, підготовлених студентами, можна виділити зловживання відеофрагментами і тестовими завданнями. Окремо хочемо наголосити на визначенні провідної думки твору відразу після формулювання його теми, що суперечить логіці наукового аналізу. На жаль, такий підхід зараз досить популярний у вчительських конспектах уроків, оприлюднених через інтернет-мережу та на сторінках методичних посібників і науково-методичних періодичних видань. Як з'ясувалося, проведена на лекційних і практичних заняттях робота виявилася недостатньою для переборення цієї помилкової практики.

Основними вимогами до студентських відеоуроків були: відповідність положенням методичної науки, нестандартний підхід, належний технічний рівень запису, подача матеріалу у встановлені терміни.

Для оцінювання телеуроків розробили такі критерії:

- оцінка «відмінно» (100–90 балів) – заняття триває 18–20 хвилин, його зміст і структура повністю відповідають нормам методики, студент продемонстрував креативний підхід до розкриття теми, відеозапис виконано на належному технічному рівні, матеріал поданий на перевірку вчасно;
- оцінка «добре» (89–74 бали) – заняття триває 15–17 хвилин, його зміст і структура відповідають нормам методики, студент продемонстрував елементи креативного підходу до розкриття теми, відеозапис виконано на належному технічному рівні, матеріал поданий на перевірку вчасно;
- оцінка «задовільно» (73–60 балів) – заняття триває 11–14 хвилин, його зміст і структура загалом відповідають нормам методики, студент не продемонстрував креативний підхід до розкриття теми, відеозапис загалом виконано на належному технічному рівні, матеріал поданий на перевірку із запізненням;
- оцінка «незадовільно» (59–35 балів) – заняття триває до 10 хвилин, його зміст і структура лише частково відповідають нормам методики, студент не продемонстрував креативний підхід до розкриття теми, відеозапис виконано на неналежному технічному рівні, матеріал поданий на перевірку із значним запізненням;
- оцінка «незадовільно» (34–0 балів) – запис телеуроку відсутній.

Із метою з'ясування ставлення третьокурсників до процесу підготовки телеуроків та їхньої оцінки кінцевого результату провели анонімне анкетування. Аналіз відповідей засвідчив, що студенти загалом задоволені своєю роботою. Вони набули певного досвіду моделювання та проведення уроків, спробували свої сили в якості «і автора, і режисера, і актора», відчували свою персональну відповідальність за якість заняття, побачили себе зі сторони, зрозуміли, над усуненням яких недоліків треба працювати. Також респонденти наголошували на тому, що форма телеуроку дає змогу відразу виправити допущені помилки, перезнявши пев-

ні фрагменти. Окремі студенти констатували, що відкрили в собі неочікувані здібності до вчительської роботи. Частина опитаних відзначила, що цей матеріал вони зможуть використати під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності.

Отже, проведена робота засвідчила, що підготовка телезанять сприяє поглибленню у студентів знань про структуру сучасного уроку літератури, специфіку вивчення творів різних родів і жанрів, формуванню у них умінь моделювати і проводити уроки літератури. Викладачеві вона дає змогу побачити своїх вихованців у ролі вчителів, оцінити їх уміння керувати власними емоціями, виступати перед аудиторією, слідкувати за своїм мовленням, тримати увагу уявних школярів тощо. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці методичних рекомендацій до підготовки телеуроків за різними видами навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А. Практикум з методики викладання української літератури / Л. А. Башманівська, Н. М. Білоус. – К. : Слово, 2013. – 144 с.
2. Бондаренко Л. Г. Методика викладання української літератури / Л. Бондаренко // Збірник авторських програм навчальних дисциплін літературознавчого циклу для студентів I-V курсів денної, заочної та екстернатної форм навчання. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. – С. 153-158.
3. Бондаренко Л. Г. Методика організації рольової гри «Урок літератури» для студентів-філологів (із досвіду роботи) / Л. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2015. – № 5. – С. 42-43.
4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с. – (Альма-матер).

References

1. Bashmaniwskia L. A. (2013) *Praktikum z metoduku wukladannja ukrajinskoji literatyru* [Workshop on methods of teaching Ukrainian literature]. Kiev: Slowo, 144 [in Ukrainian].
2. Bondarenko L.G. (2015). *Metoduka wukladannja ukrajinskoji literatyru* [Methodology of teaching Ukrainian literature] // *Zbirnik awtorskuh program nawchalnuh duszuplin literaturoznawchogo cukly dla studentiw I-V kursiw dennoji, zaochnoji ta eksternatnoji form nawchannja* [Collection programs copyright literary disciplines for students and cycle-V courses full-time, correspondence and external forms of education]. Herson, 153-158 [in Ukrainian].
3. Bondarenko L.G. (2015). *Metoduka organizatsiji rolowoji gru «Yrok literatyru» dla studentiw-filologiw (iz doswidu robotu)* [Methodology of organization of a role-playing game for students-philologists (from work experience)] // *Ykrajinska literatyra w zagalnooswitnij shkoli* [Ukrainian literature in a secondary school]. № 5. – 42-43 [in Ukrainian].
4. Tokman G. L. (2012) *Metoduka nawchannja ukrajinskoji literatyru w serednij shkoli* [Methodology of teaching Ukrainian literature]. Kiev: Akademia, 312 [in Ukrainian].

Бондаренко Л. Г.

ТЕЛЕУРОК КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются теоретические аспекты дисциплины «Методика преподавания украинской литературы» и обобщается опыт подготовки со студентами факультета филологии и журналистики Херсонского государственного университета телеуроков по отечественной литературе. В частности подаются основные задачи курса; перечисляются темы, определенные авторской учебной программой; анализируется процесс подготовки будущих филологов к разработке конспекта и съемке материала. В публикации также представлены критерии оценки телеуроков по украинской литературе, подготовленных студентами третьего курса специальности «Филология (украинский, английский язык и литература)».*

Ключевые слова: методика преподавания украинской литературы, высшее учебное заведение, студент-филолог, учебная программа, инновационные методы обучения, телеурок, оценка учебных достижений.

Bondarenko L.

TV LESSON AS A MODERN FORM OF STUDENT-PHILOLOGIST'S PREPARATION TO CONDUCT UKRAINIAN LITERATURE PRACTICAL LESSONS

The article emphasizes that the training of philologist of the third Millennium requires search of new approaches to study methodological disciplines in higher school .The theoretical aspects of the course «Methodology of teaching Ukrainian literature» are studied and the experience of organizing of TV lessons in domestic writing by the third year students of specialty «Philology (Ukrainian, English Language and Literature)» of the Faculty of Philology and Journalism of Kherson state University is summarized. In particular, the process of future philologists' preparation to the elaboration of conspectus and material filming is analyzed. It is stressed, that it starts after the work during the practical lessons and by students is analyzed self-work with different topics: methodology of teaching Ukrainian literature; teacher-philologist and his occupational qualities; the content and structure of Ukrainian literature school course; methods and forms of teaching; the particularities of perception of artistic literature; modern lesson in literature; learning the biography of the writer; the methodology of artwork studying. Mastering this material the third year students have the opportunity to watch fragments of the lessons, individual classes of leading teachers of Ukrainian literature, students-trainees of the fourth and fifth courses and TV lessons available on the Internet. Lessons prepared by the students are analyzed according to their theme, goal, selected type, structure, methods and ways, used demonstrativeness, etc. The main requirements for students' TV lessons were: accordance with the positions of methodical science, non-typical approach, appertaining technical level of recording, supply of material within the deadline. The publication also presents the criterions to evaluation of Ukrainian literature TV lessons upon the 100-point system.*

Practice has shown that preparation of such practical lessons helps to improve students' knowledge in the structure of the modern lesson of literature, the specifics of studying literary works of different types and genres, to form their skills in modeling and teaching literature lessons. Perspectives for the further research we see in elaboration methodical recommendations for the preparation TV lessons upon different types of educational material.

Key words: methodology of teaching Ukrainian literature, higher education institution, student-philologist, curriculum, innovative teaching methods, TV lesson, evaluation of educational achievements.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.144

Валерій БУДАК

доктор технічних наук, професор,
академік НАПН України,
ректор Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
e-mail: office@mnu.edu.ua

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається поняття патріотизму, що наводять відомі науковці та педагоги України. Розглянуто напрямки розкриття сутності та виділено основні аспекти у структурі патріотизму.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання, система національно-патріотичного виховання, військово-патріотичне виховання.

Ідея патріотизму в усі часи займала особливе місце не тільки в духовному житті суспільства, а й у всіх найважливіших сферах його діяльності – в ідеології, політиці, культурі, економіці тощо. Патріотизм – складова частина національної ідеї України, невід’ємний компонент вітчизняної науки і культури, вироблений століттями. Він завжди оцінювався як джерело мужності, героїзму і сили українського народу, як необхідна умова величчя й могутності нашої держави.

Зміст і спрямованість патріотизму визначаються, перш за все, духовним і моральним кліматом суспільства, його історичними коренями, що живлять суспільне життя поколінь. Роль і значення патріотизму зростають, коли об’єктивні тенденції розвитку суспільства супроводжуються підвищенням напруги сил його громадян (війни, навали, соціальні конфлікти, революційні потрясіння, загострення кризових явищ, боротьба за владу, стихійні й інші лиха і т.д.). Прояви патріотизму в такі періоди відзначені високими шляхетними поривами, особливою жертівністю в ім’я свого народу, своєї Батьківщини, що змушує говорити про патріотизм як про складне і, без сумніву, особливе явище.

Патріотизм як ідея і рушійна сила суспільства й держави розглядалися мислителями ще в далекій давнині. Різноманітні аспекти патріотизму розкриваються в працях таких мислителів, як Платон, Арістотель, Цицерон, Ф. Бекон, А. Шартє, Н. Макіавеллі, Ш. Монтеск’є, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Фіхте, Ф. Гегель, З. Фройд, Ж. П. Сартр, К. Ясперс та ін.

Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли і відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Мака-

ренко, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості.

Дослідили істотні ознаки українського патріотизму та визначили, що патріотичне виховання виростає на національному ґрунті, Т. Шевченко, Г. Сковорода, І. Франко, Л. Українка.

Педагогічні системи Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського сприяють вихованню у молоді високих почуттів вірності і відданості Батьківщині, її народу.

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Петровський, В. Поплужний, П. Якобсон.

Серед сучасних дослідників, які розглядали питання складових патріотичного виховання та громадянських якостей особистості, – І. Бех, М. Боришевський, П. Вербицька, М. Євтух, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Кремень, С. Максименко, А. Погрібний, Ю. Руденко, О. Савченко, К. Чорна, Л. Чупрій, О. Шестопалюк, П. Щербань та ін.

Достатньо дослідженим у сучасній педагогічній науці є національно-патріотичне виховання (Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Кузь, Б. Цимбалістий, В. Янів, Я. Ярема, О. Ярмоленко) та військово-патріотичне виховання (М. Зубалій, В. Івашковський).

Наявність досить значної кількості літератури з даної проблеми свідчить про її розробленість щодо осмислення найбільш істотних сторін завдяки активізації відповідних досліджень у галузі філософських, історичних, політологічних, соціологічних, психологічних і педагогіч-

них наук. Тим самим створена певна основа для продовження теоретичних досліджень з цілого ряду найважливіших аспектів проблеми патріотизму серед студентської молоді, його розвитку в українському суспільстві в нових умовах.

Предметом нашого дослідження в даній статті є патріотизм, аналіз сутнісної характеристики цього поняття та висвітлення основних форм патріотичного виховання серед студентської молоді.

Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у творчих доробках філософів, науковців та громадських діячів. Так, Л. Сенека говорив, що люблять Батьківщину не за те, що вона велика, а за те, що своя. В. Сухомлинський зазначав, що патріотизм як спрямованість **свідомості, волі, почуттів** діалектично пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною й емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею [4, с. 5]. Дане визначення патріотизму охоплює особливий аспект психічного розвитку людини – свідомість, що, на нашу думку, є дуже важливим і необхідним, оскільки людина в своєму житті має усвідомлено діяти в будь-якій сфері життєдіяльності. Відомо, що вольові дії людини визначаються свідомо поставленою метою. Діючи, людина ставить перед собою завдання, планує їх виконання, добирає засоби, за допомогою яких вони здійснюються. Діяльність людини, її поведінка завжди викликають позитивне або негативне ставлення до неї, що виражається через почуття. У даному разі можна говорити про взаємозв'язок розуму й духовних цінностей у вияві патріотичних почуттів.

Як зазначав В. Сухомлинський, «виховання громадянина патріотом – це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, учинків» [7, с. 16]. Це означає, що патріотичне виховання покликане виховувати в молоді людини **високі моральні ідеали, почуття жертвовного служіння** Батьківщині.

Метою патріотичного виховання, як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання, є становлення громадянина-патріота України, готового **самовіддано** розбудовувати державу та **забезпечувати** її національну безпеку, знати свої права й обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру й злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі **як громадянин, сім'янин, професіонал**, носій української національної культури [6].

Підкреслимо, що висвітлена мета в патріотичному вихованні передбачає формування, в першу чергу, якостей самовідданого громадянина, здатного піти на жертву заради національної безпеки і вже потім бути гарним сім'янином та успішним професіоналом.

На думку П. Щербаня, патріотизм – суспільно-психологічне й моральне **почуття**, яке включає **відданість і любов** до своєї Батьківщини, до свого народу, **здатність до захисту** її від ворогів [9, с. 183]. Як зазначає дослідник, це почуття та готовність стати на захист безпеки своєї Батьківщини. Таке бачення патріотизму перекликається з доробками В. Сухомлинського з цієї проблеми.

Патріотизм – 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 національним інтересам [5, с. 633].

Автор Українського педагогічного словника С. Гончаренко вважає патріотизм одним з найглибших громадянських **почуттів**, змістом якого є **любов** до Батьківщини, **відданість** своєму народові, **гордість** за надбання національної культури [3, с. 249]. Доцільно звернути увагу, що визначення патріотизму відбувається через поняття почуттів, зміст яких уточнюється через поняття любові, відданості та гордості.

У цьому контексті, аналізуючи національно-патріотичний аспект виховання, справедливо зауважив О. Вишневський: «Справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це і що її народ не досяг рівня культури, характерної для європейських суспільств. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури й господарства. Він захищає честь своєї держави, примножує її багатства» [2, с. 269].

За визначенням І. Беха, патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмислове, **почуття-цінність**, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Базовими складниками почуття патріотизму, виходячи з теоретичних напрацювань І. Беха, є: **любов** до народу, Батьківщини, держави; діяльнісна **відданість** Батьківщині; суспільно значуща **цілеспрямованість**; моральна **стійкість**; готовність до **самопожертви**; почуття власної **гідності**.

Аналізуючи визначення патріотизму, можна констатувати, що саме визначення та описані базові складники, запропоновані І. Бехом, є найбільш повними і системно пов'язують усі попередні напрацювання. Саме тому в подальших наукових розвідках з проблеми патріотичного виховання будемо опиратися на представлене визначення патріотизму.

Дослідження проблеми патріотичного виховання на сучасному рівні І. Бека та Н. Чорної констатують, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. В центрі патріотичного виховного процесу постала особистість людини як найвища цінність. У зв'язку з цим в основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства [1, с. 3].

Дослідники І. Бех та К. Чорна зазначають:

- патріотизм – потреба держави – їй необхідно, щоб громадяни у разі небезпеки були здатні відстояти незалежність і суверенітет;
- патріотизм – потреба суспільства, яке зацікавлене в солідарності громадян, в об'єднанні навколо національної ідеї, у моральній єдності;
- патріотизм – це потреба особистості, яка своєю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності, щоб мати умови для вільного і гідного саморозвитку.

Система національно-патріотичного виховання в сучасних умовах передбачає формування та розвиток соціально значущих цінностей, серед яких вагоме місце посідають громадянськість і патріотизм в освітньому процесі; масова національно-патріотична робота, що організовується й здійснюється державними структурами, суспільними рухами та організаціями; діяльність засобів масової інформації, наукових та інших організацій, творчих спілок, спрямована на розгляд та висвітлення проблем національно-патріотичного виховання, формування і розвиток особистості громадянина та патріота Вітчизни.

Все різноманіття підходів до розуміння патріотизму, наявне в історичній і сучасній науково-дослідницькій літературі, можна умовно диференціювати за напрямками, в яких визначається його головна суттєва ознака, що означає позицію патріотизму.

Аналіз різних підходів науковців до визначення поняття патріотизму (І. Бех, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін.) дає змогу виокремити такі аспекти цього явища:

- 1) патріотизм як почуття: любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість, обумовлена світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;
- 2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;
- 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;
- 4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, активно-діяльнісна самореалізація на благо Вітчизни, на забезпечення її національної безпеки.

Як пише В. Сухомлинський, «кожен повинен відчувати себе сином Вітчизни, переживати особисте почуття гордості від того, що він спадкоємець її тисячолітньої слави й тисячолітніх духовних цінностей, творець її героїчного сьогодення» [8, с. 87].

Позиція патріотизму – це прагнення людини до участі в модернізації країни, до різкого підвищення ефективності господарства, до волевої концентрації всіх соціальних сил для прориву вперед, до виходу з тривалої апатії і байдужості до власного сьогодення та майбуття. У даному контексті можна виділити ряд напрямів у дослідженні сутності поняття патріотизму.

У першому напрямі, який може бути означено як піднесено-емоційний, визначають патріотизм через почуття любові до Вітчизни.

Другий напрям, який можна визначити як діяльнісний, ґрунтується на розумінні патріотизму як одного з вищих, найбільш значущих для людини почуттів. Ці почуття, на думку представників цього напрямку, мають спонукати особистість, групу, націю до активних дій, вчинків на благо своєї Батьківщини.

У третьому напрямі патріотизм розглядається як суспільне явище. Зміст і характер даного напрямку значною мірою обумовлені особливостями історичного розвитку суспільства, держави, політикою його правлячої еліти. Його прихильники називають цей феномен «державним патріотизмом», вважаючи, що цілеспрямованою діяльністю щодо формування патріотичної свідомості в суспільстві і створен-

ня необхідних умов для його прояву мають займатися державні інститути в тісній взаємодії зі структурами громадянського суспільства.

За четвертим напрямом ряд авторів представляють патріотизм як одне з явищ духовного життя суспільства. У деяких дослідженнях патріотизм вивчався в контексті розвитку вітчизняної історії як прояв специфічних рис суспільної свідомості, менталітету психіки різних товариств і т.д.

П'ятий напрям можна визначити як патріотизм особистості. Особистість тут займає, безумовно, домінуючу серед інших суб'єктів патріотизму позицію. Активна творча роль особистості проявляється в процесі розвитку в собі інтелектуальних, моральних, духовно-творчих, діяльнісних якостей і властивостей громадянина, захисника Вітчизни.

Шостий напрям багато в чому пов'язаний з попереднім. Цей зв'язок виражається в тому, що суб'єктом патріотизму в ньому виступає особистість. Сам патріотизм тут розглядається як найважливіший фактор розвитку особистості, а саме – її духовного розвитку, самовираження. Зміст патріотичних якостей особистості пов'язується з релігійним началом. Тому даний напрям визначається ще рядом авторів як духовно-релігійний. Він має багаті традиції, глибокі і потужні коріння.

Таким чином, патріотизм є своєрідним форматом життєвих орієнтацій громадянина України в реалізації його життєвої стратегії, що відповідає реальним соціальним інтересам і очікуванням оточуючого його колективу, суспільства і держави, відображений у його свідомості, знайдений у сенсі власного існування й опредмечений у способі життя.

Виділення основних ознак патріотизму вирішує важливу педагогічну проблему: яким чином виховання в процесі освіти набуває мети і сенсу в розвитку конкретних компонентів структури особистості молодого людини відповідно до ознак смислового простору патріотизму.

Прояви патріотизму можуть бути різними. Патріотизм як почуття може мати своїм результатом соціальну активність особистості, але в певних умовах може обернутися і депресивною пасивністю, страхом за майбутнє держави, а отже, своє власне майбутнє.

Патріотизм як свідомість може реалізуватися в формах світогляду, провідних ідеях, думках-образах, ідеалах. Але також проявлятися в нескінченних розмовах, закликах і гаслах, які,

однак, не завжди стимулюють людей до суспільно корисної діяльності, діяльності на благо Вітчизни.

Патріотизм як ставлення виступає системоутворюючою силою в справі консолідації суспільства в кризові періоди. Саме тому ми можемо говорити про оптимальний результат тоді, коли патріотизм проявляється в соціальній практиці суспільства через конкретні дії його членів.

Патріотизм як діяльність обумовлений умовами людського буття, сутнісними потребами людини, але, крім того, визначається рівнем суспільної та індивідуальної свідомості. Поряд з іншими формами регулювання свідомості, вчинків, поведінки, ставлення людей у колективі, суспільстві і державі патріотизм узгоджує діяльність безлічі індивідів, перетворює їх у сукупну масову діяльність, підпорядковану принципам служіння Батьківщині. При цьому в концептуальному осмисленні патріотичного виховання провідну роль відіграє структура патріотизму, яку можна представити через наступні аспекти.

Психологічний аспект: почуття (прихильності, любові, гордості, ненависті до ворогів, відданості, вірності), позиції (самовідданості, співпереживання, мужності), потреби в саморозвитку та самовдосконаленні, самоактуалізації, спрямованість, характер, досвід патріотичної поведінки, відносин і діяльності.

Духовний аспект: сенс життя, воля в індивідуальному і соціальному просторі життєдіяльності, загальна культура особистості, наявність життєвих принципів, селективність вчинків, причетність традицій, розвиненість історичної пам'яті.

Ціннісний аспект: ідеали, система цінностей, стереотипи, переконання, прихильність до середовища існування, затребуваність у соціально-господарському репродуктивному просторі.

Пізнавальний аспект: наслідування, пізнання ідеалів, набуття смислів, привласнення цінностей, опрацювання прикладу, надбання знань, вмінь, навичок, досвіду дії, ідентифікація.

Соціально-виховний аспект: усвідомлення та реалізація особистісних, колективних, соціальних і державних інтересів у власній діяльності, вбудовування власної життєвої стратегії в соціокультурні процеси суспільства і держави, самовдосконалення, оволодіння патріотичною мотивацією професійної діяльності.

Отже, врахування означених аспектів у процесі організації патріотичного виховання студентської молоді приведе до сформованості у студентів патріотичних почуттів на високому рівні розвитку.

Складовою частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування в молодій людини готовності до захисту Вітчизни, проходження служби у Збройних Силах України як особливому виді державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Робота з військово-патріотичного виховання молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур.

Національно-патріотичне виховання – це виховання найважливіших духовно-моральних і культурно-історичних цінностей, що відбивають специфіку формування та розвитку нашого суспільства і держави, національної самосвідомості, способу життя, світобачення та долі українців. Воно включає: безмежну любов і відданість своїй Вітчизні, гордість за приналежність до народу і його звершень, шанування національних святинь і символів, готовність до гідного та самовідданого служіння суспільству і державі. Через національно-патріотичне виховання формується не просто громадянин, а громадянин-патріот у найвищому розумінні цього слова, який гаряче любить свою Батьківщину, завжди готовий служити їй вірою і правдою.

Національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання тісно пов'язані між собою як ціле і його складова частина – у змістовному та організаційному відношенні. Таке співвідношення припускає подібність і відмінність у цільових установках, а також у засобах досягнення цілей. Якщо національно-патріотичне виховання як сукупне ціле покликане готувати студентів до праці та оборони, до виконання громадянського обов'язку, то військово-патріотичне виховання – як частина сукупності, що має на меті підготовку до збройного захисту Вітчизни, до виконання військового обов'язку. При цьому ніяких підстав для змішування або ототожнення даних понять немає. Специфіка військово-патріотичного виховання має об'єк-

тивний характер і полягає в чіткій цільовій установці – готувати до оборони, до захисту Вітчизни.

Національно-патріотичне виховання передбачає вивчення патріотичних та інтернаціональних традицій України. Зміст військово-патріотичного виховання більшою мірою пов'язано з розглядом бойових традицій нашої Батьківщини. Якщо національно-патріотичне виховання має на меті прищеплення любові та поваги до нашої Батьківщини і народу в цілому, то військово-патріотичне виховання формує почуття гордості та поваги, насамперед, по відношенню до Збройних Сил нашої країни – армії, що стоїть на сторожі кордонів, мирної праці українців, армії для народу і від народу.

Зміст національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання включає культурно-історичний, соціально-політичний, психолого-педагогічний, військово-технічний, духовний і фізичний компоненти.

Аналіз наявного досвіду виховання майбутніх захисників Батьківщини виявляє не тільки суттєві прорахунки в його окремих аспектах, але і приводить до висновку про необхідність перегляду (оновлення) існуючої системи формування готовності до виконання оборонно-захисних функцій серед студентської молоді. Це передбачає переосмислення завдань, принципів, змісту, напрямів патріотичного та військово-патріотичного виховання, пошук нових форм, методів і засобів у освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського здійснює підготовку фахівців переважно для роботи в закладах освіти, які, у свою чергу, мають бути компетентними в організації військово-патріотичного виховання серед дітей та учнів шкіл, училищ і технікумів, дошкільних та позашкільних закладів освіти.

Абсолютно безсумнівним виявляється той факт, що у ВНЗ патріотичне виховання є частиною загального освітнього процесу. Його основні завдання – зростання дієздатності студентів ВНЗ, підвищення рівня їхньої соціальної активності, патріотизму та готовності до гідного, відданого й вірного служіння Батьківщині.

Безпосередньо сам процес патріотичного виховання може бути ефективним лише за умови комплексного підходу та залучення до цієї діяльності всіх представників із числа професорсько-викладацького складу вищих навчаль-

них закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування.

Отже, у зв'язку з кардинальними змінами в системі державної політики й визначенням нових ракурсів у розбудові незалежної української держави та її Збройних Сил за новими принципами, викладеними у Законах України «Про оборону України» і «Про Збройні Сили України», виникла нагальна потреба в розробці нової системи військово-патріотичного виховання молоді. Це потребує застосування нового підходу й до визначення сутності, змісту та завдань військово-патріотичного виховання серед студентської молоді в умовах освітнього простору університету, що і становить предмет наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. – К., 2014. – 29 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 3-тє вид, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – 556 с.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [дод. 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641] // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України : єдине офіц. вид. М-ва освіти і науки України. – 2015. – № 8. – С. 87–95.
7. Сухомлинский В. А. Родина в сердце / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Молодая гвардия, 1980. – 175 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – 597 с.
9. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї. – К. : Культурол. ПП «Борівітер», 2000. – 260 с.

References

1. Beh, I. D. (2014) Programa patryotichnogo vihovannya dyтей ta uchnivskoYi molodi / I. Beh, K. Chorna. – Kyiv, 2014. – 29 s. [in Ukrainian].
2. Vishnevskiy, O. I. (2008) Teoretichni osnovi suchasnoyi ukrayinskoyi pedagogiki : Navch. posib / O. I. Vishnevskiy. – 3-te vid., dooprats. i dop. – K. : Znannya, 2008. – 566 s. [in Ukrainian].
3. Goncharenko, S. (1997) Ukrayinskiy pedagogichniy slovník / Semen Goncharenko. – K. : Libid, 1997. – 376 s. [in Ukrainian].
4. Gumanizatsiya navchalno-vihovnogo protsesu : zbirnik naukovih prats (2007) / za zag. red. prof. V.I. Sipchenka. – Slov'yansk : Vidavnichiy tsentr SDPU, 2007. – 556 s. [in Ukrainian].
5. Entsiklopediya osviti (2008) / [Akad. ped. nauk Ukrayini; golovniy red. V. G. Kremen]. – K. : YurInkom Inter, 2008. – 1040 s. [in Ukrainian].
6. Kontseptsiya natsionalno-patriotichnogo vihovannya molodi (2015) [dod. 2 do nakazu Ministerstva osviti i nauki Ukrayini vid 16.06.2015 r. # 641] // Informatsiyniy zbirnik ta komentari Ministerstva osviti i nauki Ukrayini : Edine ofits. vid. M-va osviti i nauki Ukrayini. – 2015. – # 8. – S. 87–95. [in Ukrainian].
7. Suhomlinskiy, V. A. (1980) Rodina v serdse / V. A. Suhomlinskiy. – 2-e izd. – M. : Molodaya gvardiya, 1980. – 175 s. [in Russian].
8. Suhomlinskiy, V. O. (1976) Vibrani tvori : v 5-ti t. / V. O. Suhomlinskiy. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 4. – 597 s. [in Ukrainian].
9. Scherban, P. M. (2000) Natsionalne vihovannya v sim'yi / P. M. Scherban. – K. : Kulturol. PP «Boriviter», 2000. – 260 s. [in Ukrainian].

Будак В. Д.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается понятие патриотизма, которое дают известные ученые и педагоги Украины. Рассмотрены направления раскрытия сущности и выделены основные аспекты в структуре патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание, система национально-патриотического воспитания, военно-патриотическое воспитание.

Badak V.

PATRIOTIC UPBRINGING OF STUDENTS' YOUTH: THEORETICAL ASPECT

The article reveals the views of modern scholars on the content of the notion patriotism. Having analyzed the definition of patriotism, we can state that the definition and description of its basic components proposed by I. Bekh is the most complete one which unites all previous studies. That is why our further scientific research of patriotic upbringing will be based on the presented definition of patriotism.

A number of directions in the study of the content patriotism are distinguished in this context. The directions in the study of patriotism content are analyzed and its forms of manifestation as feeling, consciousness, attitude and activity are distinguished. In the first direction elevated-emotional patriotism is determined through the feeling of love for the native land- Motherland. The second direction of activity is based on perception of patriotism as one of the highest, most meaningful feeling for a person. In the third direction, patriotism is viewed as a social phenomenon. According to the fourth direction, a number of authors

represent patriotism as fact of spiritual life of the society. The fifth direction defined it as patriotism of an individual. An active creative role of a personality reveals itself in the process of development of intellectual, moral, spiritual and creative qualities and the characteristics of a citizen, defender of his Motherland. The sixth direction shows that the subject of patriotism is a person himself. Patriotism itself is studied in this case as the most important factor in the development of a personality, namely, his spiritual development and self-expression. That is why, this direction is defined as spiritual and religious.

The article determines the structure of patriotism that comprises of psychological, spiritual, valuable, cognitive and socio-educational aspects. The correlation between patriotic and military-patriotic education is shown in the research of the theoretical aspect.

Key words: patriotism, patriotic upbringing, national patriotic upbringing, system of national-patriotic upbringing, military-patriotic upbringing.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378-043.5+373.2-005.52

Олена БУЗДУГАН

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: lena.b1905@mail.ru

СИСТЕМА РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з батьками дітей раннього віку. Виявлено, що умови глобальної конкуренції на ринку праці вимагають від педагогів дошкільного виховання високого рівня професійної компетентності, у роботі з батьками дітей раннього віку зокрема. Метою статті є визначення шляхів підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку. Схарактеризовано етапи підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з батьками дітей раннього віку. Серед них можна виділити: моделювання спілкування у майбутній діяльності, організація продуктивної взаємодії, створення умовного інформаційного видання для батьків дітей раннього віку.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, батьки, діти раннього віку, майбутні вихователі.

Однією з найактуальніших задач, що стоять сьогодні перед дошкільною установою є організація роботи з сім'єю в реальних соціально-економічних умовах. Радикальні зміни в державній політиці у сфері дошкільної освіти призвели до оновлення системи професійної підготовки фахівців, у тому числі й в області дошкільного виховання. Зміна державної політики в галузі освіти зумовила визнання провідної ролі сім'ї у вихованні дітей, що зазначено в Конституції України, Законі України «Про дошкільну освіту» [4]. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні [4]. Держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття.

Таким чином, одним із завдань професійної освіти є пошук шляхів розвитку і вдосконален-

ня системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема для роботи з батьками дітей раннього віку. Процес підготовки вихователів в системі вищої професійної освіти має бути спрямований на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і відповідати запитам дошкільних освітніх установ. Умови глобальної конкуренції на ринку праці вимагають від педагогів дошкільного виховання високого рівня професійної компетентності.

Удосконалення підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками посідає чільне місце у працях А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Загальні питання підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах відображено у працях О. Абдуліної, І. Зязюна, А. Капської, Л. Пехоти, В. Семиченко, В. Сластьоніна, та ін. Окремі питання зазначеної проблеми порушено в працях Г. Борин,

Н. Бугаєць, Т. Гущиної, Т. Жаровцевої, Я. Жу-рецького, Т. Шанскової.

За результатами теоретичних узагальнень виявлено, що подальшого дослідження потребують питання підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку. Отже метою статті є визначення шляхів підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку.

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану [2, 31–32]. У психології термін «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В. Кан-Калік і Н. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і дитини [8, 36].

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків, організація й проведення позаурочних заходів, спрямованих на опанування батьками педагогічних знань – це головні завдання освітньої установи у роботі з батьками.

Основними напрямками взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї є:

- залучення батьків до життя групи;
- узгодженість у підході до дитини;
- кваліфікована допомога та підтримка в складних педагогічних і життєвих ситуаціях;
- інформованість батьків про життя групи, про виховний процес, про всі можливості, які сім'я може використовувати для виховання своєї дитини, справедливе розв'язання конфліктів.

У розвиваючій освіті студентів спочатку треба зрозуміти, навіщо потрібні ці знання, як

вони пов'язані з його індивідуальними потребами, прийняти через знання постановку навчального завдання і на цій основі зробити його частиною свого знання. Таким чином, при розвиваючій освіті той, що навчається є суб'єктом навчальної діяльності, яку він здійснює, усвідомлено і самостійно. Слід підкреслити, що сучасні вимоги до рівня і якості професійної підготовки вихователя до взаємодії з батьками дітей раннього віку, вимірюються тим, наскільки вимоги відповідають освітньому стандарту.

У літературі професійна підготовка розглядається як процес оволодіння знаннями, навичками й уміннями, що дозволяють виконувати роботу в певній області діяльності. Професійна підготовка має на меті прискорене придбання студентами вмінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи [9].

У процесі професійної підготовки формується готовність студента до роботи з дітьми та їхніми батьками. З позиції компетентнісного підходу існують основні компоненти професійної компетентності вихователя: готовність, здатність, спрямованість, які необхідно формувати у студентів в процесі підготовки їх до професійної діяльності.

Компетентність у літературних джерелах визначають як «сферу стосунків існуючих між знаннями і діями в людській практиці» [6], а «...компетентнісний підхід припускає значне посилення практичної спрямованості освіти», як явище «складається з декількох компонентів. Частина з них відноситься до когнітивної сфери, а частина – до емоційної. Вони замінюють один одного в якості складових ефективної поведінки» [5].

Професійні знання вихователя в області роботи з батьками дітей раннього віку складаються з пізнання закономірностей і особливостей психолого-педагогічного розвитку дітей вказаного віку, зі знання вікових та індивідуальних можливостей, діагностики і результатів виховних дій на дітей раннього віку, форм та методів роботи педагога з батьками дітей раннього віку.

Готовність, здатність здійснювати педагогічну взаємодію з батьками дітей раннього віку є сформованістю особистісно-значимих, професійних якостей вихователя, що дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність з батьками дітей раннього віку і сприяти досягненню результатів у процесі взаємодії.

Зі сказаного можна зробити висновок, що актуальна сутність компетентності полягає в

перенесенні акценту з підготовки фахівця з системи, що відповідає на питання «що», на акцент навчання способам дії, що відповідає на питання «як». Де основними критеріями рівня професійної компетентності, у тому числі майбутніх вихователів, є готовність, здатність, спрямованість на виконання діяльності, тому що компетентний фахівець гнучко орієнтується в змінній обставині. Він мотивований на виконання професійної діяльності, володіє необхідними знаннями й уміннями, а також алгоритмами діяльності, керується в діяльності і поведінці культурними і моральними цінностями суспільства.

Таким чином, процес формування професійної готовності у майбутніх вихователів до взаємодії з батьками дітей раннього віку припускає якісний перехід від низького рівня до рівня, більш високого.

Отже, для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з батьками дітей раннього віку, роботу було організовано у кілька етапів.

Перший етап означеної роботи передбачав моделювання спілкування у майбутній діяльності. Саме на цьому етапі здійснювалося своєрідне моделювання процесу спілкування дитячого садка і сім'ї та підготовка вихователів до педагогічної взаємодії з батьками.

Проводячи роботу з батьками щодо виховання дитини в сім'ї, вихователь вступає в контакт з батьками. Тому йому необхідно володіти певними комунікативними вміннями, необхідними для налагодження педагогічно доцільних взаємин з учасниками педагогічного процесу. Ці вміння вихователю спочатку в готовому вигляді не дано. Стихийно створений досвід комунікативної діяльності вимагає вдосконалення. Основними компонентами комунікативного процесу є: сприйняття і розуміння іншої людини і разом з тим уміння «подавати себе», самовиражатися; вміння зближувати точки зору – свою і співрозмовника; вміння управляти спілкуванням, вносити в нього необхідні корективи. Будучи засвоєними, ці вміння виступають як узагальнена якість особистості – товариськість. У педагога повинні бути сформовані такі комунікативні вміння: встановлювати педагогічно доцільні відносини з дітьми, колегами, батьками (розуміти іншу людину, вступати в контакт і «вести» спілкування); здійснювати індивідуальний підхід до батьків в процесі спілкування; зацікавлювати батьків перспективою їхньої діяльності; ви-

користовувати різні способи педагогічного впливу на спілкування батьків з дітьми; долати психологічні бар'єри спілкування з батьками; проявляти доброзичливість у спілкуванні з батьками і дітьми [3]. Засобами реалізації висунутих завдань виступили: гра «Павутинка»; вправи: «Коробка», «Цікаве питання», «Інтерв'ю», «Невдалі і бажані фрази», «Зрозумій мене». Дані вправи сприяли формуванню позитивного досвіду спілкування як вербальним, так і невербальним способом, і розвитку навичок співпраці в системі вихователь-батьки.

Наступний етап – організація продуктивної взаємодії. Особливу роль в роботі з батьками щодо виховання дітей в сім'ї відіграють організаторські вміння. Вихователь не може бути активним організатором, не володіючи добре розвиненими вміннями передбачати і планувати свою діяльність, розуміти іншу людину і спілкуватися з нею, переконувати її. Тому організаторські вміння займають особливе місце в роботі вихователя з батьками щодо виховання дітей раннього віку в сім'ї. До них відносять вміння: координувати виховну роботу дитячого садка і сім'ї з виховання дітей раннього віку; надавати допомогу батькам в організації педагогічно доцільного впливу на дитину з метою виховання; організовувати традиційні і нетрадиційні форми роботи з батьками; встановлювати педагогічно доцільне спілкування вихователів з батьками [3].

Засобами реалізації завдань даного етапу виступили активні форми і методи підготовки: аналіз педагогічних ситуацій (ефективним виявився метод групового обговорення педагогічних ситуацій); навчально-педагогічні ігри («Консультування», «Батьківські збори»); дискусії («Дитяча впертість, як чинити батькам», «Мова дорослих – приклад для дитини», «Виконання батьківських функцій: хто краще?»); самостійне ініціювання проблемних ситуацій у взаємодії з батьками дітей раннього віку, про труднощі у вихованні (записували запитання, готували відповіді на них, імітували просвітницько-консультативну діяльність під час практичних занять, комбінуючи різні варіанти їх розв'язання). Важливим етапом виступила реалізація проекту «Дитячий садок відкритий для всіх». Виконуючи даний проект студенти мали змогу спланувати майбутню діяльність у взаємодії педагога з батьками дітей раннього віку, запропонувати інноваційні форми взаємодії вихователя і батьків та наповнити їх новим змістом.

Наступним етапом підготовки майбутніх вихователів до забезпечення єдності громадського та сімейного виховання на дошкільній ступені освіти дітей раннього віку було створення умовного інформаційного видання для батьків «Домашній вихователь». Майбутні педагоги отримали можливість подати необхідну методичну інформацію з питань виховання і навчання дітей, їх оздоровлення. Для підготовки видання студентів було поділено на мікрогрупи. Кожен член мікрогрупи відповідав за свою рубрику. Студенти аналізували, вибирали відповідний матеріал. У мікрогруп визначилися терміни підготовки статей. Виконання основного обсягу роботи передбачалося у поза навчальний час.

Таким чином, рубрика «Зростаємо, граючи» містила інформацію для батьків: як правильно організувати дитячі ігри, які іграшки необхідні дітям раннього віку. А рубрика «Домашня ігротка» познайомила з простими, але дуже цікавими, а головне корисними іграми для дітей раннього віку, в які батьки зможуть пограти з дитиною в будь-який зручний для них час. Так з'явилися: «Ігри на кухні», «У вільну хвилинку», «По дорозі в дитячий сад».

Таким чином підготовка вихователя до успішного вирішення професійно значущих проблем неможлива без урахування запитів сучасної сім'ї. Обґрунтування системи підготовки майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з батьками дітей раннього віку здійснено з урахуванням низки недоліків у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів та особливостей формування усвідомленого батьківства та батьківської компетентності.

За результатами теоретичних узагальнень виявлено, що подальшого дослідження потребують питання підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками з різних типів сімей.

Список використаних джерел

1. Газман О. Потери и обретения в воспитании 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Под ред. О. Газмана / Материалы всероссийской конференции. – М.: УВЦ «Инноватор», – 1997. – № 4. – С. 48-58.
2. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.
3. Единое образовательное пространство детского сада, семьи и социума [Текст] / под ред. Т.П. Колодяжная и др. – Ростов-на-Дону. – 2002. – 119 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту»: Редакція від 01.01.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

5. Історія дошкільної педагогіки. Навчальний посібник / Під. Ред. Л.М. Литвіна. М. – 1989. – 164с.
6. Кузьміна Н. В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання. – К.: Вища школа, 1990. – 250 с.
7. Мудрик А. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М: Инноватор, 1995. – 54с.
8. Нор К.Ф. Використання американського досвіду формування комунікативних умінь майбутніх учителів // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 28. Вип. 15. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – С. 54-58.
9. Пальшкова І.О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2011. – 192 с.

References

1. Gazman, O. (1997). Poteri i obreteniya v vospitanii 10 let perestroyki [Losses and gainings in education of 10 years of reorganization]. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii. – Upbringing and pedagogical support of children in education: Preceeding of the all-Russian conference. Moscow: Innovator, pp. 48-58 [in Russian].
2. Haponenko, L. (2001). Rozvytok refleksii yak psykholohichnoho mekhanizmu korektsii profesiinoi povedinky u pedahohichnomu spilkuvanni [Development of reflection as the psychological mechanism of correction of professional behaviour in pedagogical communication]. Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology, 3-4, 81-89 [in Ukrainian].
3. Kolodyazhnaya, T. (Eds.) (2002). Edinoe obrazovatelnoe prostranstvo detskogo sada, semi i sotsiuma [The unified educational space of a kindergarten, family and society]. Rostov-na-Donu, 119 [in Russian].
4. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» : redaktsiia vid 01.01.2016 [Law of Ukraine «On preschool education» from January 01 2016]. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian].
5. Litvina, L. (1989). Istoriia doshkilnoi pedahohiky [History preschool education]. Teaching guidances. Moscow, 164 [in Ukrainian].
6. Kuzmina, N. (1990). Profesionalizm osobystosti vykladacha i maistra vyrobnychoho navchannia [Professionalism of a teacher's personality and a master of industrial training]. Kyiv: Vyshcha shkola, 250 [in Ukrainian].
7. Mudrik, A. (1995). Sotsialnoe vospitanie kak edinstvo obrazovaniya, organizatsii sotsialnogo opyta i individualnoy pomoshchi [Social education as the unity of education, the organization of social experience and individual assistance]. Novyie tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse – New values of education: ten concepts and essays. Moscow: Innovator, 54 [in Russian].
8. Nor, K. (2003). Vykorystannia amerykansko dosvidu formuvannya komunikativnykh umin maibutnikh uchyteliv [Using the American experience of forming the future teachers' communicative skills]. Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyi zhurnal – Scientific Works: Scientific and methodical journal, 15, 54-58 [in Ukrainian].
9. Palshkova, I. (2011). Pedahohika: profesiino-pedahohichna kultura vchytelia [Pedagogy: professional and pedagogical culture of a teacher]. Teaching guidances. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo», 192 [in Ukrainian].

Буздуган О. А.

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Статья посвящена исследованию проблемы подготовки будущих воспитателей к педагогическому взаимодействию с родителями детей раннего возраста. Выявлено, что условия глобальной конкуренции на рынке труда требуют от педагогов дошкольного воспитания высокого уровня профессиональной компетентности, в работе с родителями детей раннего возраста в частности. Целью статьи является определение путей подготовки будущих воспитателей к работе с родителями детей раннего возраста. Охарактеризованы этапы повышения уровня готовности будущих воспитателей к педагогическому взаимодействию с родителями детей раннего возраста. Среди них можно выделить: моделирование общения в предстоящей деятельности, организация продуктивного взаимодействия, создание условного информационного издания для родителей детей раннего возраста.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, родители, дети раннего возраста, будущие воспитатели.

Buzduhan O.

**SYSTEM OF WORK ON TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS
FOR PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF EARLY AGE CHILDREN**

The article is devoted to a research of the problem of future preschool teachers' training for pedagogical interaction with parents of early age children. It has been revealed that the conditions of the global competition in labor market require high level of professional competence from teachers of preschool education, in work with parents of early age children in particular. The aim of the article is to determine the ways of training of future preschool teachers for work with parents of early age children.

It has been established that the main tasks of the educational institution in working with parents of early age children are: the promotion of pedagogical knowledge for the purpose of improving the parents' pedagogical education, organizing and holding extra-hour activities, which are aimed at mastering the pedagogical knowledge by parents. The main directions of interaction between a preschool educational institution and a family have been determined. According to this, the stages of improving the level of readiness of future preschool teachers for pedagogical interaction with parents of early age children have been characterized. Among them we can distinguish: modeling of the communication in the forthcoming activity, organization of productive interaction, creation of the conditional information publication for parents of early age children.

Key words: pedagogical interaction, parents, early age children, future preschool teachers.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.147:811.111

Світлана БІЛОУС

аспірант Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка,

м. Київ, Україна

e-mail: svetabilous@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО ПЕРСУАЗИВНОГО МОВЛЕННЯ

В статті висвітлюються результати перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення. Описано етапи експерименту та критерії оцінювання умінь продукувати монологічне персуазивне мовлення.

Ключові слова: експериментальне навчання, критерії оцінювання, персуазивне мовлення, монологічне мовлення, U-критерій Манна-Уїтні.

Процеси інтеграції і глобалізації ставлять перед вищими навчальними закладами завдання формувати гармонійно розвинену особистість, здатну здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, а відтак успішно функціонувати в суспільстві. Саме тому у процесі підготовки майбутніх філологів іноземної мови, здатних користуватися різноманітними стратегіями мовлення, вербальними, невербальними та паравербальними засобами у процесі досягнення комунікативних інтенцій, персуазивність (стратегія переконання) в комплексі аргументативних, емотивних та оцінних тактик стає ефективною комунікативною стратегією.

Прагматичний аспект комунікативної діяльності наразі став наріжним каменем фундаментальних та прикладних досліджень не лише лінгвістів, а й методистів, які присвячують наукові праці пошуку шляхів формування внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної діяльності особистості. Аналіз теоретичних і практичних напрацювань таких вчених як І. Антонова, О. Баранова, С. Борисова, Г. Гаврилова, А. Голоднов, О. Дідух, Д. Носкова, присвячених навчанню студентів ВНЗ різних аспектів персуазивності, дав можливість встановити, що вчені приділяли увагу формуванню аргументативних умінь та стратегій. Проте вважаємо, що персуазивне мовлення не може досягати повною мірою інтенції адресанта, якщо воно позбавлене емотивних та оцінних тактик, які надають мовленню більшої виразності та перлокутивної сили.

Теоретичні праці з лінгвістики, методики, психолінгвістики, педагогічні спостереження за

процесом навчання англійської мови студентів-філологів дозволили нам висунути гіпотезу, яка ґрунтується на припущенні, що ефективність навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення зумовлена і буде високою, якщо студенти в межах домінантної персуазивної стратегії мовлення будуть використовувати визначені нами аргументативні, емотивні та оцінні тактики, а також засоби їх вербального та невербального вираження, якщо буде дотримано етапність процесу навчання, забезпечено процес навчання системою спеціально підготовлених вправ та завдань.

Розроблена гіпотеза потребувала проведення перевірки в ході експериментального навчання.

Поділяючи погляди П. Гурвича, методичний експеримент розуміємо як організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, невід'ємними ознаками якого є: точна обмеженість у часі, визначення гіпотези, яка підлягала експериментальній перевірці, розроблення плану та структури експерименту відповідно до висунутої гіпотези, вимірювання вихідного і заключного стану знань, навичок та умінь учасників експерименту [4, 39–40]. Окрім означених характеристик експерименту, на основі аналізу дисертацій, захищених з методики навчання іноземних мов за останні десятиліття [2; 5; 6; 7], додаємо визначення мети та завдань експерименту в цілому та його етапів зокрема, об'єктів експериментального дослідження, добір учасників експерименту, визначення варіюваної та неваріюваних умов експерименту.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності авторської методики навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у чотири етапи з дотриманням окреслених вербальних, невербальних та паравербальних засобів, жанрово-композиційних особливостей аналітичного коментаря та публічного виступу, на основі визначених підходів та принципів, за допомогою методів вправлення та проєктів, а також з використанням розробленої нами підсистеми вправ та завдань.

Відповідно до поставленої мети було визначено низку завдань експерименту:

- 1) провести передекспериментальний зріз для виявлення підсумкового рівня сформованості умінь англійського усного монологічного персуазивного мовлення у студентів контрольної групи (КГ), які вивчали англійську мову не за авторською методикою;
- 2) підготувати матеріали експерименту, спланувати хід та організацію експериментального навчання;
- 3) провести експериментальне навчання за авторською методикою, запровадивши два її варіанти;
- 4) провести післяекспериментальний зріз для виявлення підсумкового рівня сформованості умінь англійського усного монологічного персуазивного мовлення у студентів експериментальних груп (ЕГ), які вивчали англійську мову за авторською методикою;
- 5) проаналізувати результати післяекспериментального зрізу, порівняти результати студентів КГ та ЕГ, результати двох ЕГ, які навчалися за двома варіантами авторської методики;
- 6) за статистичних методів здійснити опрацювання даних результатів експерименту, довести або спростувати ефективність авторської методики в цілому та кожного з її варіантів зокрема.

За характером експеримент був природнім, вертикальним та відкритим [4, 26–36]. Об'єктами експериментального дослідження стали вміння студентів продукувати англійське усне монологічне персуазивне мовлення в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості знань, навичок та вмінь, а саме:

- знання предмету повідомлення, функціональних підтипів персуазивного мовлен-

ня (аргументування, спростування, полеміка), композиційних особливостей, системи необхідних тактик, мовних засобів лінгвосоціокультурних особливостей реалізації персуазивного мовлення в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу;

- лексичні, граматичні, фонетичні, лінгвосоціокультурні та стилістичні навички, необхідні для продукування англійського усного монологічного персуазивного мовлення;
- інтерпретаційні, організаційно-прогностичні, лінгвостилістичні, стратегічно-прагматичні, жанрово-композиційні, соціокультурні, тактичні та текстово-продуктивні вміння.

До неварійованих умов експерименту ми віднесли: незмінний склад студентів у навчальних групах; цілі та зміст навчання англійського усного монологічного персуазивного мовлення; підходи, принципи, методи навчання, матеріали для навчання персуазивного мовлення, комплекси вправ та етапи їх реалізації; однакова кількість годин на навчання персуазивного мовлення в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу; об'єкти контролю і критерії оцінки умінь та навичок студентів.

Варійованою умовою експерименту була наявність некомунікативних вправ на тактико-умовно-комунікативному етапі в ЕГ2 та їх відсутність в ЕГ1. Вибір такої варійованої умови зумовлений тим, що студенти-філологи четвертого курсу мають високий рівень лексичної, фонетичної, граматичної, лінгвосоціокультурної компетентності. Тому постало питання: чи потрібно упроваджувати в навчання спеціальні вправи для формування відповідних навичок, чи можна перейти з рецептивно-аналітичного етапу до роботи з одиницями тактичного рівня, уникнувши роботи з рівнем мовних одиниць.

В експерименті взяли участь 82 студенти (2 експериментальні групи: ЕГ1 – 24 осіб, ЕГ 2 – 22 осіб, та об'єднана контрольна група КГ у складі 36 осіб) четвертого курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які навчаються за спеціальністю «Філологія» в межах навчальної дисципліни «Практичний курс другої мови (аспект: практика мовлення)». Добираючи дві ЕГ з числа студентів 4 курсу бакалаврату, ми переслідували ціль запровадити два варіанти авторської методики і вибрати більш оптимальний, зіставити результати навчання студентів ЕГ після навчання за авторсь-

Таблиця 1 – Структура методичного експерименту

№	Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин на 1 групу	Кількість груп	Завдання етапів
1	Передекспериментальний зріз	Лютий 2017 р.	4 години на 1 групу (2 год. на презентацію аналітичного коментаря і 2 год. – на публічний виступ)	2	Для виявлення підсумкового рівня сформованості умінь англійського усного монологічного персуазивного мовлення у студентів КГ.
2	Експериментальне навчання	Лютий – березень 2017 р.	20 год. аудиторних і 20 год. самостійної роботи на групу	2	Упровадження авторської методики навчання англійського усного монологічного персуазивного мовлення у двох її варіантах.
3	Післяекспериментальний зріз	Квітень 2017 р.	4 години на 1 групу (2 год. на презентацію аналітичного коментаря і 2 год. – на публічний виступ)	2	Виявлення підсумкового рівня сформованості умінь англійського усного монологічного персуазивного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою.

кою методикою з результатами студентів КГ, тим самим підтвердити або спростувати ефективність авторської методики.

Експеримент тривав 48 годин, з яких частка аудиторних зайняла 28 годин. Структуру методичного експерименту представлено у таблиці 1.

Для реалізації експерименту, а також для виявлення його якісних та кількісних результатів необхідно було визначитися з критеріями та нормами оцінювання знань, навичок та вмінь студентів. Аналіз наукових праць, присвячених оцінюванню умінь усного монологічного мовлення [3; 5; 6] дав можливість дібрати низку критеріїв для оцінювання персуазивного мовлення, зокрема: критерій інформативності повідомлення, критерій цілісності повідомлення (дотримання теми, зв'язності мікротем з головною темою повідомлення, дотримання композиції повідомлення з урахуванням функціонального підтипу (аргументування, спростування, полеміка). Проте означені критерії не дозволяють якісно здійснити моніторинг опанування студентами іншомовного монологічного персуазивного мовлення, тому нами було

виділено ще чотири критерії. Критерії та норми оцінювання унаочнено в таблиці 2.

Перевірку рівня сформованості умінь продукувати персуазивні висловлювання студентами, які вивчали англійську мову як фах упродовж усього періоду навчання, в передекспериментальному зрізі в КГ та післяекспериментальному зрізах у ЕГ1 та ЕГ2 ми здійснювали за допомогою завдання на підготовку у міні-групах (по 4 особи) доповіді-переконання на такі теми:

- Мої університетські роки (виступ перед першокурсниками про досвід та здобутки вашого навчання в університеті);
- Успіх вашої кар'єри та правильність вибору (переконайте роботодавців або членів відбіркової комісії, що ви є кращим кандидатом на посаду або отримання стипендії на навчання);
- Майбутнє країни в наших руках (участь у публічній полеміці на зборах студентського активу університету);
- Скажи палінню – ні! (агітаційний виступ до міжнародного дня відмови від паління).

Таблиця 2 – Критерії оцінювання умінь усного англійського монологічного персуазивного мовлення

Кількість балів	Критерій
5-4-3-2-1	Критерій інформативності повідомлення
5-4-3-2-1	Критерій цілісності повідомлення
5-4-3-2-1	Критерій відповідності мовленнєвих тактик доміантній персуазивній стратегії
5-4-3-2-1	Критерій кількості та розмаїття використання мовленнєвих тактик
5-4-3-2-1	Критерій відповідності вербальних, невербальних та паравербальних засобів реалізації мовленнєвих тактик
5-4-3-2-1	Критерій дотримання норм персуазивної комунікації, регламентованої англомовною культурою або субкультурою певних груп

Максимальна кількість балів – 30 балів

Виступи учасників експерименту проаналізовано відповідно до критеріїв оцінювання із виставленням відповідної кількості балів за кожним критерієм, після чого обчислювався коефіцієнт навченості за В. Беспальком [1].

За результатами передекспериментального зрізу середній коефіцієнт навченості склав 0,71. Хоча такий показник вважається достатнім, все ж слід відзначити, що середній коефіцієнт навченості по кожному критерію вказував, що у студентів на фоні сформованості на достатньому рівні таких якостей як інформативність та цілісність повідомлень, потребують суттєвого покращення саме ті якості мовлення, які визначають характеристики персуазивності.

Аналізуючи підготовлені студентами КГ доповіді-переконання, ми мали можливість пересвідчитись, що студенти надають переваги суто аргументуванню, натомість бракує емотивної та оцінної інформації. Серед інших недоліків варто відзначити такі: близько $\frac{1}{4}$ студентів для переконання співрозмовника використовували інформацію з власного досвіду, з недостовірних джерел, що нівелювало персуазивну функцію повідомлення, відсутність системного використання персуазивних тактик або використання однотипних тактик, здебільшого це тактики прямої аргументації, посилення на авторитетну думку, квантифікації, прямого припису до дії, суб'єктивної оцінки, змішання персуазивного мовлення з інформаційно-нарративним. Однак ще більше труднощів студенти виявили у використанні невербальних та паравербальних засобів реалізації мовленнєвих тактик, тим самим мовлення було позбавлене експресії, емоційності, що суттєво відобразилося на реалізації домінантної персуазивної стратегії.

Усе це свідчило про те, що переважна більшість студентів не готові до вільного користування англійським усним монологічним мовленням на тактичному рівні.

Експериментальне навчання тривало 40 годин, з яких 20 годин (10 годин аудиторних і 10 годин самостійної роботи) було відведено на навчання студентів продукувати персуазивне мовлення в жанрі аналітичного коментаря, а також 20 годин (10 годин аудиторних і 10 годин самостійної роботи). Експериментальне навчання здійснювалося у чотири етапи і за допомогою відповідної підсистеми вправ та завдань: на I етапі (рецептивно-аналітичному) використовувалися рецептивні аналітичні завдання на читання та рецептивні аналітичні

завдання на аудіювання (завдання на інтерпретацію змісту та смислу персуазивних публіцистичних текстів, завдання на визначення тактик персуазивного мовлення, завдання на визначення композиційних та жанрово-стилістичних особливостей аналітичного коментаря / публічного виступу, завдання на визначення можливого прагматичного ефекту); на II етапі (тактико-умовно-комунікативному – некомунікативні вправи (лексичні, граматичні, фонетичні, лінгвосоціокультурні) та умовно-комунікативні репродуктивні вправи (лексичні, граматичні, лінгвосоціокультурні, фонетичні вправи, вправи на конструювання різних персуазивних тактик); на III етапі (репродуктивному) студенти відтворювали зразки текстів з дотриманням домінантної персуазивної стратегії; на останньому IV етапі (стратегічно-комунікативному) працювали над проектними завданнями.

В експериментальному навчанні застосовувалися два варіанти авторської методики, які різнилися наявністю некомунікативних вправ на тактико-умовно-комунікативному етапі в ЕГ2 та відсутністю цих вправ в ЕГ1.

У ході післяекспериментального зрізу в експериментальних групах було встановлено підсумковий рівень сформованості умінь продукувати майбутніми філологами усне англійське монологічне персуазивне мовлення.

Зведені результати передекспериментального зрізу в КГ та післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 подано в таблиці 3.

Для того, щоб довести, що результати КГ та ЕГ, а також ЕГ1 та ЕГ2 відображають закономірну розбіжність в якості мовленнєвих умінь студентів, ми провели статистичну обробку результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів студентів експериментальних та контрольних груп за допомогою U-критерія Манна-Уїтні [8, 224–245].

Таким чином, у результаті експерименту встановлено, що в обох експериментальних групах, де було запроваджено авторську методику навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення, якість умінь продукувати монологічне персуазивне мовлення виявилася вищою, ніж в контрольних, що підтверджує ефективність обох варіантів розробленої методики. Зіставний аналіз результатів студентів двох експериментальних груп з використанням U-критерія Манна-Уїтні показав, що суттєвих відмінностей щодо ефективності між варіантами А (наявність некомунікативних вправ на тактико-умовно-

Таблиця 3 – Результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів за критеріями оцінювання

№	Критерій	Середні показники в групах		
		КГ	ЕГ1	ЕГ2
1	Критерій інформативності повідомлення	4,2	4,042	4,364
2	Критерій цілісності повідомлення	4,1	4,083	4,273
3	Критерій відповідності мовленнєвих тактик домінантній персуазивній стратегії	3,25	4,0	4,182
4	Критерій кількості та розмаїття використання мовленнєвих тактик	3,2	4,042	4,318
5	Критерій відповідності вербальних, невербальних та паравербальних засобів реалізації мовленнєвих тактик	3,3	4,0	4,227
6	Критерій дотримання норм персуазивної комунікації, регламентованої англійською культурою або субкультурою певних груп	3,4	4,042	4,318
	Середній бал навченості	21,388	24,208	26,68
	Середній коефіцієнт навченості	0,71	0,81	0,86

комунікативному етапі в ЕГ2) і Б (відсутність некомунікативних вправ на тактико-умовно-комунікативному етапі в ЕГ1) не спостерігається. Однак враховуючи те, що результати студентів ЕГ2 (СКН склав 0,86) за середніми математичними показниками виявилися дещо вищими, ніж результати студентів ЕГ1 (СКН склав 0,81), вважаємо доцільним використовувати у процесі навчання персуазивного монологічного мовлення некомунікативні вправи на тактико-умовно-комунікативному етапі.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев усвоения качества знаний / В.П. Беспалько. – Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52-69.
2. Бикова І. П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу / І. П. Бикова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Донецьк : ДонДУ, 1999. – С. 3-6.
3. Бударина Т. А. Определение критериев оценки иноязычной устной речи студентов-журналистов / Т.А. Бударина [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. – 2001. – №5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kriteriev-otsenki-inoyazychnoy-ustnoy-rechi-studentov-zhurnalystov>
4. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спекурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 104 с.
5. Лазоренко Л.В. Навчання англійського монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Лазоренко Людмила Вікторівна; Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2016. – 251 с.
6. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пашук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
7. Серегин Н. В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования / Н.В.Серегин // Мир науки, культуры, образования. – № 1. – 2012. – С. 147-149.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

References

1. Bepalko V.P. (1968). Opyit razrabotki i ispolzovaniya kriteriev usvoeniya kachestva znaniy [Experience of Designing and Using of Acquisition Criteria of Knowledge Quality] / V.P. Bepalko. – Sovetskaya pedagogika, № 4. – P. 52-69. [in Russian].
2. Bykova I. P. (1999). Metodika planuvannya eksperimentu yak komponent profesynoyi pidgotovky studenta movnogo vuzu [Methodology of Planning an Experiment as a Component of Professional Development of a Student from HEI of foreign languages] / I. P. Bikova // Aktualni problemy викладання іноземних мов у вищій школі : Zb. nauk. prats, Vip. 1. Donetsk : DonDU. P. 3-6. [in Ukrainian].
3. Budarina T. A. (2001). Opredelenie kriteriev otsenki inoyazychnoy ustnoy rechi studentov-zhurnalystov [Determining the Foreign Language Speaking Evaluation Criteria for Journalism Students] / T.A. Budarina // Vestnik TGU, № 5. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kriteriev-otsenki-inoyazychnoy-ustnoy-rechi-studentov-zhurnalystov> [in Russian].
4. Hurvyh P. B. (1980). Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov [Theory and Practice of the Experiment in Methods of Teaching Foreign Languages] / P. B. Gurvich. – Vladimir: VGPI. 104 p. [in Russian].
5. Lazorenko L.V. (2016). Navchannya anglomovnogo monologichnogo movlennya maybutnih matematikiv z vikoristannyam Veb-kvestu [Teaching English monologue speech to future mathematicians using Web-Quest]. Thesis...candidate of pedagogical science: 13.00.02 / Lazorenko Lyudmila Viktorivna, Taras Shevchenko National University of Kyiv. 251 p. [in Ukrainian].
6. Paschuk V. S. (2002). Navchannya studentiv movnih spetsialnostey usnogo angliyskogo monologichnogo movlennya z vikoristannyam avtenticnih hudozhnih filmiv [Teaching students of language faculties oral monologue speech using authentic feature films]: thesis. .. candidate of pedagogical science: 13.00.02 / Paschuk Viktoriya Stepanivna. Kyiv. 247 p. [in Ukrainian].
7. Seregin N. V. (2012). Nauchnaya problematika, gipoteza i kriterii uspeshnosti teoreticheskoy osnovy pedagogicheskogo issledovaniya [Research topics, hypothesis and success criteria of theoretical basis of pedagogical research] / N.V.Seregin // Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya. № 1. P. 147-149. [in Russian].
8. Sidorenko E. V. (2003). Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii [Methods of statistical analysis in psychology] / E.V.Sidorenko. SPb.: Rech. 350 p. [in Russian].

Белоус С. В.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛИЙСКОЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСУАЗИВНОЙ РЕЧИ

В статье освещаются результаты проверки эффективности разработанной методики обучения будущих филологов английской устной монологической персуазивной речи. Описаны этапы экспериментального обучения и критерии оценивания умений продуцировать монологическое персуазивное высказывание.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, критерии оценивания, персуазивная речь, монологическая речь, U-критерий Манна-Уитни.

Belous S.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODS OF TEACHING ORAL PERSUASIVE SPEECH IN ENGLISH FOR PROSPECTIVE PHILOLOGISTS

The article covers the results of the experiment that prove the effectiveness of the suggested methods of teaching prospective philologists oral persuasive speech in English. It presents the stages of the experimental verification and the estimation criteria of the skill to deliver the persuasive speech.

Key words: experiment verification, estimation criteria, persuasive speaking, monologue speech, Mann-Whitney U-test.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 378.046

Надія ВАСИЛЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри управління та адміністрування
комунального вищого навчального закладу
«Вінницька академія неперервної освіти»,
м. Вінниця, Україна
e-mail: nadezhdavasilenko@yandex.ua

ЭФЕКТИВНІ ФОРМИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ, ДІЛОВА БЕСІДА, ДІЛОВА НАРАДА

Стаття присвячена проблемі розвитку технологічної компетентності керівників навчальних закладів; показані підходи щодо розвитку ефективних форм професійних комунікацій; розроблені спеціальні правила щодо набуття необхідних знань, вмінь щодо організації та проведення ділового спілкування, ділової бесіди та ділової наради; показані основні прийоми, що дозволяють уникнути конфлікту керівнику навчального закладу.

Ключові слова: ділове спілкування, ділова бесіда, ділова нарада, компетентність, професійна компетентність, технологічна компетентність, управлінська комунікації.

Сучасний етап реформування освіти України характеризується її інтеграцією у світовий освітній простір та передбачає розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, підтримання неформальної та інформальної освіти громадою за умов децентралізації в суспільстві. Керівник навчального закладу, рівень його професійної компетентності, зокрема її технологічної складової, є необхідними пріоритетними завданнями неперервної освіти, які набувають нових вимог для їх підготовки. Ці зміни супро-

воджуються створенням нової освітньої парадигми, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, забезпечення умов для розкриття здібностей, використання досвіду, задоволення освітніх потреб особистості. Розуміння освіти як оволодіння особистістю певними знаннями, вміннями і навичками та підготовка їх до життя переосмислюється і замінюється поглядом на освіту як сферу її становлення, знаходження кожним особистого сенсу життя сьогодні. Тобто пріоритетним напрямком дер-

жавної політики в сучасній освіті є її особистісна орієнтація, зокрема і керівника навчального закладу, на педагогіку партнерства. Діалог і багатостороння комунікація між учнями та їх батьками, вчителями та представниками громади змінить односторонню комунікацію «вчитель – учень». Сьогодні в Україні серед науковців та практиків дискутуються питання щодо важливої ролі розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу, який має створити технологічно структуру громадського самоврядування закладу освіти, пристосовавши її до діяльності за умов повної автономії школи.

Теоретичні основи дефініції професійної компетентності вивчали такі вчені, як М. Шишов, В. Кальней, С. Бондар, А. Хуторський, В. Болотов, В. Серіков, І. Зимня та ін. Їх дослідження підкреслюють важливу роль розвитку технологічної компетентності керівника навчального закладу як складової його професійної компетентності [3, 274].

Поняття «технологічна компетентність» вперше було використано науковцями як здатність та готовність встановлювати технологічно контакти з іншими особами за наявності мережевої комунікації. Це дослідження підкреслюють важливу роль розвитку технологічної компетентності керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти [3;11].

У контексті проблеми підвищення рівня розвитку технологічної компетентності керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти є певний досвід активних пошуків в цьому напрямі. Сьогодні важливими критеріями ефективності сучасних освітніх процесів є сформованість громадянської освіченості, професійної компетентності, виховання поваги до прав людини, толерантність, вміння знаходити компроміс. Звертаючись до нашого дослідження, більш детально зупинимось на одному з поданих критеріїв рівнів розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу – технологічної компетентності як складової його професійної компетентності.

Метою статті є розкриття поняття технологічної компетентності керівника навчального закладу і обґрунтування її значення для ефективного застосування професійних комунікацій в управлінській діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу з'ясувати алгоритм дослідження. Перш за все, ми визначилися з тлумаченням категорії

«компетентність» у філософському контексті вирішення педагогічної проблеми.

У контексті нашого дослідження ми розуміємо компетентність як інтегральну якість особистості, що характеризується готовністю розв'язувати проблеми, що виникають в процесі життя і професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, індивідуальних можливостей [3, 14].

Визначивши поняття «компетентність» треба з'ясувати їхню ієрархію. Найбільш загальна класифікація містить в собі три великі класи [3, 52]: ключові компетентності, котрі визначають здатність керівника навчального закладу до успішної соціалізації кожної особистості; надпрофесійні (іноді їх називають базовими) компетентностями, необхідні для здатності керівника навчального закладу, щоб ефективно управляти та працювати в освітньому середовищі; предметні (спеціальні) компетентності, що є основою для здатності керівника навчального закладу щодо реалізації професійних задач.

До надпрофесійних компетентностей ми віднесемо технологічну компетентність керівника навчального закладу, тобто сукупність знань про технології навчання, уміння і навички їх застосовувати, необхідні для здійснення якісної продуктивної управлінської діяльності.

Тому, технологічну компетентність керівника навчального закладу ми розглядаємо як проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій управлінських комунікацій) для успішної управлінської діяльності, усвідомлення значущості особистої самостійності та відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

Більшість дослідників до сутнісних характеристик розвитку технологічної компетентності керівника навчального закладу відносять: поглиблене знання різних технологій управлінських комунікацій; постійне поновлення знань з даної проблеми для успішного розв'язання управлінських задач; представленість змістовного та процесуального компонентів структури технологічної компетентності керівника навчального закладу [10; 11].

У понятті розвитку технологічної компетентності керівників навчального закладу виокремлюють такі якості: готовність керівника до творчого пошуку; висока ефективність ре-

зультату управлінської діяльності керівника навчального закладу щодо володіння базовими компетентностями (технологічної й інформаційно-технологічної); практикоорієнтовна спрямованість управління навчальним закладом шляхом базових технологій як основи сучасного інструментарію щодо інноваційної діяльності всіх учасників освітнього процесу; співвідношення критерію самостійності та відповідальності керівника навчального закладу щодо забезпечення повної автономії закладу освіти; формування мотивації самовдосконалення, спрямованого на результати застосування інноваційних методик в управлінні, навчанні й вихованні; академічна мобільність.

Встановлено, що ознаки технологічної компетентності керівника навчального закладу передбачають знання, уміння використання різноманітних мережеві технології управління, які включають в себе ще й мотиваційну, соціальну та поведінкову складові. Вони характеризують інтегровані якості керівника навчального закладу, тобто є одним із аспектів його успішної управлінської діяльності.

Аналізуючи поняття «технологічна компетентність», розкриємо її функції в управлінні навчальним закладом [1; 3; 6].

Технологічна компетентність виступає умовою розвитку та набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості керівника навчального закладу на інноваційну управлінську діяльність, який прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набутти авторитету у своїх колег і самого себе. Це вказує про мотиваційно-спонукальну функцію технологічної компетентності щодо балансу прав, обов'язків і відповідальності всіх учасників дієвого партнерства щодо організації життя навчального закладу.

Технологічна компетентність характеризує пізнавальну та інтелектуальну діяльність керівника навчального закладу. Це виявляється в інтересі і засвоєнні особою накопичених освітнім простором знань про інноваційні технології управління, навчання й виховання, розширенні особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток освітньої діяльності. У цьому можна вбачати прояв гностичної функції технологічної компетентності. Відбиття отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок керівника у використанні нових технологій управління,

навчання й виховання визначає діяльнісну функцію технологічної компетентності.

Технологічна компетентність виявляється також у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості, що свідчить про емоційно-вольову функцію технологічної компетентності в структурі особистості. Зазначені вище функції забезпечують свідому, вмотивовану поведінку і самореалізацію особистості, підтримують емоційний фон, силу, спрямованість, розвивають уміння розв'язувати проблеми професійного характеру. Комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії є результатом прояву комунікативної функції технологічної компетентності.

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо зробити висновок, що застосування інноваційних технологій управління, навчання й виховання повинно спиратися на технологічну компетентність керівника навчального закладу, яка уявляє собою процес поглибленого ознайомлення його з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, зокрема і мережевих, розвиток спеціальних практичних управлінських вмінь використовувати дані технології, розвиток особистих якостей щодо впровадження професійних комунікацій, необхідних для роботи в інноваційному освітньому середовищі.

Досвід і практика переконливо довели, що ефективною формою розвитку технологічної компетентності керівника є розвиток його професійної комунікації.

Професійна комунікація є особливим різновидом професійно-ділового спілкування у процесі управлінських дій, що є діалогічною взаємодією керівника і учасників освітнього процесу. Зарубіжні менеджери (американські, англійські, японські) вважають невміння керівника ефективно – спілкуватися головною перешкодою на шляху досягнення цілей організації, яку він очолює. 86 % японських менеджерів вважають невміння керівника спілкуватися головною перешкодою на шляху успішної діяльності установи [3, 212].

Ефективну роботу з персоналом фахівці у сфері менеджменту ототожнюють зі здатністю взаємодіяти з колективом і групами фахівців, враховувати мотивацію й емоційний стан працівників, забезпечувати повноцінний інформа-

ційний обмін, досягати точного і вчасного виконання завдань, запобігати і вирішувати конфлікти, спонукати підлеглих до сумісного пошуку способів ефективного досягнення цілей. Науковці розрізняють функціонально-рольове, міжособистісне і ділове спілкування в основі розвитку технологічної комунікативної компетентності фахівця [7; 12].

Функціонально-рольове спілкування відбувається на рівні соціальних ролей партнерів (керівник і підлеглий, працівник і працівник тощо), йому властиві певні норми, очікування, спілкування здійснюється ніби у «рольових масках». Міжособистісне спілкування ґрунтується на спільності поглядів, ідеалів, цінностей, мотивів поведінки. Цей вид спілкування має переважно емоційний характер і припускає стосунки неформального плану. У будь-якому колективі є групи співробітників, які спілкуються на міжособистісному рівні. Ділове спілкування породжується потребами спільної діяльності і передбачає встановлення і розвиток контактів між ними заради загальної справи, чітке усвідомлення мети. Діловому спілкуванню властиві деякі ознаки і функціонально-рольового, і міжособистісного спілкування, бо у ньому перетинаються інтереси не тільки, «рольових масок», але і конкретних людей. Це спілкування з колегами, з підлеглими, з керівництвом, з представниками влади, з батьками та ін.

Дослідження засвідчили, що до 75 % керівників відчують труднощі у різних ситуаціях професійної комунікації. Дослідження у галузі менеджменту засвідчили, що 50–90 % робочого часу працівники всіх рівнів (стратегічного, тактичного, оперативного) витрачають на різні види спілкування [12].

У психологічній науці, як відомо, розрізняють здібності елементарні й складні, загальні й спеціальні, потенційні й актуальні, менш виражені й яскраво проявляються. З такого погляду, здібність до професійної комунікації – складна сукупність ціннісно-смыслових установок, психологічних якостей, професійної культури. Наради, засідання, різні бесіди, дискусії, постановка і роз'яснення завдань підлеглим, звіти перед колективом і керівництвом та ін. – усе це різні форми професійної комунікації. Найпоширеніші форми професійної комунікації керівника навчального закладу з колективом і окремими працівниками – ділова бесіда і ділова нарада.

Ділова бесіда – це передача інформації, обмін думками з певних питань і проблем, це сло-

весний контакт, ініціатор якого переслідує певну мету. Бесіда слугує оперативному вирішенню освітніх і організаційно-педагогічних проблем, вона пов'язана з потребою робити висновки та пропозиції на підставі аналізу ситуації. Прикладом професійної комунікації можуть служити співбесіди при прийомі на роботу і звільненні, аналіз конфліктних ситуацій, обговорення професійних труднощів працівників. Характерна межа ділових бесід – ефект зворотного зв'язку, який дозволяє керівнику негайно реагувати на вислови співрозмовника. У цьому перевага ділової бесіди над письмовою комунікацією (ділові листи, доповіді, циркуляри тощо.). При всій своїй звичності, повсякденності (керівник взаємодіє за день з багатьма людьми) ділова бесіда як форма професійної комунікації багато що дає фахівцю, дозволяючи йому диференційовано підходити до людини і предмету обговорення, виявляти переконання, вислуховувати заперечення, критичні оцінки, пропозиції, що підвищують компетентність, сприяє усвідомленню спільності учасників бесіди, а також відповідальності керівника, його значущості у вирішенні обговорюваних проблем і результатів бесіди [4, 55].

Кожен із фахівців, напевно, коли-небудь відчував неефективність ділових бесід. Причини тому – недостатній рівень технологічних комунікативних здібностей і умінь керівника, зроблені ним помилки – або у тактиці бесіди, або у виборі аргументів, або засобів управлінської комунікації.

Керівник навчального закладу має передбачати, що людина краще запам'ятовує те, що почула на початку бесіди, а робить те, що почула наприкінці. Ліпший результат бесіди (якщо Ви спонукали співрозмовника щось зробити) – це коли він розпочне виконання відразу після закінчення бесіди. Якщо ж, завершуючи бесіду, Ви вирішите дружньо поговорити про щось, то цим знизите ефект попередніх зусиль.

Керівнику потрібно врахувати, що ділове спілкування є основою розвитку технологічної компетентності, а тому варто уникати типових помилок. Після такого обговорення ваш колега не пригадає багатьох деталей розмови. Невимуваний обмін думками «про життя» краще перенести на початок бесіди – для створення атмосфери доброзичливості. Ці правила універсальні при підготовці і проведенні ділових бесід, проте кожний вид бесіди має свої особливості. Розглянемо види ділових бесід, до яких віднесено бесіди щодо: прийому на роботу; доручення

Таблиця 1 – Типові помилки в організації та проведенні ділових бесід

Основні види	Типові помилки	Основні прийоми, що дозволяють уникнути конфлікту
Бесіда під час прийому на роботу	Ідеалізація умов, у яких передбачається працювати новому співробітнику (учителів). Майбутньому працівникові обіцяють які-небудь блага. Не надають допомоги на етапі адаптації	Привернути працівника, не відкриваючи труднощі, показати реальні вигоди і переваги майбутньої роботи: можливість зростання і підвищення кваліфікації; вигідні моменти в умовах праці; сприятливий морально-психологічний клімат у колективі; наявність баз відпочинку; наявність дитячих закладів. Обіцяти повну підтримку і необхідну допомогу, особливо спочатку. Прикріпити до працівника-початківця на початку когось із досвідчених співробітників
Доручення, завдання	Доручення дається похапцем, передається через третю особу, доручається першому, хто потрапив на очі. Дається не продумане доручення	Поєднувати усну інформацію з письмовою; тактовно контролювати чи правильно підлеглий виконує завдання. Письмово фіксувати терміни виконання, відповідальних, форму виконання роботи і звітності про неї
Критика за погану роботу	Не надаються пояснення. Переходять на підвищений тон. Критикують не вчинок, а людину. Критикують при свідках	Насамперед, вислухати пояснення. Зберігати рівний тон. Перш ніж критикувати, знайдіть, за що похвалити. Критикуйте вчинок, а не людину. Не шукайте крайніх. Не звинувачуйте, а разом шукайте рішення. Не критикуйте при свідках. Пам'ятайте: ніщо так не роззброює, як умови і пропозиція почесної капітуляції
Бесіда під час звільнення	Головна помилка – відмова від бесіди взагалі або нерозуміння мети такої бесіди: з'ясувати дійсну причину звільнення; отримати оцінку роботи, яку покидає	Вибрати найбільш сприятливий час для бесіди (ранок останнього дня його роботи). Сформулювати конкретні цілі. Досягти атмосфери взаємної довіри. Регулювати напрям бесіди за допомогою питань, що ставляться: „відкритих» – на які не можна відповісти однозначно: „Що Ви думаєте?»; „Ваша думка?»; „Ваші пропозиції?»; „Чим Ви це поясните? «

завдання (отримання завдання); критики за невиконану (неякісно виконану) роботу; звільнення працівника; конфліктних ситуацій.

На допомогу керівникам навчальних закладів нами розроблено спеціальні правила, які регулюють підготовку ділової бесіди і її перебіг. Виділимо типові помилки в організації та проведенні ділових бесід, а також основні прийоми, які дозволяють забезпечити їх ефективність (табл. 1.).

Важливий чинник ефективності ділових бесід – сформованість професійних комунікативних якостей учасників, особливо керівника, який організовує бесіду. Так, особливе значення надається вмінню слухати: уважно мовчати і бути пасивним співрозмовником; активно слухати, підпорядковуючи свою розмову розкриттю співрозмовника; оцінювати ситуацію: де потрібний пасивний, а де активний слухач, і ставати тим або іншим у потрібний момент. Ці

уміння, їх удосконалення – досить складний, хоч і потрібний процес у розвитку комунікативних стосунків. Від них залежить ефективність сприйняття мови керівника і у цілому – управлінської комунікації загалом.

Ефективність професійної комунікації, як основи розвитку технологічної компетентності навчального закладу, під час ділових бесід зумовлюється тим, наскільки фахівець володіє основними техніками рефлексивного і нерефлексивного слухання. Водночас корисно знати і використовувати арсенал прийомів, які підвищують ефективність розвитку професійної комунікативної компетентності як сприйняття почутого (табл. 2). До умов ефективного сприйняття мовлення належать:

1. Правила взаємного розташування партнерів – фахівці (зокрема, І. Атвартер) пропонують такі межі допустимої відстані між співрозмовниками:

Таблиця 2 – Умови ефективного сприйняття мовлення

Способи сприйняття	Прийоми сприйняття почутого
Нерефлексивне слухання	Слухання (уважне мовчання). Мінімум відповідей. Мінімум питань
Мова невербального спілкування	Міміка. Зміна висоти голосу й інтонації. Пози і жести
Сприйняття	Розташування партнерів і зворотній зв'язок

- а) особисті (особливо довірливі) взаємини – відстань до півметра;
- б) розмов із друзями – від 0,5 до 1,2 м;
- в) неформальні соціальні ділові стосунки – 1,2–3,7 м (чим формальніші стосунки, тим більша відстань);
- г) публічні виступи – до 4 м.

Зі збільшенням відстані зростає роль погляду в підтримці контакту. При близькій відстані недоречні зустрічі поглядом: співрозмовники і без того по черзі дивляться один на одного. Природно, у кожному співтоваристві свої норми і традиції (зокрема відстань між співрозмовниками).

2. Правила організації зворотного зв'язку – відповіді на питання «Як же почути те, що повідомляється?». Для цього потрібно:

- а) уникати неточних, багатозначних визначень (скоро, днями, недовго тощо, оскільки різночитання цих слів знімає відповідальність за результат);
- б) за потреби уточнювати (якого числа, через скільки днів, у який час тощо);
- в) ставити уточнювальні або контрольні питання по суті сказаного (користуватися прийомами рефлексивного слухання, описаними вище).

Водночас важливо не переривати контакт поглядів, цілком концентруватися на бесіді, не відволікатися. Вкрай нетактовно займатися під час бесіди чим-небудь ще, для керівника (та і будь-якого співрозмовника) це неприпустимо. Поспіх і нетерпіння, які часто виявляються у поведінці керівника, також неприпустимі. Така манера може бути сприйнята співрозмовником як сумнів у його здібностях, як повна не увага до нього і навіть зневага. Активно слухаючи, концентруючись на потребах співрозмовника, виражаючи розуміння і співчуття, керівник, безумовно, може наблизитися до форм ефективної управлінської комунікації як ділова нарада.

У проведенні ділових нарад (як і ділових бесід) керівнику корисно уникати помилок під час побудови власної промови, а саме: не вміння організувати свої думки перед тим, як їх висловити; говорить спонтанно, сподіваючись, а точніше, вимагаючи, щоб інші «встигали» за ним; уживання формулювання, спеціальних термінів, які можуть бути абсолютно незрозумілі для співрозмовника; говоріння дуже довге, хоче багато подати інформації, використовуючи надскладні конструкції, слухачі до кінця

фрази вже не пам'ятають, що було на початку. Дослідження вчених підтвердили, що 50 % дорослих людей не сприймають сенсу фрази, якщо вона містить понад 13 слів, а діти семирічного віку насилу розуміють фрази, складені більш ніж із 8 слів.

3. Прагнення висвітлити дуже багато проблем в одній фразі.

4. Продовження розмови, навіть якщо співрозмовники не реагують на його мову (втратили суть розмови й інтерес до неї).

5. Говоріння, не звертаючи уваги на репліки співрозмовників, не сприймаючи їхні жести, короткі аргументи, а значить – і їх самих.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження надав можливість є розкрити поняття технологічної компетентності керівника навчального закладу і обґрунтувати її значення для ефективного застосування професійних комунікацій в управлінській діяльності керівника навчального закладу.

При цьому серед умов і чинників технологічної компетентності встановлено кілька ведучих: комплекс знань у галузі управління навчальними закладами; вміння та навички керівника навчального закладу ділового спілкування, ділової бесіди, ділової наради; здатність адекватно і повно сприймати себе та інших людей.

І так, технологічна компетентність керівника навчального закладу має велике значення в управлінській діяльності фахівців і розглядається як основна її складова. Тому важливо саме в період навчання студентів у ВНЗ, поряд з вивченням основних дисциплін, формувати у студентів, розвивати у слухачів курсів підвищення кваліфікації та професійної підготовки фахівців технологічну комунікативну компетентність.

Список використаних джерел

1. Блейк Р.Р. Научные методы управления / Роберт Р. Блейк, Джейн С. Моутон. – К. : Наук. думка, 1990. – 250 с.
2. Борытко Н.М. Экспертиза процесса переподготовки руководителей образовательных учреждений (на материале российско-британского проекта) / Н. М. Борытко // Переподготовка управленческих кадров по программе «Менеджер образования» : сб. материалов по итогам рос.-британ. проекта. – Волгоград, 1998. – С. 52-68.
3. Василенко Н.В. Развитие профессиональной социокоммуникативной компетентности руководителей профильных заочно-освітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти: [монографія] / Н. В. Василенко – Вінниця: ТОВ «Нілан - ЛТД», 2012. – 332с.
4. Василенко Н.В. Управлінська комунікація керівника навчального закладу / Н.В. Василенко // Управління школою. – 2012. – № 2. – С. 53-84.

5. Зигерт С. Руководит без конфликтов / С. Зигерт, Л. Ланг. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.
6. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / Л. М. Калініна. – Херсон: Айлант, 2005. – 275 с.
7. Карлоф Б. Деловая стратегия: концепция, содержание, символы / Б. Карлоф. – М.: Экономика, 1991. – 150 с.
8. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
9. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
10. Кузибецкий А.Н. Научные основы и техники управленческой коммуникации руководителей с персоналом образовательных учреждений: учеб.-метод. пособие / А.Н. Кузибецкий, Н.Н. Рождественская; науч. ред. В. В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГИПР РО, 2004. – 120 с.
11. Покроева Л.Д. Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроева // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 54–56.
12. Druker P. Management: Tasks. Responsibilities. Practices / P. Druker. – New York, 1985. – P. 783, 787–788.
3. Vasilenko N.V. Rozvitok profesijnioj sociokomunikativnoj kompetentnosti kerivnikov profil'nih zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv u sistemi pislyadiplomnoj osviti: [monografiya] / N. V. Vasilenko – Vinnicya: TOV «Nilan - LTD», 2012. – 332 s.
4. Vasilenko N.V. Upravlins'ka komunikaciya kerivnika navchal'nogo zakladu / N.V. Vasilenko // Upravlinnya shkolyu. – 2012. – № 2. – S. 53-84.
5. Zigert S. Rukovodit' bez konfliktov / S. Zigert, L. Lang. – M.: Ekonomika, 1990. – 335 s.
6. Kalinina L.M. Systema informacijnogo zabezpechennya upravlinnya zagal'noosvitnim navchal'nym zakladom: monografiya / L. M. Kalinina. – Herson: Ajlant, 2005. – 275 s.
7. Karlof B. Delovaya strategiya: koncepciya, sodержanie, simvoly / B. Karlof. – M.: Ekonomika, 1991. – 150 s.
8. Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya. Uspeshnost' rechevogo obshcheniya. – M.: RIPOL KLASSIK, 2002. – 320 s.
9. Kraevskij V.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah / V. Kraevskij, A. Hutorskoj // Pedagogika. – 2003. – № 3. – S. 3–10.
10. Kuzibeckij A.N. Nauchnye osnovy i tekhniki upravlencheskoj kommunikacii rukovoditelej s personalom obrazovatel'nyh uchrezhdenij: ucheb.-metod. posobie / A.N. Kuzibeckij, N.N. Rozhdestvenskaya; nauch. red. V. V. Serikov. – Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2004. – 120 s.
11. Pokroeva L.D. Umovi aktivizacii perekhodu do stvorennya sistemi bezperervnoji pislyadiplomnoji pedagogichnoji osviti / L. D. Pokroeva // Pislyadiplomna osvita v Ukraini. – 2007. – № 2. – S. 54–56.
12. Druker P. Management: Tasks. Responsibilities. Practices / P. Druker. – New York, 1985. – P. 783, 787–788.

References

Василенко Н. В.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ, ДЕЛОВАЯ БЕСЕДА, ДЕЛОВОЕ СОВЕЩАНИЕ

Статья посвящена проблеме развития технологической компетентности руководителей учебных заведений; показаны подходы по развитию эффективных форм профессиональных коммуникаций; разработаны специальные правила приобретения необходимых знаний, умений по организации и проведению делового общения, деловой беседы и делового совещания; показаны основные приемы, позволяющие избежать конфликта руководителю учебного заведения.

Ключевые слова: деловое общение, деловая беседа, деловая совещания, компетентность, профессиональная компетентность, технологическая компетентность, управленческая коммуникация.

Vasilenko N.

EFFECTIVE FORMS OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE SCHOOL LEADERS, BUSINESS COMMUNICATION, BUSINESS CONVERSATION, BUSINESS MEETING

This article focuses on the study of the theoretical foundations of the technological competence of school leaders. The study found that education leaders have enough knowledge and skills for the development of effective forms of professional communication. In this article, we show are special rules for acquiring the necessary knowledge, skills and organization of business communication, business talks and business meetings; basic techniques shown to be a successful leader, which avoid conflicts head of the institution.

Key words: business communication, business talks, business meetings, competence, professional competence, technological expertise, managerial communication.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 37.018.761

Лариса ВАСИЛЬЄВА

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ms.vasylyeva@mail.ru

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕСИХ ТА ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті накреслено шляхи впровадження мережесих і хмарних технологій у процес національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Уточнено зміст поняття «інформаційно-комунікативні технології». Висвітлено етапи розвитку технології Web (0.0-4.0) та її можливості щодо підвищення ефективності виховного процесу на кожному з етапів. З'ясовано, що найбільші можливості для патріотичного виховання надають Web 2.0 і 3.0. Запропоновано можливі форми використання цих сервісів щодо національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Проаналізовано роль соціальних мереж у патріотичному вихованні молоді. Окреслено можливі шляхи використання хмарних технологій (зокрема, Microsoft Office 365) у патріотичному вихованні студентів-музикантів.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, мережесі технології, хмарні сервіси, вчитель музичного мистецтва.

Усвідомлення українцями себе як політичної нації наприкінці ХХ століття співпало з поширенням Інтернету, але не було ефективно використано протягом перших двох з половиною десятиліть незалежності для національно-патріотичного виховання. Революція Гідності та події, що пішли за нею, актуалізували необхідність виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції. Інформаційно-комунікаційні технології здатні відіграти в цьому процесі важливу роль.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, з одного боку, та патріотичне виховання дітей і молоді, з другого, є актуальними завданнями суспільства, про що свідчать розробка та прийняття: Законів України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про захист персональних даних»; «Про електронні документи та електронний документообіг», Законопроект № 4302 «Про обробку інформації в системах хмарних обчислень»; Національної доктрини розвитку освіти; Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392; наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.04.2011 року №302 «Про заходи щодо впровадження електронного навчального

контенту»; проекту Концептуальних засад розвитку електронної освіти в Україні, розробленого Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 році, «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», Концепції національної системи виховання (1996); «Української козацької педагогіки», Концепції національно-патріотичного виховання молоді (2009), Концепції громадянської освіти та виховання в Україні (2012), Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.; Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015).

За останній час науковцями здійснено значну кількість розвідок щодо обох питань. Зокрема, патріотичному вихованню приділяли увагу І. Бех, В. Тернопільська, М. Зубалій, В. Івашковський, Б. Мисак, А. Афанасєв, Т. Анікіна, В. Дзюба, Т. Мельник, В. Третьяков, В. Радзиховський, В. Новосельський, В. Каюков, Г. П'янковський, В. Фарфоровський, О. Коркішко, С. Додуріч, В. Дроговоз, М. Качур, В. Коваль, С. Оришко, О. Абрамчук, В. Мірошниченко, Ю. Руденко, М. Тимчик, О. Остапенко, О. Бондарчук, Ю. Мельничук та ін. Теоретичні й методичні засади громадянсько-патріотичного виховання, основи формування системи військового виховання в Україні взагалі та військово-патріотичного виховання, зокрема досліджують О. Л. Гапєєва, Я. Б. Зорій, І. В. Колодій, Ю. С. Красильник,

Р. М. Макаров, В. С. Маслов, М. І. Нецадим, О. І. Попович, Г. Д. Темко, М. І. Томчук, В. В. Шевченко, В. В. Ягупов та ін.

У наукових дослідженнях останніх років питання теорії і практики використання сучасних інформаційних технологій у вищій школі розробляються в різних аспектах: підготовка спеціалістів у системі вищої освіти до використання комп'ютерних технологій (Є. Громов, О. Кириленко, О. Коношевський, О. Кущенко, О. Муковіз, Л. Покровщук, С. Прийма, І. Шахіна, Л. Шевченко, Ю. Яворик та ін.), інформаційне забезпечення управління навчальним закладом (Л. Калініна, В. Луначек, Г. Сухович та ін.). Досліджуються проблеми ефективності використання нових інформаційних технологій як засобу формування особистісних якостей (Т. Крамаренко), художньо-естетичної культури особистості (В. Антонюк), творчих здібностей (Н. Олійник, Є. Вінниченко).

Разом з тим, незважаючи на обсяг публікацій, вивчення можливостей інформаційно-комунікативних технологій як засобу патріотичного виховання студентів не можна вважати вичерпаним. Зокрема, питання національно-патріотичного виховання студентів-музикантів засобами інформаційно-комунікативних технологій не поставало предметом окремого аналізу.

Метою статті є дослідження можливостей використання мережових та хмарних технологій у національно-патріотичному вихованні майбутніх вчителів музичного мистецтва. В процесі її досягнення ми прагнемо уточнити зміст понять «інформаційно-комунікативні технології», висвітлити можливості технології Web щодо підвищення ефективності виховного процесу; проаналізувати можливу роль соціальних мереж у патріотичному вихованні молоді; визначити можливі шляхи використання хмарних технологій (зокрема, Microsoft Office 365) у патріотичному вихованні студентів-музикантів.

Інформаційно-комунікаційні технології є одним з важливих чинників, що впливають на формування сучасного суспільства. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» інформаційна технологія визначається як «цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [8].

Ми погоджуємося з думкою Ю. М. Буровицької, яка вважає інформаційно-комунікаційні технології загальним терміном, який «підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами ІКТ складається з інформаційних технологій (ІТ), а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відео обробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу» [2, 23].

Інформаційно-комунікаційні технології в контексті національно-патріотичного виховання передбачають спілкування, обмін думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки та спільну діяльність учасників комунікації, у ході якої формується однаковий погляд на речі та події. Отже, вони інтегрують основні функції соціальної комунікації: інформаційну, експресивну, прагматичну [7].

Проаналізуємо можливості трьох основних видів ІКТ (власне комп'ютерних, мультимедійних, мережових) щодо організації національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва протягом навчання у ВНЗ. Комп'ютерні технології, засновані на роботі з текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями та базами даних, дозволяють швидко аналізувати великі масиви інформації. Зменшення витрат часу на діагностику рівня сформованості патріотизму і моніторинг його динаміки дозволяє більше уваги приділяти практичній діяльності щодо національно-патріотичного виховання. Можливість поєднувати завдяки мультимедійним технологіям різні засоби подання інформації інтенсифікує її вплив, сприяє ефективнішому її засвоєнню, отже, сприяє якіснішому процесу національно-патріотичного виховання. Також, значні можливості для підвищення ефективності досліджуваного процесу відкривають мережеві технології, зокрема технологія Web.

Протягом свого існування World Wide Web пройшла кілька етапів експоненціального розвитку (Web 0.0 – Web 4.0). Розглянемо можливості кожного з них щодо національно-патріотичного виховання студентської молоді. Перший етап (Web 0.0) – етап доінтернетівських мереж, що включали або лінійні двоточкові системи комунікацій, або квазіпоштові мережі ти-

пу usenet, biznet, fidonet. Це були перші пошуки і спроби об'єднання локальних інформаційних мереж в глобальну мережу. Передача інформації була переважно односторонньою. Зворотний зв'язок не завжди був безпосереднім тому якість виховного впливу не можна було точно виміряти.

Другий етап (Web 1.0) характеризується утворенням мережевої морфології завдяки використанню протоколів Інтернету TCP/IP. Це дозволило користувачеві отримувати будь-яку інформацію, накопичену в ресурсах мережі. Це етап статичних сайтів з HTML-гіпертекстовими зв'язками, односпрямованих потоків інформації, розвитку електронних бібліотек та інформаційних каталогів. Останні (бібліотеки та каталоги) є необхідною базою патріотичного виховання. Адже накопичення відомостей щодо персоналій, історичних постатей, діячів української культури та мистецтва, накопичення аудіо та відео записів творів, спогадів тощо сприятиме популяризації, ознайомленню з їх надбаннями великої кількості людей, в тому числі студентів-музикантів.

На третьому етапі (Web 2.0) сформувалась інтерактивна «синтаксична» павутина, ядром якої є інформаційно-пошукові системи. Алгоритми їх роботи базуються на використанні частотно-синтаксичного аналізу. Генерація інформаційного потоку перебуває в руках користувачів, отже, Web 2.0 має найбільше можливостей для національно-патріотичного виховання студентської молоді, особливо представників творчих професій. Сервіс пропонує соціальні мережі і закладки, Wiki, блоги, підкасти. Вони надають можливість студентам завдяки Інтернет не тільки розміщувати різну інформацію і спілкуватися, але створювати і працювати у спільних Інтернет-проектах, розвивати та поповнювати сайти, портали, освітні та виховні мережі особистими інформаційними ресурсами.

Так, наприклад, блог (англ. *blog*, від web log – мережевий журнал, щоденник подій) може бути використаний як щоденник справ, у переліку яких концерти до пам'ятних дат української історії, концерти студентів одного або декількох педагогів, концерти, присвячені ювілеям видатних українських композиторів, відомих діячів музичного мистецтва.

Використовуючи сервіс Web 2.0, майбутні вчителі музичного мистецтва мають можливість створити сторінку підшивки патріотичного спрямування, яка включатиме електронні газети та журнали, репортажі про патріотичні заходи. Ці напрацювання вони зможуть викори-

стовувати в своїй подальшій музично-педагогічній та виховній діяльності. Така підшивка може існувати на рівні відповідної групи «В контакті» або як частина офіційного сайту (наприклад, кафедри музичного мистецтва МНУ ім. В. О. Сухомлинського). Можна також створити сторінки запитань-відповідей, анонсів-новин, методичних розробок щодо національно-патріотичного виховання засобами музичного мистецтва.

Мережевий сервіс Web 2.0 надає можливість для створення та підтримки патріотично спрямованих тем в форумах і чатах. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, необхідних студентам для подальшої професійної діяльності, формуванню вміння обґрунтовано висловлювати свою думку, слухати та аналізувати позицію інших учасників, вести дискусію, розвивати критичне та творче мислення.

Технологія WikiWiki надає можливість редагувати сайт (писати, вносити зміни, видаляти, створювати посилання на нові статті, завантажувати зображення, відео-фрагменти, звукові файли), що може використовуватись для спільного оформлення студентами результатів дослідження проблемних питань, історії музичної культури України в її регіональних проявах, шляхів вирішення суспільних проблем в контексті патріотичного виховання.

Четвертий етап (Web 3.0) — характеризується формуванням семантичної павутини (Semantic Web), завдяки впровадженню відповідних інструментів (семантична розмітка тексту, алгоритми розуміння сенсу фраз). Автоматизовані технології створення веб-додатків не вимагають від користувачів знань у відповідній галузі. Web 3.0 може бути схарактеризована як система фіксування інтересів, уподобань і звичок користувачів, наслідком чого стає пропонування кожному спеціально дібраної для нього реклами, послуг, способу життя. Web 3.0 може бути використана для національно-патріотичного виховання студентської молоді, адже за низкою запитів з питань української культури, наприклад, система почне самостійно пропонувати користувачеві відвідати певні сайти національно-патріотичного спрямування, познайомитися з певною інформацією, взяти участь у обговоренні певних питань, вебінарах, познайомитися із творчістю українських митців минулого та сьогодення тощо. Спрямувати роботу системи Web 3.0 в цьому напрямку можна кількома обов'язковими запитаннями, заданими в якості домашнього завдання з певної на-

вчальної дисципліни (історії української музики, методики музичного виховання та ін.). У якості власне виховних проєктів куратори груп можуть запропонувати студентам-музикантам прийняти участь у обговоренні патріотичних тем на певних сайтах або у соціальних мережах і зробити доповідь на цю тему, або оформити результати як наукову публікацію.

На користь ефективності таких завдань свідчить той факт, що соціальні мережі активніше, ніж інші інституції реагують на суспільні проблеми. Так, за спостереженнями О. Козаченко, протягом останніх чотирьох років у Facebook значно збільшилась кількість патріотичних груп, учасники яких є як громадянами України так і представниками української діаспори («Ми – патріоти України», «Патріоти України – Єднаймося», «Україна патріотична», «Усі Українці планети «Земля», «1,000,000 people around the world in support of Ukraine's fight for freedom» тощо). Вони активно залучаються до обговорення різних політичних, історичних, культурних питань, відстоюють свої позиції, діляться досвідом, інформацією, думками. Не менш важливим є активне розміщення в соціальних мережах українських фільмів, музики, літературних творів, а також відео та фото, які розкривають тему патріотизму. Активними користувачами соціальних мереж є відомі діячі культури, політики, релігії, спорту тощо. Вони залучаються до процесу патріотичного виховання в контексті висвітлення цієї теми в соціальних мережах, блогах, форумах. Політичні конфлікти довкола питань національної пам'яті, національної ідентичності у мережі часто набувають форм палких дебатов [4, 371].

Наразі триває формування Web 4.0 – прагматичної Павутини (Pragmatic Web), основою якої є керувальні відносини з користувачами. Функції модерації контенту все активніше перебирають на себе роботи, визначаючи, що можна публікувати в мережі, а що ні. Зважаючи на те, що аудиторія користувачів Інтернету стає все молодшою, а діти є сприйнятливими до будь-яких впливів, цензорні властивості Web 4.0 можна використати для національно-патріотичного виховання, огорожуючи зростаюче покоління від небажаних впливів до того часу, коли вони самі зможуть розібратися що є правильним, а що ні.

Викладене вище дозволяє зробити висновок, що найбільші можливості для національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів

музичного мистецтва надають технології Web 2.0 і Web 3.0.

В останні роки провідними у вирішенні ряду проблем освіти й виховання стають хмарні сервіси – модель надання повсюдного і зручного мережевого доступу до загального пулу обчислювальних ресурсів, що конфігуруються, та можуть бути швидко надані і звільнені з мінімальними зусиллями щодо управління і необхідності взаємодії з сервісом-провайдером. При цьому користувач має доступ до власних даних, але не може управляти і не повинен піклуватися про інфраструктуру, операційну систему і програмне забезпечення, з яким він працює. «Хмарою», при цьому, метафорично називають Інтернет, який приховує всі технічні деталі [10].

Н. А. Хміль виявила основні напрями впровадження хмарних технологій в освіті: формування хмаро орієнтованого середовища навчального закладу; застосування хмарних сервісів і платформ із метою удосконалення методичної та управлінської роботи навчальних закладів, використання хмарних сервісів викладачами під час навчальних занять [11].

Розвідка Н. А. Хміль висвітлює позитивний досвід впровадження хмаро орієнтованих технологій в навчальний та управлінський процес закладів освіти, але необхідно зауважити, що їх запровадження дає можливість удосконалити і виховну діяльність. Для цього Г. А. Коломєць пропонує на основі хмарного сервісу Microsoft Office 365 побудувати єдиний інформаційний простір навчального закладу – для впровадження нових форм проведення занять та виховних заходів, безпечного зберігання і обміну даними, забезпечення мобільності учасників навчально-виховного процесу [5].

Формами використання хмарних технологій у ВНЗ, стосовно навчально-виховного процесу майбутніх вчителів музичного мистецтва, можуть бути: віртуальний навчальний кабінет (зокрема, кабінет патріотичного виховання засобами музичного мистецтва); віртуальний методичний кабінет (в якому можуть бути розміщені розробки викладачів та студентів-музикантів щодо патріотичного виховання); віртуальний деканат (із спеціальною сторінкою заступника декана з виховної роботи), віртуальна кафедра (із окремою сторінкою національно-патріотичного виховання); віртуальні предметні спільноти. В межах кожної такої спільноти можна передбачити сторінки виховної спрямованості. Наприклад: каталог та бібліотека творів українських композиторів, які входять

в програму з музичного мистецтва для загально-освітніх шкіл (спільнота з методики музичного виховання), інструментальних твори українських авторів (спільнота сольного та ансамблевого інструментального музикування), творів для співу та диригування (спільнота вокально-хорового виконавства та диригування) тощо.

Основним способом діяльності учасників патріотично орієнтованого виховного процесу на основі хмарних технологій може стати взаємодія студентів та викладачів, зокрема:

- використання хмарних середовищ і електронних освітніх ресурсів під час виконання творчих проєктів;
- проведення вебінарів, он-лайн заходів з патріотичного виховання, телемостів;
- створення електронних відеотек, зокрема, силами студентів-музикантів, з історії, культурних пам'яток, цікавих місць, надбань у різних галузях науки, літератури, мистецтва, спорту тощо.

Наразі впровадження хмарних технологій в Україні має точковий характер [9]. Незважаючи на очевидні переваги, дослідники вказують на ряд стримуючих факторів щодо впровадження хмарних технологій в освітньо-виховний процес вищих навчальних закладів. Серед найголовніших наведемо: невирішене питання безпеки та низький рівень довіри до поставників хмарних послуг [1]; виключення законодавством України розміщення та обробки важливих даних за її межами [3]; нарешті, неготовність керівників вищих навчальних закладів до використання хмарних сервісів [6].

Отже, національно-патріотичне виховання студентської молоді, зокрема майбутніх вчителів музичного мистецтва, є актуальною проблемою, до вирішення якої активно долучилися спочатку загальноосвітні, а віднедавна і вищі навчальні заклади. На наш погляд, її вирішення відбуватиметься ефективніше, якщо застосовувати релевантні засоби, передусім, інформаційно-комунікативні технології (мережові та хмарні сервіси). Теоретичне усвідомлення необхідності цього присутнє в наукових дослідженнях. Практичне впровадження, а також вивчення зарубіжного досвіду їх інтеграції у виховний процес вищих навчальних закладів може скласти перспективу подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Белова Т. Г. Анализ проблем доверия в облачных технологиях / Т. Г. Белова, И. А. Побеженко, В. В. Побеженко // Східно-Європейський журнал передових технологій. – Х., 2013. – № 2 (62). – С. 59–62.
2. Буровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження [Електронний ресурс] / Ю. М. Буровицька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 133. – С. 23-26. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_8.
3. Иванов А. Безопасность как головная боль облачных технологий [Електронний ресурс] / А. Иванов. – Режим доступу: <http://www.cnews.ru>.
4. Козаченко О.О. Соціальні медіа як інструмент патріотичного виховання / О.О.Козаченко // Матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Соціальний розвиток України та патріотичне виховання громадян». – Запоріжжя, 2012 – С. 369-371.
5. Коломoeць Г. А. Використання хмарних технологій – як створення інформаційного середовища для управління навчально-виховним процесом в гімназії / Г. А. Коломoeць, Т. В. Жорницька // Тези до доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стратегії розвитку інформаційного, культурно-освітнього та економічного простору України». – К.: КНУКІМ, 2014. – С.150-152.
6. Митин В. Облачные технологии: страхи и надежды [Електронний ресурс] / В. Митин. – Режим доступу: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=160975>.
7. Осаула Л.І. Виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні учнів старших класів у позакласній діяльності [Електронний ресурс] / Л. Осаула. – Режим доступу: <http://svitovid6.webnode.com.ua/news/>.
8. Про Національну програму інформатизації – Законодавство України [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>
9. Смычкиков А. О перспективах и реалиях использования технологий облачных вычислений в Украине [Електронний ресурс] / А. Смычкиков. – Режим доступу: <http://inlinegroup.ua/ua/integration/item/291>.
10. Хмарні технології [Електронний ресурс] // Вікіпедія: вільна енциклопедія. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Хмарні_технології/.
11. Хміль Н. А. Відображення проблеми впровадження хмарних технологій у сучасний освітній процес на сторінках вітчизняних періодичних фахових видань [Електронний ресурс] / Хміль Н.А. // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 51. – С. 103-113. – Режим доступу: <https://zenodo.org/record/34216/files/51-103-113.pdf>

References

1. Belova, T. G. (2013). *Analiz problem doveriya v oblachnyih tehnologiyah* [Analysis of the problems of trust in cloud technologies]. *Skhidno-Yevropeys'kyi zhurnal peredovykh tekhnolohiy*, Kh., 2 (62), 59–62 [in Russian].
2. Burovyts'ka, Yu.M. (2016). *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: alhorytm vprovadzhennya* [ICT in higher education Institutions: algorithm implementation] [Electronic resource]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu*. Seriya: Pedahohichni nauky., 133, 23-26. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_8 [in Ukrainian].
3. Ivanov, A. *Bezopasnost kak glavnaya bol oblachnyih tehnologiy* [Security as a headache of cloud technology] [Electronic resource]. Retrieved from: <http://www.cnews.ru> [in Russian].
4. Kozachenko, O.O. (2012). *Sotsial'ni media yak instrument patriotychnoho vykhovannya* [Social media as a tool patriotic education] *Mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Sotsial'nyy rozvytok Ukrainy ta patriotychne vyk-*

- hovannya hromadyan». Zaporizhzhya, 369-371 [in Ukrainian].
5. Kolomojets', H. A. (2014). *Vykorystannya khmarnykh tekhnolohiy – yak stvorennia informatsiynoho sere-dovyshcha dlya upravlinnya navchal'no-vykhovnym protsesom v himnaziyi* [Using the cloud technology – as making an information environment for managing the educational process in high school]. Tezy do dopovidey Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Stratehiyi rozvytku informatsiynoho, kul'turno-osvitn'oho ta ekonomichnoho prostoru Ukrayiny». K.: KNUKIM, 150-152 [in Ukrainian].
 6. Mitin, V. *Oblachnyie tehnologii: strahi i nadezhdy* [Cloud Technologies: Fears and Hopes] [Electronic resource]. Retrieved from: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=160975> [in Russian].
 7. Osaula, L.I. *Vykhovnyy potentsial informatsiynokomunikatsiynykh tekhnolohiy u patriotychnomu vykhovanni uchniv starshykh klasiv u pozaklasnyy diyal'nosti* [Upbringing Potential of informational-communal technologies in patrimonial upbringing pupils in the senior classes in the extracurricular activities] [Electronic resource]. Retrieved from: <http://svitovid6.webnode.com.ua/news/> [in Ukrainian].
 8. *Pro Natsional'nu prohramu informatyzatsiyi – Zakonodavstvo Ukrayiny* [National Informatization Program – Legislation Ukraine] [Electronic resource]. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vr> [in Ukrainian].
 9. Smychnikov, A. O perspektivah i realiyah ispolzovaniya tehnologiy oblachnykh vyichisleniy v Ukraine [About prospects and realities of using cloud computing technologies in Ukraine] [Electronic resource]. Retrieved from: <http://inlinegroup.ua/ua/integration/item/291> [in Russian].
 10. *Khmarni tekhnolohiyi* [Cloud technologies] [Electronic resource]. // Vikipediya: vil'na entsyklopediya. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/Khmarni_tekhnolohiyi/ [in Ukrainian].
 11. Khmil', N. A. (2015). *Vidobrazhennya problemy vprovadzhennya khmarnykh tekhnolohiy u suchasnyy osvitiy protses na storinkakh vitchyznyanykh periodychnykh fak-hovykh vydan'* [Display problems implementing cloud technologies in the modern educational process on the local pages of specialized publications] [Electronic resource]. Pedahohika ta psykholohiya. 51, 103-113. Retrieved from: <https://zenodo.org/record/34216/files/51-103-113.pdf> [in Ukrainian].

Васильєва Л. Л.

НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ СЕТЕВЫХ И ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье намечены пути внедрения сетевых и облачных технологий в процесс национально-патриотического воспитания будущих учителей музыкального искусства. Уточнено содержание понятия «информационно-коммуникативные технологии». Описаны этапы развития технологии Web (0.0-4.0) и ее возможности по повышению эффективности воспитательного процесса на каждом из этапов. Установлено, что наибольшие возможности для патриотического воспитания предоставляют Web 2.0 и 3.0. Предложены возможные формы использования этих сервисов в процессе национально-патриотического воспитания будущих учителей музыкального искусства. Проанализирована роль социальных сетей в патриотическом воспитании молодежи. Очерчены возможные пути использования облачных технологий (в частности, Microsoft Office 365) в патриотическом воспитании студентов-музыкантов.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, сетевые технологии, облачные сервисы, учитель музыкального искусства.

Vasylieva L.

NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF FUTURE MUSICAL ART'S TEACHERS THROUGH NETWORK AND CLOUD TECHNOLOGIES

National-patriotic education of children and youth is an actual problem, which is actively solved by general educational and higher educational institutions of Ukraine. Its decision concerning students' youth, in particular future music teachers, will be more effective if the relevant tools are used, first of all, information and communication technologies (network and cloud services). Article outlines ways to introduce network and cloud technologies in the process of national-patriotic education of music students. We clarified the content of the concept of «information and communication technologies», analyzed the possibilities of computer, multimedia and network technologies for organizing the national-patriotic education of future teachers of musical art during the course of study at the university.

We described the development stages of Web technology (0.0-4.0) from the point of view of the possibility of using them for the upbringing process, characterized such features of Web technologies as social networks, bookmarks, Wikis, blogs, podcasts. It was found that Web 2.0 and 3.0 provide the greatest opportunities for patriotic upbringing. Possible forms of using these services in the process of national-patriotic education of future teachers of musical art were proposed. In the process of describing the features of Web 3.0 technology, we analyzed the role of social networks in the patriotic education of youth.

The article briefly describes the features of cloud technologies, their advantages and disadvantages, difficulties for using in Ukraine. Possible ways of using cloud technologies (in particular, Microsoft Office 365) in the patriotic education of music students are outlined.

Key words: national-patriotic upbringing, network technologies, cloud services, teacher of musical art.

Стаття надійшла до редколегії 21.04.2017

УДК 372.2-043.5+159.924.7+005.336.2-058.86

Тетяна ВЕЛИЧКО

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
e-mail: rajcheva85@mail.ru

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ

У статті проаналізовано сучасний стан взаємодії дошкільників в роботі дошкільного навчального закладу; описано організаційні методи й форми, що допоможуть вихователям і батькам дошкільників у формуванні соціальної компетентності дитини. Уточнено сутність поняття «соціальна компетентність дитини», доведено важливість формування соціальної компетентності як одного з визначальних чинників становлення дитини.

Проблема формування в дитини з перших років його життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які походили б з моральних принципів гуманізму – актуальна сьогодні як в теорії, так і на практиці виховання підростаючого покоління. У нашому суспільстві ці відносини характеризуються дружнім співробітництвом, взаємоповагою, піклуванням людей один про одного, взаємодопомогою.

Ключові слова: соціальна компетентність, діти дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, сім'я.

Проблема формування в дитини з перших років його життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які походили б з моральних принципів гуманізму – актуальна сьогодні як в теорії, так і на практиці виховання підростаючого покоління. У нашому суспільстві ці відносини, характеризуються дружнім співробітництвом, взаємоповагою, піклуванням людей один про одного, взаємодопомогою.

Дослідження показують, що між дітьми дошкільного віку існують доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності складуться ділові контакти, між дітьми виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії, антипатії тощо, що впливає на становлення дитячого колективу, взаємовідносин в ньому, формуванню позитивних якостей між його членами, впливає на клімат та настрої дітей.

Існує багато визначень поняття «компетентності», але у своїй більшості вони характеризують дорослу особистість, яка має певний рівень освіти і готова на його основі до успішної діяльності (Ю. Татур); має досвід і мотивоване прагнення до неперервної самоосвіти, самовдосконалення (Б. Гершунський); робить щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, самооцінювання (В. Байденко); має сформовану систему цінностей і відносин (І. Зимня).

Над проблемою соціалізації дитини працювала низка вчених: Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, О. Кононко, В. Кузь, Л. Куликова, С. Ладивір, М. Лукашевич, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якобсон. Відомі дитячі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло визначають методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дошкільників. У дослідженнях К. Абромса, М. Єфименка, В. Кузьменко, Є. Раєвської розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

У соціально-педагогічній науці в останні роки з'явилося чимало робіт, присвячених висвітленню проблем становлення особистості в дошкільні роки, формування її ціннісних орієнтацій. Однак, проблема формування соціальної компетентності дошкільника, як показують результати аналізу науково-педагогічної літератури, є досить складною. Саме взаємодія ДНЗ та сім'ї має стати тією ланкою, яка гармонійно поєднає дошкільне та сімейне виховання, допоможе вихованцю зрозуміти навколишній світ, буде піклуватися про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізувати процес формування особистості, як соціальний процес розвитку її нахилів та здібностей.

Мета статті- теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити розвивальну

методику формування взаємин між дітьми дошкільного віку засобами вправ, завдань, ігор і різних видах діяльності дошкільників у межах розробленої логіко-структурної моделі.

Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики. Останнім часом воно набуває нового звучання у зв'язку із пріоритетністю проблеми виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Відображенням полярності уявлень про особисте та державне є дискусії про пріоритети сучасного виховання, головним чином щодо його спрямування. Але ж виховання суспільно значущих якостей – не данина часу і не виконання «держзамовлення», а неодмінна складова формування особистості! І Базовий компонент дошкільної освіти трактує виховання як залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, формування ціннісного ставлення до дійсності.

Сьогодні на перший план вітчизняної науки висунуто теорії, які проголошують пріоритет особистісних цінностей перед цінностями окремих груп. Водночас в умовах глобальної екологічної і духовної кризи проблема співжиття людей на гуманістичних засадах набуває значення категоричного імперативу збереження життя на Землі і людини як духовної особистості. Дуже важливо подолати так званий «кризовий менталітет» сучасності, зумовлений руйнуванням усталених раніше соціально-моральних утворень, які визначали особливості поведінки людини, структуру свідомості та психіки в цілому. Відтак перед вихователем постає завдання – закріпити найбільш стабільні духовні якості соціуму, що передбачає формування ціннісних орієнтацій людини, починаючи з довкілля, адже процес соціалізації особистісні саме в цьому віці найінтенсивніший і найрезультативніший.

Одним із завдань дошкільної освіти, як зазначається у Законі України «Про дошкільну освіту», є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [5, с. 2]. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає обов'язковий мінімальний ступінь компетентності, необхідний для нормального функціонування дитини у навколишньому середовищі. У ньому наголошено, що дошкільний заклад є відповідальним за процес соціального розвитку особистості та передбачено набір елементарних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, які гаран-

тують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися у ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей [4, с. 4].

Соціальна компетентність передбачає наявність в особистості здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи своє місце в ньому, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команди, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати взаємини та керувати власною соціальною поведінкою;
- застосувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягати консенсусу;
- спільно вивчати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування. Залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим.

Формування соціальної компетентності дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Однак людина стає людиною лише взаємодіючи з людьми. «Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише спільності, у контексті з людьми, – підкреслює Софія Русова. – Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільності, у спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов'язки» [6, 29]. Тому у вихованні гуманізму Софія Федорівна чільне місце надає оточенню дитини, оскільки з оточення діти «переймають усе, у чому бачать якийсь інтерес, переймають і добре, і зле, красне й іншого разу – бридке. Через те й треба, щоб вони у своєму оточенні бачили найбільше добра і краси» [6, 33].

Взаємини у колективі вибудовуються на засадах доброзичливості, готовності за будь-

яких обставин допомогти товаришеві. Ознаки колективізму виявляються в готовності виконувати посильні справи, необхідні для окремих дітей і групи загалом, у безпосередній радості не лише за свої успіхи, а й за досягнення товаришів. Діти у колективі організовані, відповідальні за справу, спільні речі.

Отже, *формування соціальної компетентності дошкільників* це процес особистісного розвитку дитини, у якому формування, зміна, інтеграція її компонентів веде до вищої цілісності.

Соціальна компетентність – найважливіша складова у формуванні особистості, тому що вона є регулятором взаємин між дітьми, проникає в усі сфери життя, формує свідомість і визначає поведінку дитини, формує цінності у дітей. Але знання дітьми норм і правил, ще не забезпечує хорошої поведінки. Знаючи правила, вони не завжди застосовують їх. Дитина може знати, що не можна битися, забирати у товариша іграшки, ображати його тощо, але не завжди поводитьься так, як це потрібно. Недостатньо знати дитині, як треба діяти в тому чи іншому конкретному випадку, треба мати практичний досвід вправління в добрих вчинках. Варто наголосити батькам про важливість пояснення дітям тих чи інших правил поведінки, вміти аргументувати його своїм прикладом із життя. Аргументоване пояснення дитина обов'язково зрозуміє і іншим разом самостійно буде чинити так як треба.

Тому було розроблено експериментальну методику задля формування взаємин у дошкільників. Підґрунтям означеної методики слугували: виокремленні теоретико-методологічні підходи, принципи реалізації педагогічної діяльності, форми та методи виховання.

Мета проведення експериментального дослідження: виявити ефективність впливу використання вправ, завдань та ігор і різних видах діяльності на формування взаємин між дітьми дошкільного віку.

Завдання експерименту:

1. Формувати вміння встановлювати і підтримувати позитивні стосунки з однолітками.
2. Розвивати вміння регулювати свою поведінку.
3. Вчити ділового спілкування, вміння дій в сумісній грі.
4. Виховувати стійке позитивне становлення до товаришів.

В останні роки значно зріс інтерес педагогів до проблеми дияких взаємин. Учені і практики визначають різні аспекти цієї складної проблеми. Зокрема, виявляються особливості взаємин дітей на різних вікових етапах, ведуться пошуки найефективніших засобів їх формування. І це цілком закономірно. Адже важко переоцінити значення позитивних взаємин у моральному вихованні людини нового суспільства.

Індивідуальний розвиток дитини не можна розглядати і вивчати поза її спілкуванням з дорослими і ровесниками. Саме в процесі набуття досвіду спілкування з іншими людьми закладаються основи моральних якостей особистості. Дитячі взаємини виявляються і формуються у спільній діяльності. Існує взаємозв'язок між рівнем взаємин і рівнем діяльності дітей.

Спільна діяльність дітей розкривалась під час проведення занять, після проведення яких у дітей сформувались: вміння усміхатися іншій людині, відчувати радість від усмішки, робити іншим приємно, бажання гратися разом, почуття симпатії до однолітків, відчуття радості від розуміння свого імені, використання форм ввічливості, вміння радіти загальній справі, успіхові кожної дитини; навчання прийомів ввічливого звертання, виконання ігрових дій по черзі, користуючись спільними іграшками, передаючи їх один одному, використовування ввічливих слів; виховання дружніх, доброзичливих взаємин у групі між дітьми, навчили їх ділового спілкування, закріпили вміння самостійно домовлятися про послідовність виконання дій з іграшками у спільній грі, розвивали ігрове партнерство і співпрацю.

Відомо, що ігрова діяльність, як одна з форм організації життя дітей, сприяє виникненню різних стосунків між ними. Саме взаємини у спільних іграх формують здатність входити у товариство гравців, діяти в ньому певним чином, встановлювати товариські і дружні стосунки, підкорятися його вимогам.

Тут виховується гуманне ставлення дітей одне до одного, взаєморозуміння, усвідомлення вимог вихователів і товаришів, уміння зважати на думку інших та інтереси всіх дітей.

Згідно порівняльної характеристики результатів роботи виявлено, що у дошкільників збільшилась потреба в увазі та підтримці з боку близьких і друзів, виділені особливості соціальної компетентності дітей при повторному дослідженні – це товариськість, взаємодопомога та інше, згідно результатів методик та контроль-

ного зрізу рівнів сформованості соціальної компетентності у дітей дошкільного віку (високий – 30 %, середній – 54 %, низький – 16 %), тоді як при першому дослідженні у дітей переважали середній – 54 % та низький 46 % рівні.

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, (обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності. Значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає, передусім у формуванні соціальної компетентності гарантує усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно.

Список використаних джерел

1. Аза Л. О., Лавриненко Н. В. Батьківський авторитет. – К.: Держполітвидав, 1986. – 92 с.
2. Азаров Ю. М. Семейная педагогика. – М.: Политиздат, 1985. – 238 с.
3. Алексеев Т. Ф. Педагогические проблемы молодой семьи. – К., 1997. – 50 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 62 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 1-8.
6. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів-Краків-Париж, 1993. – 127 с.
7. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996. – 288 с.

References

1. Aza L. O., Lavrynenko N. V. Batskivskiy avtorytet. – K.: Derzhpolityvdav, 1986. – 92 s. [in Ukrainian].
2. Azarov Yu. M. Semeinaia pedahohyka. – M.: Polytyzdat, 1985. – 238 s. [in Russian].
3. Aleksieienko T. F. Pedahohichni problemy molodoi simi. – K., 1997. – 50 s. [in Ukrainian].
4. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. – K., 1998. – 62 s. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» // Uriadovyi kurier. – 2001. – № 141. – S. 1-8. [in Ukrainian].
6. Rusova S. F. Teoriia i praktyka doshkilnoho vykhovannia. – Lviv-Krakiv-Paryzh, 1993. – 127 s. [in Ukrainian].
7. Stelmakhovich M. H. Ukrainska rodynna pedahohika. – K., 1996. – 288 s. [in Ukrainian].

Величко Т. Д.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РЕБЕНКА

В статье проанализировано современное состояние взаимодействия дошкольников в работе дошкольного учебного заведения; описано организационные методы и формы, которые помогут воспитателям и родителям дошкольников в формировании социальной компетентности ребенка. Уточнена сущность понятий «социальная компетентность ребенка», доказана важность формирования социальной компетентности как одного из определяющих факторов становления ребенка.

Проблема формирования у ребенка с первых лет его жизни таких взаимоотношений с окружающими людьми, которые происходили бы по моральным принципам гуманизма – актуальна сегодня как в теории, так и на практике воспитания подрастающего поколения. В нашем обществе эти отношения характеризуются дружным сотрудничеством, взаимным, заботой людей друг о друге, взаимопомощью.

Ключевые слова: социальная компетентность, дети дошкольного возраста, дошкольное учебное заведение, семья.

Velychko T.

INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES IN FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF A CHILD

Deep crisis of moral spirit of a person, destruction of his/her dignity dooms us to life, for which a simple way of survival becomes characteristic. For this reason the important problem of implementation of valuable orientations, which fulfill the role of a tool for ensuring a decent human existence, self-realization of each individual is singled out. Civilization shifts are the basic foundation of modern society, acquire a humanistic direction, for which the human dimension becomes characteristic.

Spiritual wealth of an individual is measured by the degree of awareness, acceptance and introduction of a system of values into one's own life, which include personal, family, civil, national and universal values. The source of valuable orientations for each individual is, first of all, the family, which personifies the basis of knowledge of all spheres of person's existence. The child's spiritual world is cultivated here, his/her moral beliefs are embodied in concrete actions, his/her strength, lifestyle. That is, the child internalizes the generally accepted in the family environment norms of behavior, attitudes to the surrounding reality and integrates into the society through them.

Studies show that rather complex relationships are between preschool children. Long before business contacts, which are organized by a preschool teacher in joint activity, personal relationships develop, which

are based on feelings of sympathy, antipathy, etc., that affects the development of children's collective, the relationships in it, the formation of positive qualities between its members, affects the climate and the mood of children.

Personal relationships significantly influence the formation of a preschooler. With proper pedagogical management of these relationships, through the organization of a joint life and activity of children in a preschool educational institution, they become an important means of forming a group and fostering mutual assistance between children. Personal relationships are most clearly manifested in small children's associations, which are built primarily on a feeling of mutual sympathy, emotional attachment. In such associations preschool children study manifestations of sensitivity, responsiveness, caring for the other, helping each other, that is, the first sprouts of a friendly attitude towards the surrounding people and their peers originate here.

Key words: social competence, preschool children, preschool educational institution, family.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 378.433

Оксана ВОРОБІЙОВА

кандидат наук з державного управління,
провідний науковий співробітник
відділу політики та врядування у вищій освіті
Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ, Україна
e-mail: oksana.vorobyova@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ ОЦІНЮВАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У межах даної статті розглянуто та проаналізовано міжнародний досвід проведення оцінювання діяльності вищих навчальних закладів. Виявлено різні підходи, щодо проведення оцінювання діяльності вищих навчальних закладів – модель, де контрольні функції повністю належать державі, модель самоконтролю навчального закладу, та змішана модель, яка включає в себе елементи обох моделей. Даються рекомендації для вдосконалення української системи забезпечення якості освіти.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, забезпечення якості освіти, оцінювання забезпечення якості освіти, державна акредитація, акредитаційні процедури, самооцінювання, акредитація.

Забезпечення якості вищої освіти набула важливого значення для збереження високого інтелектуального потенціалу країни та її економічного розвитку.

Поняття забезпечення якості вищої освіти в освітньому просторі визначається як система показників, що визначають рівень якості вищої освіти, а інструментом, що дозволяє визначити і оцінити рівень виступає оцінка якості освіти [4, 2]. Світову систему оцінювання якості вищої освіти умовно можна на два види – це система централізованого зовнішнього державного оцінювання якості вищої освіти та система з переважанням внутрішнього самооцінювання. Система зовнішнього оцінювання забезпечення якості вищої освіти переважає у європейських країнах, де вона проводиться певними органами державної влади (міністерство освіти, спеціалізовані державні органи, на яких покладено завдання забезпечення якості вищої освіти). Результати процесу самооцінювання використання для

виявлення та усунення внутрішніх проблем закладу. Необхідно відзначити, що зовнішнє оцінювання може бути проведено також і громадськими організаціями чи професійними організаціями. Особливість іншого виду оцінювання є процес самооцінювання вищим навчальним закладом, яке є основним та самодостатнім.

Вагомий внесок у процес дослідження теоретичних та практичних проблем функціонування системи вищої освіти, що стосуються проблем забезпечення якості освіти присвячені роботи В. І. Лугового [3], Ж. В. Таланової [3], С. А. Калашнікової [1], О. М. Слюсаренко [3] та інших. Але проблема детального вивчення та аналізу міжнародного досвіду оцінювання якості вищої освіти залишається недостатньо висвітлені.

Метою статті є аналіз міжнародного досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти.

Особливості оцінювання якості вищої освіти у європейських країнах та США полягає у

втручанні державних структур управління у цей процес. Система оцінювання базується на пріоритетах, що визначаються державним органом. Самооцінка має номінальне значення, основним є проведення зовнішнього оцінювання державними органами, або громадськими організаціями. Важливе значення має ліцензування, державна акредитація, система рейтингів вищих навчальних закладів та розподіл фінансових ресурсів. Система оцінювання у країнах, де відсутні державні органи контролю у сфері вищої освіти, важливим є процес самооцінювання вищих навчальних закладів, професійна оцінка асоціацій, які здійснюють внутрішній аудит установи, що спрямований на виявлення та усунення недоліків у діяльності. У європейських країнах сфера вищої освіти регулюється органами державного управління (Німеччина, Франція). Система самооцінювання сфери вищої освіти поширена у США.

Основна відмінність європейських систем оцінки вищої освіти від американської полягає у кількості наданих владних повноважень органам державного управління. А саме визначення мети та критеріїв оцінювання, процесу та характеру прийняття стратегічних рішень, та безпосередньо організації процесу. У країнах з централізованою системою діяльності у галузі освіти процес оцінювання та акредитації здійснюють відповідні державні установи. У Німеччині Міністерство освіти регулює діяльність вищих навчальних закладів країни, та навіть викладачі є державними службовцями. У Франції за державну освітню політику відповідає Міністерство народної освіти, наукових досліджень і технологій. Контроль за діяльністю вищих навчальних закладів покладено на Національний експертний комітет. Основним його завдання є оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, підпорядкований безпосередньо президенту країни. Проводиться робота щодо діяльності усіх навчальних закладів та щорічно подається звіт президенту щодо функціонування у сфері вищої освіти. Звіт публікується для широкого загалу, що є ознакою відкритості та прозорості щодо освітньої політики.

У країнах Швеції, Норвегії та Фінляндії система оцінювання сфери вищої освіти керується державною програмою, проте існують і способи здійснення незалежної зовнішньої оцінки [5, 3]. У Швеції основна увага приділяється розробці інфраструктури закладу, у Норвегії та Фінляндії – оцінюванні безпосередньо освітнього про-

цесу та навчальних програм. Процес оцінювання проводиться державними установами після внутрішнього аудиту навчального закладу, також часто відбуваються вибірковий контроль певних закладів зовнішніми спостерігачами. У Данії перевірку здійснюють зовнішні організації, що фінансуються урядом. Самооцінювання вищих навчальних закладів базується на інформації від зовнішніх експертів. Велика Британія поступово відходить від оцінювання органами державного управління, до процесу самооцінювання закладу, але це не внутрішній аудит з метою виявлення помилок для їх усунення, а оцінювання для обґрунтування по залученню додаткового фінансування.

У європейських країнах переважає державна система оцінювання у галузі вищої освіти і вона є достатньо ефективною. Кращі французькі вищі навчальні заклади отримують певний державний знак якості, що надає їм вищий статус, Міністерство народної освіти видають дипломи зі своїм грифом, що свідчить, про високу якість навчання у закладі, та визнаються в усіх європейських країнах. Тому державний контроль якості вищої освіти дозволяє видавати подвійні дипломи.

У Великій Британії контроль за системою якості здійснює Агентство контролю за якістю, проте сьогодні все більше закладів звертається за оцінкою до експертів з громадських рад, що здійснюють незалежний аудит [7, 2]. Також надзвичайно підвищилось значення самооцінювання закладів вищої освіти, які проводяться певними внутрішніми структурними підрозділами, що спеціально створені для цього.

У Франції також активно відбувається процес самооцінки навчальним закладом. Процес оцінки вищої освіти у Фінляндії також набуває спрямованості щодо повної відповідальності навчальних закладів: й органи державного управління відіграють уже допоміжну роль. В Іспанії успішно використовують системи оцінювання діяльності закладу, спираючись на самооцінювання при управлінні на рівні закладу.

Найбільш розвинена система самооцінювання вищих навчальних закладів у США. Вища освіта контролюється не державними установами, а навчальними закладами самостійно, і контроль за діяльністю навчальним закладом здійснює Опікунська рада. Система оцінювання вищого навчального закладу відбувається через акредитацію навчального закладу по регіонах певними організаціями, які визначають чіт-

кі стандарти та вимоги до самооцінки та зовнішнього оцінювання. Також це може відбуватися через акредитацію освітніх програм, які діють у навчальному закладі, які проводяться професійною спільнотою. Також має місце оцінювання освітніх програм, що проводиться навчальним закладом самостійно, що направлена на покращення його функціонування та визначення пріоритетів. Експерт з проведення самооцінювання у навчальних закладах Г. Р. Келс стверджує, що «системи оцінки, організовані самими університетами – це найбільш прогресивні форми саморегуляції, а тому, в цілому, – найбільш надійної і зрілої системою саморегуляції вищої освіти є система, прийнята в Америці» [2, 14].

Також важливу у процесі акредитації програм і спеціальностей вищих навчальних закладів відіграють професійні громадські асоціації та приймають активну участь у цьому процесі, сприяє підвищенню якісного рівня діяльності навчальних закладів. Таким чином відбуваються своєчасні зміни, відповідно до запитів ринку.

У європейських країнах виділяють основні види контролю якості освіти, що належать до компетентності державних органів – це ліцензування, атестація та акредитація. Ліцензування й акредитація проводяться відповідними державними органами за визначеними критеріями, атестацію зазвичай провадять галузеві експерти, і метою можуть бути як процеси, так і результати, зазвичай вимоги більш спрощені. Процес ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів Естонії здійснюється Радою з оцінки якості у вищій освіті. До її складу входять експерти та представники професійних асоціацій. Нові вищі навчальні заклади повинні відповідати певним стандартним вимогам – як то площа приміщень, кількісний та якісний склад викладачів, відповідність навчальних програм. Відповідно до «Закону про університети» Рада з оцінки якості проводить акредитацію вищих навчальних закладів, що включає в себе оцінку якості навчальних програм, кваліфікацію викладачів, рівень знань студентів, ефективності навчального процесу, і на підставі цих показників формується оцінка діяльності навчального закладу в цілому. Державна акредитація у Чехії покладена на Агентство з акредитації та Інспекцію шкіл, за власною ініціативою вищі навчальні заклади можуть пройти оцінювання також і незалежними експертами. Процес акредитації вищих навчальних закладів у Латвії проводиться Міністерством освіти і

науки раз на шість років відповідно до нормативів, які визначені Кабінетом міністрів. Результати процесу акредитації закладу мають бути затверджені Радою з вищої освіти: а після цього – Міністерством освіти і науки. Списки акредитованих вищих навчальних закладів та програм є у публічному доступі та друкуються у засобах масової інформації. У Словенії асоціація вищих навчальних закладів створює Комітет з оцінки якості вищої освіти, яка й відповідає за весь процес акредитації. У Польщі Рада з вищої освіти виділяє три етапи: акредитований статус, базовий рівень якості і вищий рівень якості. У Хорватії Міністерством науки і техніки створена експертна комісія, яка контролює процес визначення рівня якості надання освітніх послуг [6, 5].

У США процедуру акредитації вищих навчальних закладів здійснюють регіональні Асоціації університетів і коледжів, а саме Комісії з вищої освіти, які безпосередньо організовують та контролюють проходження цього процесу. Діяльність Комісії з вищої освіти регулюється нормативними документами, згідно яких відбувається підготовка до акредитації – «Загальна схема для оцінки результатів», «Параметри успішності у вищій освіті і стандарти акредитації». Проте ці документи не є догмою, Комісія з вищої освіти надають кожному навчальному закладу право визначати оптимальну стратегію і способи її проведення. Оцінювання відповідно стандартів акредитації проводиться щодо якості навчальних програм, ефективності діяльності навчального закладу, інституціональна, фінансова звітність. У «Параметрах і стандартах акредитації» зазначено, що «отримані результати мають надавати користь для подальшої діяльності закладу та позитивних змін» [2, 10].

Важливим є розроблений механізм схема покращення якості викладання, який представлений Асоціацією університетів «викладання – навчання – оцінка – покращення – викладання». Разом з тим, Комісія з вищої школи не виступає за стандартизацію результатів оцінювання.

Також надзвичайно важливим є оцінювання діяльності закладу, інституційна ефективність. Тому процес акредитації розглядається як досягнення результатів діяльності закладу, а оцінювання – визначення дійсного стану, та визначення проблемних ситуацій. Оцінювання інституційної ефективності передбачає обов'язкове формулювання місії, мети і завдань навчального закладу, які мають бути розділені на

короткострокові та довгострокові плани. Важливим аспектом також є процес самооцінювання закладу, щодо відповідності планів навчальних програм, бюджетних програм й функціональних зобов'язань, а підзвітність громадськості дозволяє реально порівнювати діяльність та стан різних університетів [6, 4].

Ефективність оцінювання залежить не тільки від стратегії і програми, а найголовніше це методологія проведення цієї роботи, адже кількісні та якісні методи не завжди є показовими для визначення певних процесів. Саме довгострокові багатовимірні дослідження дають якісні показники щодо ефективності діяльності, ніж разові дослідження.

Основна суть американського підходу щодо оцінювання та акредитації вищих навчальних закладів полягає у відсутності єдиних стандартів при оцінюванні, можуть поєднувати різні методики, чи виробити власну програму оцінювання, проте обов'язковою є участь викладачів та адміністративна підтримка. Саме тому особливого значення надається включенню викладачів до процесу оцінювання. Процес оцінювання відбувається на паритетних засадах між адміністрацією і викладачами. У вищих навчальних закладах є спеціальні відділи щодо проведення самооцінювання, що визначають напрям оцінювання та координують загальну діяльність. Проте кожен заклад має визначити власний підхід для забезпечення здійснення якісного процесу оцінювання. До складу комісії включають викладачів навчального закладу та представників адміністрації.

Основне завдання, яке виконує оцінювання у вищих навчальних закладах США – виявлення недоліків щодо діяльності закладу та шляхи їх подолання, тобто це направленість на самовдосконалення. Комітет з вищої школи Асоціації університетів регіону Середніх Штатів (США) визначає основні принципи оцінювання. Оцінювання має бути багаторівневим і основним показником є рівень розвитку студентів. Використовують методи оцінки, що забезпечують індикатори якості освітніх програм: оцінка студентами змісту навчальних програм та якості викладання; задоволеність студентами якістю освітніх програм; ступінь їх особистого розвитку; участь студента в освітніх програмах; оцінювання викладачами один одного; оцінка досягнень та діяльність випускників.

Також програми щодо оцінювання повинні включати дослідження і аналіз результатів оці-

нювання, які потрібно інтерпретувати, проаналізувати та провести порівняння з попередніми періодами. Програми щодо оцінювання мають бути реалістичні, відповідати його можливостям та ресурсам. При проведенні процесу оцінювання потрібно використовувати усі дані досліджень, постійно розширюючи збір інформації. І найголовніше, результати оцінювання повинні надати інформацію, яка в інших випадках недоступна, але необхідна для прийняття рішень. та поширення результатів; координація заходів з оцінки. У процесі оцінювання головну роль грає оцінка основних освітніх секторів: загальна освіта (загальноосвітня програма); спеціалізація; базова освіта (для вступників до університету студентів); особистий і суспільний розвиток студента; фундаментальну наукову і професійну освіту. За загальноосвітніми програмами оцінюють компетентність у чотирьох основних сферах – когнітивні здібності; фундаментальні знання; користування інформацією; усвідомлення соціокультурних цінностей. При цьому використовують: стандартизовані тести; місцеві загальні тести; спеціальні тести; самоконтроль студентів; оцінка «портфоліо»; «збірний курс». Використання стандартизованих тестів на різних етапах навчання дозволяє здійснити порівняльний аналіз загальноосвітнього рівня студента. Галузеві тести призначені для більш вузьких аспектів, не є стандартизовані. Тести із спеціалізації призначені для виявлення рівня студента з профільної дисципліни. Тестові завдання з самоконтролю потрібні для проведення порівняння з об'єктивними показниками. «Портфоліо» – це результати роботи окремого студента за час навчання, включає в себе курсові роботи, лабораторні звіти, наукові статті. Тести «збірного курсу» – це інтегрована оцінка набутих знань та умінь, зазвичай проводиться старшому курсі у вигляді міждисциплінарного семінару, де є можливість продемонструвати знання та навички. Використовуючи такі інструментарії відбувається збір даних для визначення індикаторів, що потрібні при підготовці до акредитації із забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах США. Перелік індикаторів-показників визначаються органом акредитації та діляться на три великі групи:

- показники умов здійснення освітньої діяльності, що включають в себе концепцію навчального закладу, кадри, освітні ресурси та фінансові можливості;

- показники процесу щодо управління навчальним закладом, змісту освітніх програм, соціальної інфраструктури, механізмів гарантії якості освіти;
- показники результату щодо якості підготовки студентів, ефективність науково-дослідної та науково-методичної діяльності.

Отже, при аналізі міжнародного досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти основними критеріями мають бути участь органів державного управління у процесі оцінювання, визначення мети при проведенні оцінювання, визначення критеріїв, способи прийняття рішень, організація процесу.

Визначено, що існують різні підходи щодо проведення оцінювання діяльності вищих навчальних закладів – це система, що має за основу самоорганізацію та самооцінювання, та система, де контроль щодо процедур діяльності вищого навчального закладу повністю належать державі.

А саме системи оцінки якості вищої освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії та США мають спільне щодо самостійного оцінювання, внутрішнє оцінювання є надзвичайно важливим, на відміну від інших європейських країн.

Також спостерігається тенденція до змішаної моделі, яка включає в себе елементи різних моделей – контролю з боку держави та процесу самоконтролю.

Аналізуючи міжнародний досвід забезпечення якості вищої освіти, для України буде позитивним запровадження змішаної моделі, де оптимально будуть поєднуватися як контроль з боку держави (проведення ліцензування), так і процес самоконтролю вищим навчальним закладом.

Надзвичайно важливим є залучення професійних асоціацій як експертів при проведенні оцінювання якості у вищих навчальних закладах. Це дасть змогу оперативно реагувати на зміни ринку праці, додаючи або виключаючи певні результати навчання до освітніх програм відповідно до вимог часу, адже саме професійні асоціації найкраще знають потреби та вимоги професійного середовища.

Список використаних джерел

1. Калашнікова С.А. Забезпечення якості вищої освіти: модель Фінляндії // Вища освіта України. – No 1, додаток 2. – 2012. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – С. 76-90.
2. Келсі Г.Р. Процес самооцінки. Керівництво по самооцінці для вищої освіти / Г.Р.Келсі // М., 1999. С. 22
3. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи / Луговий Володимир Іларіонович, Слюсаренко Олена Миколаївна, Таланова Жаннета Василівна // Проблеми освіти : наук. зб. / МОНмолодьспорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2012. – Вип. 70, ч. 1. – С. 3-10.
4. Стандарти и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf
5. Aas G.H., Askling B., Dittrich K., Froestad W. Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts /G.H.Aas, B.Askling, K.Dittrich, W.Froestad, P.Haug, K.H.Lycke, S. Moitus, R.Pyykke, A.K.Sursker//.- European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2009.
6. Braaten K. Guide to good practices for training experts / K. Braaten, S. Zwiessler// – European Consortium for Accreditation in higher education, 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication-guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf.
7. QS World University Rankings 2011/12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011>

References

1. Kalashnikova S.A. (2012). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: model Finliandii [Quality higher education model in Finland] // Vyshcha osvita Ukrainy. – No 1, dodatok 2, Tematychnyi vypusk «Nauka i vyshcha osvita», 76-90 [in Ukrainian]
2. Kelsi G.R. (1999). Proces samoocinky'. Kerivny'ctvo po samoocinci dlya vy'shhoyi osvity' [The process of self-evaluation. Guide for self-evaluation of higher education] M., 22 [in Ukrainian]
3. Luhovyi V. I., Sliusarenko O. M., Talanova Zh. V. (2012). Yakist vykladannia, doslidzhen, publikatsii – kluchovyi faktor u dosiahnenni vyshchymy navchalnymy zakladamy svitovoho klasu ta kryterii otsiniuvannia diialnosti naukovo- pedahohichnykh kadriv vyshchoi shkoly [The quality of teaching, research, publications – a key factor in achieving higher education institutions and world-class scientific criterion for evaluation of the teaching staff of high school]. Problemy osvity : nauk. zb. / MONmolodsportu Ukrainy, In-t innovats. tekhnologii i zmistu osvity. – K., Vyp. 70, ch.1, 3-10 [in Ukrainian]
4. Standarty y' rekomendacy'y' dlya garanty'y' kachestva v Evropeyskom prostranstve vysshego obrazovany'ya (ESG) [Standarty and recommendations for Warranty Quality in Evropeyskom prostranstva vyssheho education (ESG)] http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf [in Russian]
5. Aas G.H., Askling B., Dittrich K., Froestad W. (2009) Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts //.- European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki.
6. Braaten K. Guide to good practices for training experts (2011) – European Consortium for Accreditation in higher education Retrieved from : http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication-guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf.
7. QS World University Rankings 2011/12 (2011) Retrieved from : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/>

Воробьева О. П.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ОЦЕНИВАНИЯ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В рамках данной статьи рассмотрены и проанализированы международный опыт проведения оценки деятельности высших учебных заведений. Выявлены различные подходы относительно проведения оценки деятельности высших учебных заведений – модель, где контрольные функции полностью принадлежат государству, модель самоконтроля учебного заведения, и смешанная модель, которая включает в себя элементы обеих моделей. Даются рекомендации по совершенствованию украинской системы обеспечения качества образования.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, обеспечение качества образования, оценивания качества образования, государственная аккредитация, аккредитационные процедуры, самооценки, аккредитация.

Vorobyova O.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL EXPERIENCE OF ASSESSING
THE QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION**

This article reviewed and analyzed international experience in evaluation of higher education. Quality higher education has gained importance for maintaining a high intellectual potential of the country and its economic development.

In the analysis of international experience in quality assurance main criteria should be part of government in the evaluation of goal during the evaluation, defining the criteria, methods of decision-making process of the organization.

It was determined that there are different approaches to the evaluation of higher education – a system that is the basis for self-organization and self-assessment, and a system where control over the procedures of the higher education institution wholly owned by the state.

Specifically quality evaluation system of higher education in universities of Great Britain and the United States have a joint on self evaluation, internal evaluation is extremely important, unlike other European countries.

Also, there is a tendency to a mixed model that includes elements of different models – state control and self-control processes.

Analyzing the international experience of quality assurance for Ukraine will be a positive introduction of a mixed model, which will be combined optimally as control of the state (of licensing), and the process of self-control institution of higher education.

It is very important to attract professional association as experts during the evaluation of quality in higher education. This will allow you to respond quickly to changes in the labor market, adding or excluding certain learning outcomes in educational programs in accordance with the requirements of the time, because professional associations best know the needs and requirements of the professional environment.

Key words: higher education, quality of education, quality assurance, evaluation, quality assurance, state accreditation, accreditation procedures, self-assessment, accreditation.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 378.14:378.14.015.62

Ганна ВОШКОЛУП

аспірант кафедри педагогіки та психології
Вищого навчального закладу
«Університет імені Альфреда Нобеля»,
м. Дніпро, Україна,
e-mail: sofiaavoshkolup@gmail.com

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті окреслено та охарактеризовано основні етапи технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: констатувальний, формувальний та контрольний. У результаті експерименту визначалась ефективність педагогічної технології, яка містить чотири компоненти: когнітивний, мотиваційний, управлінський та соціальний. За результатами експерименту визначено позитивні зрушення в уміннях студентів реалізовувати конфліктологічну компетентність під час виконання вправ, розв'язання проблемних ситуацій та участі у ділових іграх, про що свідчить зростання питомої ваги високого та достатнього рівнів по кожному із вказаних компонентів.

Ключові слова: педагогічна технологія, конфліктологічна компетентність, ефективність технології, підготовка економістів, гуманітарні дисципліни.

Практична реалізація завдання формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів та отримання бажаного рівня засвоєння відповідних знань та умінь може бути здійснена з використанням обґрунтованої та виваженої педагогічної технології. Педагогічна технологія як один із спеціальних напрямів педагогічної науки покликана відшукувати засоби засвоєння навчального матеріалу, які допомагають формувати задані компетентності та результати навчання. У відповідності з цим завжди актуальною залишається проблема пошуку нових та удосконалення існуючих на сьогодні педагогічних технологій, а також оцінка ефективності їх реалізації у практиці навчальних закладів. На нашу думку, інтерес представляє оцінка ефективності розробленої нами технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У науковій педагогічній літературі різноманітні педагогічні технології розробляли: В. Лозова, П. Москаленко, Г. Троцько [4], Е. Зеєр [3], В. Безпалько [1], В. Безрукова [2], Т. Шамова [11], Т. Колбіна [6], Д. Чернілевський [10], Л. Кайдалова [5], Н. Щуркова [12], Г. Селевко [8], М. Коростелін [7], Ю. Устименко [9].

У той же час серед представлених у навкових працях технологій навчання на сьогодні відсутня ефективна технологія формування

конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. У відповідності з цим невирішеною проблемою залишається розробка зазначеної технології та оцінка ефективності її реалізації.

У відповідності із виявленою проблемою основною метою даного дослідження є апробація на практиці розробленої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та оцінка її ефективності.

Експериментальна робота з реалізації технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів була здійснена з використанням наступного набору методів: опрацювання та аналіз педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури, результатів діяльності студентів та викладачів; анкетування, опитування, бесіда, діалог, педагогічний експеримент, педагогічне спостереження, статистичний аналіз, коефіцієнтний аналіз, математична статистика, експертна оцінка, кількісний та якісний аналіз оцінок та самооцінок.

Для експерименту було обрано 283 студенти спеціальності «Економіка підприємства», розподілених на контрольну групу (138 студентів) та експериментальну групу (145 студентів). Крім того, до експерименту було залучено 19 викладачів зазначених вище навчальних

закладів, що викладають у контрольній та експериментальній групах, а також 124 студенти інших економічних спеціальностей («Облік і аудит», «Фінанси», «Менеджмент організацій», залучених до опитування та формування загального їх уявлення про доцільність проведення експерименту та важливість формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Етапами проведеного експерименту стали: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап експерименту було спрямовано на:

- аналіз стану дослідження проблеми;
- формування гіпотези, мети та завдань експерименту;
- аналіз та опрацювання програмно-нормативних документів, зокрема, освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальності «Економіка підприємства»;
- визначення рівня формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів;
- теоретичне обґрунтування технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін;
- встановлення кількісно-якісного складу учасників контрольної та експериментальної груп, аналіз однорідності досліджуваних груп;
- визначення діагностичного інструментарію для виявлення рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів і отримання вихідних даних щодо реальної практики формування вказаної компетентності.

Формувальний етап експерименту передбачав експериментальну перевірку сформованої гіпотези та практичну реалізацію розробленої і теоретично обґрунтованої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін.

Критеріями формування необхідного рівня конфліктологічної компетентності майбутніх економістів виступають: когнітивний, мотиваційний, управлінський та соціальний.

Діагностика когнітивного критерію була здійснена на основі середнього арифметичного значень таких показників як: коефіцієнт повно-

ти засвоєння знань та коефіцієнт міцності засвоєння знань.

Рівень сформованості мотиваційного критерію формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів визначався за такими показниками: рівень мотивації досягнення та потреби у безконфліктній взаємодії.

Оцінювання управлінського критерію було здійснено з використанням двох показників:

- правильність та швидкість виконання дій з аналізу певної конфліктної ситуації, чітке формулювання проблемної (конфліктної) ситуації та альтернативних способів її вирішення, вибору оптимального рішення, організації роботи з реалізації прийнятого рішення, контролю та коригування рішення з вирішення конфлікту, інформаційного забезпечення процесів попередження та вирішення конфліктів;
- рівень появу в студентів управлінських умінь за оцінками експертів, у ролі яких виступали викладачі вищих навчальних закладів з начальних дисциплін «Філософія», «Ділова іноземна мова», «Соціологія», «Конфліктологія» та спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» (всього було залучено 5 експертів). Завдяки спостереженню за діяльністю студентів під час проведення навчальних занять у відповідності до сформованої технології навчання викладачі мали зафіксувати вияв зазначених умінь.

Діагностика соціального критерію формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів здійснювалася на підставі оцінювання таких показників: рівень застосування моральних регуляторів поведінки у конфліктній ситуації; рівень дотримання етичних норм і принципів по відношенню до опонентів.

Результати щодо динаміки зміни показників рівнів сформованості компонентів формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у студентів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 1.

Зіставлення даних щодо рівня сформованості компонентів формування конфліктологічної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп говорить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час формувального етапу експерименту.

Аналіз табл. 1 засвідчив, зокрема, що по всім компонентам конфліктологічної компете-

Таблиця 1 – Зміна показників рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін у студентів контрольної та експериментальної груп

Рівень сформова- ності	Група студентів			
	КГ (138 осіб)		ЕГ (145 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констату- вальний	Контроль- ний	Констату- вальний	Контроль- ний
Когнітивний компонент				
Високий	8,3	11,5	13,3	25,6
Достатній	49,6	51,2	51,9	56,8
Низький	42,1	37,3	34,8	17,6
Мотиваційний компонент				
Високий	19,4	20,2	22,1	36,7
Достатній	37,4	38,5	38,6	45,3
Низький	43,2	41,3	39,3	18,0
Управлінський компонент				
Високий	17,4	19,9	16,2	26,4
Достатній	39,5	42,4	40,5	49,6
Низький	43,1	37,7	43,3	24,0
Соціальний компонент				
Високий	13,8	15,3	15,1	29,4
Достатній	48,6	52,6	45,9	55,2
Низький	37,6	32,1	39,0	15,4

Таблиця 2 – Зміна рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін у студентів контрольної та експериментальної груп

Рівень сформова- ності	Група студентів			
	КГ (138 осіб)		ЕГ (145 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констату- вальний	Контроль- ний	Констату- вальний	Контроль- ний
Високий	14,7	16,7	16,7	29,5
Достатній	43,8	46,2	44,2	51,7
Низький	41,5	37,1	39,1	18,8

тності майбутніх економістів отримано підвищення високого та достатнього рівнів сформованості як в контрольній, так і в експериментальній групах. При цьому результати сформованості у експериментальної групи виявилися набагато вищими.

Відповідно, робимо висновок, що у розрізі чотирьох основних компонентів формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін для експериментальної групи найбільших позитивних зрушень зазнав соціальний компонент (23,6%), на другому місці стоїть мотива-

ційний компонент (на 21,3%), на третьому – управлінський (на 19,3%). Найменших позитивних зрушень зазнав когнітивний компонент (на 17,2%). Це пояснюється тим, що розроблена технологія навчання, яка спрямована на формування конфліктологічної компетентності, у меншій мірі реалізується на теоретичному (знаннєвому) рівні, а має апробуватись на практиці під час вирішення практичних конфліктних ситуацій. Тільки у реальних практичних умовах майбутні фахівці можуть опанувати необхідні уміння і навички управління конфліктами та здатністю їх вчасно попереджати, зменшувати негативні їх наслідки на оточуюче професійне та соціальне середовище.

По закінченню формувального етапу експерименту було проведено контрольний етап дослідження, спрямований на визначення динаміки рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін в студентів досліджуваних груп (див. табл. 2).

Порівняльний аналіз результатів, отриманих при визначенні рівня сформованості в студентів готовності до професійної взаємодії на етапі констатацій і кінцевих експериментальних даних після проведення формувального етапу експерименту дозволив простежити динаміку рівнів сформованості досліджуваної готовності.

Узагальнена динаміка рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін засвідчує, що у контрольній групі високий рівень сформованості виріс на 2%, у експериментальній – на 12,8%, достатній – відповідно на 2,4% для КГ та на 7,5% для ЕГ, що у сукупності призвело до зменшення низького рівня сформованості на 4,4% для КГ та на 20,3% для ЕГ.

У відповідності з наведеними даними констатуємо дієвість проведеного експерименту з формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін на основі розробленої технології, що реалізовувалась за допомогою підготовчо-цільового, змістовно-процесуального та контрольно-корекційного етапів. Розраховані зна-

чення критерію Фішера також підтвердили позитивні зрушення у бік ефективності реалізованої технології.

Таким чином, можемо з впевненістю констатувати, що реалізація у навчальному процесі технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін дійсно привела до суттєвих позитивних змін рівня сформованості даної компетентності у майбутніх економістів експериментальної групи. Відповідно до цього, переконливою підставою вважається досягнення поставлених у дослідженні мети і завдань.

Перспективою подальших досліджень визначено формування технології конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців інших економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М., «Педагогика», 1989. – 245 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : уч. пособие для инженерно-педагогических интов и индустр. пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
4. Лозова В. І. Педагогіка. Розділ «Дидактика» / Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В. – К. : СДОУ, 1993. – 140 с.
5. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Кайдалова. – Х., 2003. – 20 с.
6. Колбіна Т. В. Теоретичні питання проектування педагогічної технології формування міжкультурної комунікації у ВНЗ економічного профілю / Т. В. Колбіна // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 18. – С. 232-242.
7. Коростелін М.О. Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2015. – 241с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Устищенко Ю.С. Технологія підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання: сутність та методологічні засади / Ю.С. Устищенко // Вища освіта: проблеми та перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів (31 березня 2016 р., м. Дніпропетровськ). – Дніпропетровськ : Університет імені Альфреда Нобеля, 2016. – С. 165-169.
10. Чернилевский Д. В. Дидактические технологи в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
11. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
12. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

References

1. Bezpal'ko, V. P. (1989), *Slaagaemye pedagogicheskoy tehnologii* [Ingredients of pedagogical technology], Pedagogica, Moscow, Russia.
2. Bezrukova, V. S. (1996), *Pedagogika. Proektivnaja pedagogika* [Pedagogics: project pedagogics], Delovaja kniga, Ekaterinburg, Russia.
3. Zeer, Je.F. (2003), *Psihologija professional'nogo obrazovanija: uchebnoe posobie* [Philosophy of vocational education], Izdatel'stvo NPO «MODJeK», Voronezh, Russia.
4. Lozova, V.I. (1993), *Pedahohika. Rozdil «Dydaktyka»* [Pedagogics. Paragraph «Didactic»], SDOU, Kyiv, Ukraine.
5. Kajdalova, L. H. (2003), «Pedagogical technologies of forming of professional abilities and skills of students of higher pharmaceutical establishment» Ph.D. Thesis, Theory and methods of trade education, Kharkiv state pedagogical university the name of H. Skovoroda, Kharkov, Ukraine.
6. Kolbina, T. V. (2006), «Teoretychni pytannia proektuvannia pedahohichnoi tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi komunikatsii u VNZ ekonomichnoho profiliiu», *Visnyk Kharkivs'koi derzhavnoi akademii kul'tury*, Vyp. 18, pp. 232-242.
7. Korostelin, M.O. (2015), «Forming of readiness of future specialists on merchandizing and commercial activity to warning of conflicts in professional activity», Abstract of Ph.D. dissertation, Theory and methods of trade education, DVNZ «Donbas state pedagogical University», Slov'ians'k, Ukraine.
8. Selevko, G. K. (2006), *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij* [Encyclopaedia of educational technologies], NII shkol'nyh tehnologij, Moscow, Russia.
9. Ustymenko, Yu.S. (2016), «Technology of preparation of future stomatologies to professional co-operation by facilities of interactive methods of studies : essence and methodological principles» *Vyscha osvita: problemy ta perspektyvy* [Higher education: problems and prospects]: Vseukrains'ka naukovo-praktychna konferentsiia molodykh uchenykh ta studentiv [Allukrainian scientific-practical conference of young scientists and students, Dnipropetrovs'k, Ukraine, pp. 165-169.
10. Chernilevskij, D. V. (2002), *Didakticheskie tehnologi v vysshej shkole* [Didactic technologists are at higher school], JuNITI-DANA, Moscow, Russia.
11. Shamova, T. I. (2001), *Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole* [Educational process control is at adaptive school], Centr «Pedagogicheskij поиск», Moscow, Russia.
12. Shhurkova, N. E. (1998), *Praktikum po pedagogicheskoy tehnologii* [Practical work on pedagogical technology], Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, Moscow, Russia.

Вошколуп Г. Ю.

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

В статье очерчены и охарактеризованы основные этапы технологии формирования конфликтологической компетентности будущих экономистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин: констатирующий, формовочный и контрольный. В результате эксперимента определялась эффективность педагогической технологии, которая содержит четыре компонента: когнитивный, мотивационный, управленческий и социальный. По результатам эксперимента определены позитивные сдвиги в умениях студентов реализовывать конфликтологическую компетентность во время выполнения упражнений, решения проблемных ситуаций и участия в деловых играх, о чем свидетельствует рост удельного веса высокого и достаточного уровней по каждому из указанных компонентов.

Ключевые слова: педагогическая технология, конфликтологическая компетентность, эффективность технологии, подготовка экономистов, гуманитарные дисциплины.

Voshkolup H.

**ESTIMATION OF EFFICIENCY OF TECHNOLOGY OF FORMING
OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS
IN THE PROCESS OF STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES**

In the article the basic stages of technology of forming of conflictological competence of future economists are outlined and described in the process of study of humanitarian disciplines: establishing, forming and control. As a result of experiment efficiency of pedagogical technology which contains four components was determined: cognitive, motivational, administrative and social. On results an experiment positive changes are certain in abilities of students to realize a conflictological competence during implementation of exercises, decision of problem situations and participating in business games, to what the height of specific gravity testifies high and sufficient levels on each of the indicated components.

Keywords: pedagogical technology, conflictological competence, efficiency of technology, preparation of economists, humanitarian disciplines.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 371.15:372.8

Ірина ГАЛУЩАК

кандидат економічних наук, доцент

Прикарпатського національного університету

імені В. Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті розглядаються деякі аспекти експериментального підходу до формування правової компетентності економістів. Автор акцентує увагу на шляхах, за яких означений процес є результативним. Аналізуються наукові підходи до розуміння компетентності фахівців, зокрема, фахівців-економістів, визначається структура професійної компетентності та місце в ній правових знань і вмінь. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу у професійному навчанні економістів.

Виявлено специфіку професійної компетентності фахівців економічного профілю, що виступає провідною передумовою ефективності їх професійної діяльності в умовах гірського регіону. Описує структуру професійної компетентності майбутніх економістів яка містить такі компоненти: 1) компетенція у сфері економічної діяльності; 2) компетенції в інших сферах професійної діяльності; 3) виробничо-діяльнісна компетенція; 4) інформаційно-комп'ютерна компетенція; 5) комунікативна компетенція; 6) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей.

Зроблено теоретичне обґрунтування поняття «формування професійної компетентності». Уточнено компонентний склад професійної компетентності фахівців у галузі економіки. Автор розкриває поняття і дає характеристику складових правової компетентності економіста, її значення для професійної компетентності представників цієї професії в умовах гірського регіону.

Автор зазначає, що успішне формування правової компетентності безпосередньо впливає на формування світогляду майбутнього фахівця, на його ціннісні орієнтації. Правова компетентність – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, механізму дії права і правових технологій, що дозволяють особистості орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому вирішення завдань, які виникають.

У статті визначаються основні шляхи формування правової компетентності в процесі навчання у вищому навчальному закладі, зміст правових знань, якими повинні володіти майбутні економісти, що будуть працювати в умовах гірського регіону.

Ключові слова: професійна компетентність, правова компетентність, майбутні економісти, гірський регіон, професійна підготовка.

Ринкові відносини, інтеграція країни у міжнародне співтовариство, всебічна інформатизація суспільства потребують підвищення якості й рівня економічної діяльності підприємств та організацій. Це обумовлює нові, більш жорсткі вимоги, які висуваються до фахівців у сфері фінансової, виробничої та господарської діяльності. В умовах економічної нестабільності чимало молодих людей обирає економічну спеціальність, кар'єру підприємця. Такий вибір певною мірою сприяє досягненню свободи і незалежності, підвищенню самооцінки, дозволяє реалізувати власний творчий потенціал.

Проблема ефективного розвитку гірських територій є надзвичайно актуальною для України, і передусім для Карпатського регіону. Історично гірські території завжди відставали в економічному розвитку. Посилення диспропорцій в економічному розвитку гірських терито-

рій зони Карпат спричинене незадовільним станом інфраструктури, низьким рівнем адаптації соціально-трудового потенціалу до ринкових умов, недостатньою підтримкою різних форм підприємницької діяльності, відсутністю вираженої державної політики щодо їхнього розвитку.

Звідси актуальність і важливість проблеми залучення професійно компетентних фахівців які будуть працювати в умовах гірського регіону.

Професійна компетентність майбутнього спеціаліста формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює готовність фахівця до виконання професійних обов'язків та забезпечує високий рівень його самоорганізації. Зміст цього поняття обумовлюється багатьма факторами, зокрема, рівнем

розвитку техніки, науки, економіки, освіти; процесами, які відбуваються в суспільстві; суспільним замовленням.

Однак досягти успіху у професійній кар'єрі можливо лише за умов конкурентоспроможності випускника на ринку праці. Отже, сьогодні, одним із першочергових завдань системи професійної освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, який має високий рівень професійної компетентності, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Та може доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності. Саме тому для гірських регіонів є дуже важливою правова освіта фахівців різної категорії.

Дослідженню питань застосування компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців присвячені роботи Г. І. Ібрагімова, В. І. Байденко, А. Г. Бермус, Ю. Ф. Зінковського, Г. О. Мірських. Компетентнісна парадигма сучасної освіти є предметом посиленої дослідницької уваги сучасних науковців (Я. Герчинський (Польща), Г. Гостенс (Бельгія), Ю. Гриз (Німеччина), А. Маркова (Росія), О. Овчарук (Україна), Е. Шорт (США) та ін.). Так, у контексті проведених вітчизняними науковцями досліджень (В. Баркасі, П. Горностаї, І. Козич, Г. Копил, Є. Немцова, В. Нечипоренко, О. Савченко та ін.) компетентності визнано ключем до оновлення змісту освіти.

Вивчення й аналіз наукового фонду з проблеми саме правової компетентності дозволяє уточнити зміст, що доцільно вкладати у це поняття. Існує точка зору, за якою правова компетентність особистості припускає низку блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя; здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації; готовність і вміння використовувати механізми і засоби правового вирішення життєвих проблем; вміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки схвалювальних рішень та здійснювальних дій [2, 31].

Ми виходили з розуміння правової компетентності, зокрема економіста, як важливої інтегративної особистісно-професійної якості, підґрунтям якої виступають знання особистості та її досвід поведінки.

Метою статті є розкрити шляхи формування правової компетентності економістів в умовах гірського регіону.

У наш час науковці досить часто звертаються до поняття компетентність. Згідно з дослідженнями науковців [3], існують чотири моделі визначення компетенції: а) засновані на параметрах особистості; б) засновані на діяльності та на виконанні завдань; в) засновані на виконанні виробничої діяльності; г) засновані на управлінні результатами діяльності.

Мета створення моделі залежить від того, для вирішення яких завдань і в якій ситуації вона буде використана (спеціальні й загальні моделі, моделі для лінійних менеджерів та ін.). Модель компетенції – це зведення знань, умінь, навичок співробітників, що дозволяють їм бути успішними на конкретній посаді. Вона уніфікує вимоги до співробітників і створює єдині стандарти функціонування, основу для оцінки і просування працівників.

Наведемо приклади моделей компетенції світових стандартів (базові типи компетенції) [7].

Модель SHL (міжнародні стандарти керування – фахівець, менеджер, керівник групи) виділяє наступні типи компетенції:

- підприємницькі якості (бізнес, творчий підхід, рішучість, стратегія);
- якості керівника (лідерство, планування й організація, орієнтація на якість, переконливість);
- професійні якості (спеціальні знання, аналіз і вирішення проблем, усна й письмова комунікація);
- особисті якості (міжособистісне розуміння, гнучкість, стабільність, особиста мотивація).

Модель S. Whiddett & S. Hoolyforde (розробка моделі компетенції на матеріалах компанії) виділяє такі типи компетенції: розвиток бізнесу (особистий розвиток, генерування й обґрунтування ідей); досягнення результатів (планування, чіткість менеджменту, постановка цілей); аналіз – робота з інформацією (аналіз і прийняття рішень); люди (робота в команді, вплив, керування відносинами).

Модель Society for Human Resource Management (модель для керування колективом) виділяє наступні типи компетенції: знання бізнесу; персональна дієздатність; стратегічний внесок; практичні навички та володіння технологіями менеджменту.

Модель «Корпоративні фінансові технології» виділяє такі типи компетенції: системне мислення; прийняття рішень; орієнтація на результат; аналітичні здатності; креативність;

гнучкість, швидка й адекватна реакція; здатності до навчання; організаторські здібності; делегування повноважень; уміння планувати час; управляти проектами; працювати в команді; переконувати, відстоювати думку; уміння слухати інших, підтримувати зворотний зв'язок; навички проведення презентацій і переговорів; здатність ретранслювати знання й навички.

Отже, професійна освіта повинна формувати сучасного фахівця як цілісну особистість, яка має цілу низку спеціальних та загальнолюдських якостей. Компетентність фахівця не обмежується суто професійними рамками; розвинена особистість має володіти всіма головними компетентностями. Аналіз вищенаведених моделей та освітньо-кваліфікаційної характеристики свідчить, що модель компетентності економіста повинна складатися із багатьох компонентів: фахового, інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, інформаційного, вольового.

Слід зазначити, що в сучасних умовах документом, який містить професійні вимоги до підготовки фахівців різноманітних спеціальностей, є освітньо-кваліфікаційна характеристика [2]. У цьому документі визначено цілі освітньої та професійної підготовки майбутнього спеціаліста, зміст освіти, місце фахівця у структурі господарства держави, вимоги до його компетентності та інших соціально значущих властивостей і якостей.

Зміст професійної діяльності фахівця-економіста з'ясовано на основі алгоритму опису професії за Є. О. Клімовим [4]. Тут виявляються такі аспекти, як предмет професійної діяльності (людина, знакова система, техніка, художні образи), цілі професійної діяльності (перетворююча, тобто організація і проведення виховного процесу, гностична, винахідницька, власного розвитку та ін.), засоби професійної діяльності (функціональні, тобто мовлення, міміка, зір, слух тощо, теоретичні, тобто знання, способи мислення, мобільні або стаціонарні технічні засоби та ін.), умови професійної діяльності (підвищена моральна відповідальність, екстремальні умови, робота на відкритому повітрі, в умовах побутового мікроклімату та ін.), особливості професійної діяльності (поліфункціональний характер діяльності, вишукані відносини, зустрічі зі відомими людьми, відрядження, завершений результат професійної діяльності та ін.).

Майбутній економіст має бути підготовленим до виконання професійних функцій за од-

ним із видів економічної діяльності за «Державним класифікатором видів економічної діяльності ДК 009-96», затвердженим наказом Держстандарту України від 22.10.96 № 441: діяльність у сфері інформатизації; дослідження та розробки; послуги, що надаються переважно юридичним особам; здавання під найм без обслуговуючого персоналу; державне управління загального характеру в економічній та соціальній галузі; діяльність, віднесена до компетенції держави; оптова торгівля і посередництво у торгівлі; спеціалізована роздрібна торгівля комп'ютерами, стандартним програмним забезпеченням та пристроями для зняття інформації із каналів зв'язку; громадська діяльність; фінансова діяльність; операції з нерухомістю, здавання під найм та послуги юридичним особам; державне управління; колективні, громадські та особисті послуги.

Отже, структура професійної компетентності майбутніх економістів містить такі компоненти: 1) компетенція у сфері економічної діяльності; 2) компетенції в інших сферах професійної діяльності; 3) виробничо-діяльнісна компетенція; 4) інформаційно-комп'ютерна компетенція; 5) комунікативна компетенція; 6) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей [6].

Фахівець-економіст повинен мати здатності розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності, зокрема, урахувати правові засади у професійній діяльності.

Дослідники, які вивчають феномен правової компетентності фахівця у зв'язку з виконанням ним професійних функцій (Т. Волох, В. Олейник), цілком правомірно його пов'язують, по-перше, із ставленням особистості до права «як соціальної, державної та особистісної цінності, що обумовлює намагання постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем»; по-друге, із правовою освіченістю, «як сукупністю знань з проблем права»; по-третє, з правовою готовністю – наявністю «вмінь з вирішення конкретних правових питань» [8].

Правова компетентність – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, механізму дії права і правових технологій, що дозволяють особистості орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому вирішення завдань, які виникають.

Отже, вдосконалення рівня професіоналізму майбутнього економіста, зокрема його пра-

вової компетентності, в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу правової діяльності як результату правової підготовки. Правова компетентність майбутнього економіста – це наявність системи професійно правових знань чинного законодавства; вміння мислити правовими категоріями; усвідомлення сутності права та механізмів його дії; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності в умовах гірського регіону.

Формування правової компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відриваних один від одного елементів правових знань, умінь та якостей, а оволодіння сукупністю освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Це, зокрема, навчальний компонент, що передбачає:

- розвиток теоретичного компоненту правової компетентності, який забезпечує майбутнього економіста правовими знаннями, що сприяють успішній організації професійної діяльності в умовах гірського регіону, створюють основу для формування сучасного правового мислення, генерують акти правосвідомості, тобто систему відносин до морально-правових норм через призму пізнання права як соціального явища;
- розвиток практичного компоненту правової компетентності майбутнього економіста, який визначається, насамперед, сукупністю професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність вирішувати завдання правової діяльності в умовах гірського регіону. Це інформаційно-інтелектуальні, прогностично-проективні, організаційно-регулятивні, виховні, рефлексивні, емоційно-вольові уміння і навички;
- розвиток особистісного компоненту правової компетентності, який утворює такі професійні й особистісні якості, як: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці), професійно-поведінкові (вимогливість щодо дотримання правових норм), особистісно-значущі (гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо).

Отже, основними способами формування правової компетентності у майбутніх економістів є правова освіта та соціалізація у правовому середовищі гірського регіону.

Отже, правова компетентність майбутнього економіста розуміється як особистісно-про-

фесійна якість, що виявляється у здатності до пізнання соціально-правової дійсності, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, спроможності відповідально здійснювати правозахисну і право реалізаційну діяльність. Як важливіша складова професійної компетентності майбутнього фахівця, правова компетентність формується на всіх етапах його професійного становлення. Університетський період професійної підготовки студентів у цьому відношенні має специфічний і, водночас, вагомий формуючий вплив.

Освіта повинна відповідати інтересам та вимогам суспільства. На вищій навчальній закладі покладено завдання закласти базу щодо формування правової компетентності фахівців економічного профілю здатних до швидкого реагування в умовах гірського регіону, щодо змін у трудових функціях, самостійного пошуку та впровадження в діяльність чинних нормативних актів, оцінки ризиків діяльності відповідно до законодавства тощо.

Перспективи подальших досліджень окресленої проблеми ми пов'язуємо з визначенням факторів, які впливають на формування правової компетентності майбутніх економістів у перші роки їх практичної роботи.

Список використаних джерел

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Збірник нормативних документів МОН України. – www.kdtu.kr.ua/miek/ek/okx_mag.doc
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1995. – 512 с.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] / О. Е. Лебедев. – Режим доступа: www.nekrasovspb.ru.
6. Мушинська Н. С. Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мушинська Наталя Сергіївна. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2014. – 20 с.
7. Основания для выбора модели компетенций. – http://www.profravzvitie.ru/cgi-bin/new.cgi?go=model_komp.
8. Романова І.А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / За ред. І.Ф. Прокопенка, В.І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.

References

1. Bermus A. G. *Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Elektronnyiy resurs]

- [Problems and perspectives of the implementation of the competence approach in education [Electronic resource] / A. G. Bermus. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> [in Russian]
2. *Zbirnik normativnih dokumentiv MON Ukrainy*. [Collection of regulations MES of Ukraine] – www.kdtu.kr.ua/miek/ek/okx_mag.doc [in Ukrainian]
3. Zimnyaya I.A. *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. [Key competences as a result-target basis of competence approach in education. Author's version]– M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 42 [in Russian]
4. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya*. [Psychology of professional self-sharing] – Rostov-na-Donu, 1995. – 512 [in Russian]
5. Lebedev O. E. *Kompetentnostny podhod v obrazovanii [Elektronnyy resurs]* [Competence approach in education [Electronic resource] / O. E. Lebedev. — Rezhim dostupa : www.nekrasovspb.ru [in Russian]
6. Mushinska N. S. *Formuvannya kompetentnosti samorozvitu maybutnih bakalavriv ekonomiky u protsesi profesivnoi pidgotovky : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: [spets.] 13.00.04 «Teoriya i metodika profesivnoi osvity»* [Formation of self-development competence of future Bachelor of Economics during training: Author. Thesis, Ph. D.: [spec.] 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education»]/ Mushinska Natalya Sergiivna. — Harkiv : Hark. nats. ped. un-t imeni G. S. Skovorody, 2014. — 20 [in Ukrainian]
7. *Osnovaniya dlya vybora modeli kompetentsiy*. [Reasons for choosing the model of competences]– http://www.profravzvitie.ru/cgi-bin/new.cgi?go=model_komp. [in Russian]
8. Romanova I.A. *Kompetentnisny pidhid do pravovoi osvity studentiv* [Competence approach to legal education of students]// *Pedagogika ta psihologiya: zb. nauk. prats / Za red. I.F. Prokopenka, V.I. LozovoYi*. – Harkiv: Kursor, 2008. – Vyp. 33. – S. 26-35 [in Ukrainian]

Галушак І.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ ГОРНОГО РЕГИОНА

В статье рассматриваются некоторые аспекты экспериментального подхода к формированию правовой компетентности экономистов. Автор акцентирует внимание на путях, по которым указанный процесс является результативным. Анализируются научные подходы к пониманию компетентности специалистов, в частности специалистов-экономистов, определяется структура профессиональной компетентности и место в ней правовых знаний и умений. Обоснована целесообразность использования компетентностного подхода в профессиональном обучении экономистов.

Выявлена специфика профессиональной компетентности специалистов экономического профиля, выступает ведущей предпосылкой эффективности их профессиональной деятельности в условиях горного региона. Описывает структуру профессиональной компетентности будущих экономистов, которая содержит следующие компоненты: 1) компетенция в сфере экономической деятельности; 2) компетенции в других сферах профессиональной деятельности; 3) производственно-деятельностная компетенция; 4) информационно-компьютерная компетенция; 5) коммуникативная компетенция; 6) компетенция в сфере самоопределения и саморегуляции личностных качеств.

Сделано теоретическое обоснование понятия «формирование профессиональной компетентности». Уточнение компонентный состав профессиональной компетентности специалистов в области экономики. Автор раскрывает понятие и дает характеристику составляющих правовой компетентности экономиста, ее значение для профессиональной компетентности представителей этой профессии в условиях горного региона.

Автор отмечает, что успешное формирование правовой компетентности непосредственно влияет на формирование мировоззрения будущего специалиста, на его ценностные ориентации. Правовая компетентность – это система правовых знаний, убеждений, навыков, опыта, механизма действия права и правовых технологий, позволяющих личности ориентироваться в правовом поле, юридически грамотно находить в нем решения задач, которые возникают.

В статье определяются основные пути формирования правовой компетентности в процессе обучения в высшем учебном заведении, содержание правовых знаний, которыми должны обладать будущие экономисты, которые будут работать в условиях горного региона.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, правовая компетентность, будущие экономисты, горный регион, профессиональная подготовка.

Galushchak I.

THE WAYS OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN MOUNTAINOUS REGION CONDITIONS

The article discusses some aspects of the experimental approach to formation of legal competence economists. The author focuses on the ways in which the designated process is effective. Analyzes the scientific approaches to understanding the competence of experts, including experts and economists determined

the structure of professional competence and place of legal knowledge and skills. The use of competency approach in professional training of economists is soundly.

The specific professional competence of experts in economics, serving leading precondition for the effectiveness of their professional work in the conditions of the mountain region is found. Describes the structure of professional competence of future economists that includes: 1) competence in economic activity; 2) competence in other areas of professional activity; 3) production and activity-competence; 4) information and computer competence; 5) communicative competence; 6) competence in the field of self-determination and personal qualities.

Theoretical foundation of the concept of «formation of professional competence» is made. Component structure of professional competence of experts in the field of economy is clarified. The author reveals the concepts and components characterize the legal competence economist, its importance for professional competence of the profession in terms of the mountainous region.

The author notes that the successful formation of legal competence directly affects the formation of the future professional world, its value orientation. Legal expertise – a system of legal knowledge, beliefs, skills, experience, mechanism of law and legal technologies that allow individual orientate in the legal field, legally correctly find it solve problems that arise.

This article identifies the key ways of creating legal competence in teaching in higher education, the content of legal knowledge, which should have future economists who will work under the mountain region.

Key words: professional competence, legal competence, future economists, mountainous region, professional training.

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2017

УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091)"19"

Олена ГАЛЯН

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна
e-mail: halyane@ukr.net

ІДЕЯ СУБ'ЄКТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ ВИХОВАННЯ (ДОСВІД 90-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено аналізу особливостей представленості суб'єктнісного компоненту в науковому обґрунтуванні особистісно-орієнтованих технологій виховання у вітчизняному освітньому просторі наприкінці XX століття. Розкрито науково-педагогічні засади, в яких імпліцитно або явно описані предиктори суб'єктності особистості учасників процесу виховання, їх позиції у виховній співдії в умовах реалізації особистісного підходу. Окреслено засадничі положення, на яких ґрунтується ідея суб'єктності виховання в особистісно-орієнтованих виховних технологіях. Вказано, що вона може бути пояснена з урахуванням панівних у досліджуваний період ідей гуманістичної педагогіки та ідеї демократії. Констатовано, що особистісно-орієнтований підхід забезпечує втілення суб'єктності лише в ситуації породження вихованцем світоглядних ставлень щодо трансльованого соціокультурного досвіду.

Ключові слова: виховна співдія, виховні технології, суб'єкти виховного процесу, суб'єктність, особистісно-орієнтовані технології, вітчизняний освітній простір, ідея демократії, ідеї гуманістичної педагогіки.

Категорії «суб'єкт», а віднедавна і «суб'єктність» у контексті осмислення процесів гуманізації та гуманітаризації освіти є одними із фундаментальних для педагогічної науки. Їх використання у теоретико-методологічному обґрунтуванні сучасних підходів до організації педагогічної співдії детерміновано законами розвитку суспільних систем, цивілізаційними процесами, парадигмальними змінами, реальною на-

вчально-виховною практикою. В сукупності вони визначають становлення образу зростаючої особистості (виховний ідеал) та експектації щодо способу її співбуття у просторі конкретного соціокультурного середовища, її ціннісних настанов, моделей поведінки тощо.

Донедавна дослідження суб'єктності було пріоритетом лише психологічної науки, яка визначила онтофеноменологічну сутність цього

наукового феномену як нової парадигми освіти (В. Петровський [10]). Однак, на наше переконання, витокі ідеї суб'єктності як педагогічної реальності варто шукати у тих концепціях і теоріях, в яких вона імпліцитно представлена та відображена в особистісному контексті поглядів на організацію освітнього середовища. Йдеться про використання умов виховання-діалогу для становлення суб'єктності особистості, запровадження підтримуючої стратегії у педагогічній співдії, яка стимулює й заохочує прояв суб'єктності тощо. Окреслені характеристики ненові для педагогічної науки. Однак саме у період демократичних перетворень в Україні (90-ті рр. XX ст.) вони стали предметом активного обговорення (О. Вишневський, І. Зязюн та ін.), парадигмотворення (А. Бойко [2]).

Можливість ретроспективного моделювання системи виховання у цей час спрямовує науковий пошук на відтворення одного з етапів становлення виховної системи, в якому постулювалися принципи демократизації освіти та гуманізації виховного процесу, їх орієнтації на особистісний підхід до вихованця, активізацію його позиції у засвоєнні соціокультурного досвіду. Тому актуальним вважаємо розгляд основних тенденцій розробки технологічного підходу у вітчизняній системі виховання, що став пріоритетним у 90-ті рр. XX століття, на предмет осмислення у ньому суб'єктності позиції вихованців. Така постановка дослідницького завдання сприятиме впорядкуванню уявлень про розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі та уможливить втілення дійсного виховання (з його орієнтованістю на становлення зрілої особистості) у практику виховної роботи.

У сучасному науковому дискурсі питання технологічного підходу у побудові освітньо-виховних систем відображено в ґрунтовному аналізі найпоширеніших у світовій і вітчизняній практиці педагогічних технологій (І. Дичківська [4], М. Чепіль, Н. Дудник [13] та ін.). Авторами наголошується, що кожна з педагогічних практик (систем), яка витримала перевірку часом і визнана ефективною у реалізації відповідних їй завдань, забезпечувалася концептуалізацією ідей та способів їх реалізації у педагогічній співдії.

Поряд зі структурованим цілісним підходом до висвітлення відомих педагогічних технологій широко представлені й конкретно-наукові дослідження теоретико-методологічних

засад виховних технологій (Г. Карпенчук [6], Г. Сорока [12] та ін.) та їх впровадження у вітчизняному освітньому просторі. Важливо відзначити, що особлива увага в них зосереджена на особистісно-зорієнтованому вихованні (І. Бех [1]), В. Варава, О. Зоц [3] та ін.). Їхня спрямованість на виявлення принципів і розробку прийомів оптимізації виховного процесу забезпечила аналіз чинників, що підвищують його ефективність шляхом конструювання і застосування способів і прийомів реалізації взаємодії, а також оцінку емоційно-ціннісного, понятійно-логічного та операційно-дійового компонентів виховної співдії.

Важливим кроком на шляху до розв'язання актуальних проблем оптимізації процесу виховання стало проведення 30 жовтня 2013 р. в НАПН України методологічного семінару «Сучасні виховні технології: соціалізаційні виклики і педагогічний контекст», де серед пріоритетних були питання інноваційного потенціалу виховних технологій, традиції і новаторство у вихованні особистості.

Отже, уявлення про включеність школяра у процес виховання в сучасних умовах зазнає змін: суб'єктність сутність вихованця як цілісна характеристика його дієво-перетворювальної активності потребує осмислення на новому рівні і врахування з опертям на існуючий досвід організації особистісно- та суб'єкт-орієнтованих технологій. З огляду на невирішеність цього питання у науково-педагогічному аспекті, а також виходячи з напрацювань у соціокультурній і психолого-педагогічній площини розгляду виховних технологій, ми сформулювали *мету статті*: змістовно і процесно представити розвиток ідеї суб'єктності в особистісно-орієнтованих виховних технологіях вітчизняного освітнього простору кінця XX століття. Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання: а) простежити напрямні змін у поглядах на школяра як суб'єкта виховної співдії; б) розкрити науково-педагогічні засади розробки виховних технологій визначеного періоду на предмет актуалізації в них предикторів суб'єктності; в) визначити засадничі положення, на яких розвивалася ідея суб'єктності особистості вихованця.

Суспільні зміни, визначені новим етапом розвитку України як незалежної держави (з 1991 р.), а відповідно, й нові пріоритети та ідеали молоді викликали потребу визначення чітких критеріїв оцінки «правильності» виховання, а отже, й науково-педагогічного обґрунту-

вання виховної співдії. Крім того, цивілізаційні процеси також актуалізували питання розробки профілю виховного ідеалу, що відбивав би сутнісні ознаки засадничої для нього освітньої парадигми та слугував орієнтиром у вихованні. Окреслене не могло не позначитися на соціальних вимогах до школи, а спостережувані явища довкілля спонукали до активізації особистісного потенціалу суб'єктів виховного процесу та виховання дітей і молоді в новій системі цінностей, світоглядних позицій.

Позаяк осмислення феномену виховання завжди відбувається на тлі тих суспільних процесів, які впливають на освітню ситуацію, можемо констатувати, що у той час широкий контекст розгляду проблем виховання постав як особистісно-орієнтований. (Нівелювання особистості школяра, розгляд його як усередненого об'єкта виховних впливів, по-суті, відображала б «бездітність» виховання). А демократичні процеси 90-х рр. XX ст. в Україні, домінування гуманістичних ідей у світовій і вітчизняній науці підвели до необхідності *дійсного* реформування освітньої галузі та виховання зокрема.

Зрозуміло, що розробка нової парадигми виховної діяльності у досліджуваній період – не гонитва за формотворчістю. Це був пошук конструктивних підходів до організації ефективного розвивального середовища. Важливим кроком на цьому шляху стало визначення теоретико-методологічних засад аналізу виховної технології.

Виникнення і активне використання поняття «технологія» у досліджуваній період [1; 6; 14], детерміновано розвитком наукової і соціально-педагогічної сфери, що спрямовувалися на обґрунтування і розкриття технологічних програм, які на найвищому рівні забезпечували б продуктивність, конструктивність співдії між вчителем і школярами в процесі виховання. «Технологічній» ролі педагога відповідає й найзагальніше визначення професійного педагогічного мислення як діяльності з розв'язання педагогічних задач.

З'ясування сутності технологічної спрямованості досліджень допомагає визначити напрями і шляхи пошуку відповідей на запити теорії і практики виховання. Як зазначала С. Карпенчук, по-перше, завдяки педагогічній технології педагоги прагнуть звести до мінімуму педагогічні експромти в практичній діяльності і перевести останні на шлях попереднього проектування навчально-виховного процесу;

по-друге, педагогічна технологія передбачає створення проекту навчально-виховного процесу, який визначає структуру і зміст діяльності самого учня; по-третє, істотна риса педагогічної технології – процес цілетворення [6, 22]. У розумінні авторки, переведення всієї системи навчання і виховання в русло педагогічної технології означає рішучий поворот шкільної практики від самодіяльності в побудові і реалізації педагогічного процесу до суворой обґрунтованості кожного його елемента й етапу, націленості на кінцевий результат, що об'єктивно діагностується. Звертаємо увагу, що процес виховання важко формалізувати з декількох причин. По-перше, його результати є відстроченими у часі, а тому процес діагностування ускладнюється. По-друге, виховання особистості передбачає визнання її неповторності, унікальності, наявності у неї суб'єктного досвіду, на який накладається виховна стратегія чи тактика, тому будь-яка технологія потребує конкретизації відповідно до змісту виховної ситуації, особистості її учасників (вихователь і вихованець), домінуючої між ними системи взаємин, ставлень, отже, обґрунтувати можна лише логіку реалізації виховної технології. Жодна технологія не може охопити усієї розмаїтості індивідуальності вихованця. По-третє, суворе регламентація діяльності позбавляє педагога (вихователя) творчого підходу до реалізації професійних функцій.

Означене дає підстави до висновку, що у контексті технологічного підходу варто говорити лише про загальний конструкт технології виховання. Він, у нашому розумінні, розкривається такими основними компонентами як цілі, критерії, умови здійснення й оцінка ефективності. Їх конкретизація, враховуючи ситуативний чинник (певні умови), сприятиме активізації ролі учасників виховної співдії, а саме становленню їх суб'єктної позиції. Та й сама С. Карпенчук зазначала, що технологія – це «*проект* способу організації процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, моделювання процесу, кінцевого результату, способів його досягнення, підсистем виховання, блоків, усієї системи виховання як цілісного процесу» [6, 22]. Можливість реалізації у практиці реальної виховної взаємодії технологічних елементів програми забезпечується а) розумінням дорослими внутрішніх механізмів становлення самосвідомості дітей, розвитку їх мотиваційної сфери (психологічний аспект), б) використанням адекватних вікові форм, методів, системи дій

(впливів) задля оптимальної організації виховного процесу (педагогічний аспект).

Розробка особистісно-орієнтованих технологій, насамперед, передбачала створення такої виховної ситуації, яка б забезпечувала розвиток творчих потенцій кожного з учасників виховної співдії, їх особистісне зростання, прийняття іншого як цінності в усіх складності його особистісних і поведінкових проявів. Цю тезу підтверджує й позиція В. Кременя, який визнавав необхідність «посилення особистісного виміру в педагогічній науці» [9, 5].

Як же характеризувалися позиції учасників виховної співдії в науковому обґрунтуванні особистісно-орієнтованих технологій та якою мірою в них представлена їхня суб'єктність?

Розглядаючи виховання як процес управління становленням особистості вихованця (у нашому розумінні, це стимулювання ціннісно-сислової самоорганізації та усвідомленого життєздійснення школяра як його суб'єктності сутності), можемо констатувати, що у досліджуваній період керівна (а тому апіорі суб'єктна) роль педагога визначалася здебільшого інституціонально і потребувала корекції, що уможлиблювалася його відкритістю до нового досвіду, визнанням пріоритету в реалізації виховних впливів «на користь» становлення особистості вихованця.

Характеризуючи виховну позицію педагога, І. Бех визначав її як «синтез професійних та індивідуальних рис» [1, 8], вказуючи на необхідність аналізу в ній *мети, основної лінії поведінки і способів спілкування* з вихованцями.

У *меті* конкретизована особистісна складова виховання – сприяння становленню й розвитку особистості вихованця. Семантичне навантаження в її формулюванні визнається за поняттям «сприяння», синонімами якого є «допомога», «підтримка». Отже, виховна позиція регламентує систему співдії, в якій заохочується активний пошук смислів, цінностей, мотивів тощо. За такого підходу вихованець постає як суб'єкт виховання, не заперечується і його суб'єктність.

Основна лінія поведінки у виховній позиції дорослого характеризувалася І. Бехом як координування очікувань і вимог, максимальні можливості особистісного зростання вихованця [1]. Така орієнтація виховної діяльності вихователя, в котрий раз підтверджувала необхідність діалогізації взаємодії у системі «дорослий-дитина», адже саме психолого-педагогічна культура першого є запорукою їх творчої співпра-

ці, ставлення до дитини як до особистості з притаманними їй властивостями та якостями.

Наступною характеристикою виховної позиції були визначені *способи спілкування* вихователя з вихованцем. В умовах особистісно-орієнтованого виховання йдеться про розуміння, визнання і прийняття особистості школяра. (На противагу настановам, вимогам, заборонам, погрозам, нотаціям, покаранням в імперативній стратегії виховного впливу).

Якою вбачається в особистісній технології роль вихованця? Яким чином він набуває соціокультурного досвіду поведінки, засвоює цінності, життєві смисли, що мотивує його на певні вчинки? Виявляється відповіді на ці питання є дискусійними. З одного боку, вказується на розширення «ступеня свободи» дитини (з врахуванням вікових можливостей), розвиток її здібностей, потенційних можливостей, самостійності, ініціативності, відповідності як предикторів суб'єктності. («Перспектива розвитку» у вихованні сигналізує, в якому напрямі, як змінюється особистість дитини і визначає виховуваність – готовність реагувати на виховні впливи, здатність адекватно співвідносити зовнішні вимоги і внутрішнє настановлення на їх виконання). З іншого, самостійність і свобода вихованця у вчинках піддаються сумніву (чи здатен він діяти відповідно до обставин, чи обере суспільно прийнятний спосіб задоволення потреби). Через стереотипність поглядів суб'єктність особистості визнається, але чи створюються умови для її вияву?

У проекті «Концепції сучасного українського виховання» декларується ідея демократії. Вихованець постає як суб'єкт, який «сам формує для себе потрібну йому модель поведінки – на основі власного чи «підказаного» йому ставлення до світу» [8, 4]. Тут же авторами зазначається, що цей «процес – становлення моделі поведінки – відбувається повсякчасно, повсюдно і може вести як до позитивного, так і до негативного результату» [Там само]. Отже, визнаючи право дитини на суб'єктність, передбачалося, що її вибір може бути помилковим, або неприйнятним в умовах, що склалися. Крім того, складність процесу виховання, зумовлена такими його характеристиками як безперервність, багатоаспектність, тривалість, спрямований та стихійний характер впливів, не виключає формування у школяра власного ставлення до трансльованих дорослими моральних норм (прийняття / неприйняття). У зв'язку з цим констатуємо складні взаємопереходи від соціа-

лізації до індивідуалізації, які супроводжують становлення особистості вихованця. Його активність як смислоутворювальна ознака суб'єктності не тільки повинна забезпечуватися, але й набувати ціннісного забарвлення. Саме у цьому контексті сприяння особистісному розвитку забезпечить вихователь завдяки, як зазначають науковці [5], системі підтримки (мета технології – сприяння); формуванню ціннісного ставлення до себе, інших, людства; відповідальності за самовиховання і саморозвиток; розвитку соціальних навичок поведінки і настановлень на самостійне розв'язання соціальних проблемних ситуацій. Але для цього йому потрібне знання про ставлення вихованця до вимоги, норми, досвіду. Цікавими з цієї позиції є дослідження самоактивності у виховному процесі, яке проводила група науковців під керівництвом М. Боришевського. Результати теоретичного й експериментального пошуку підтвердили, «що самоактивність є необхідною і вирішальною умовою забезпечення зворотного зв'язку у виховному процесі, завдяки якому вихователь отримує інформацію стосовно характеру зустрічної дії вихованця і на цій основі уточнює, коригує алгоритм керування виховним процесом» [11, 22].

Лише гуманізована співдія передбачає повноцінний обмін смисловими позиціями між партнерами. З погляду В. Ключка, гуманізація освіти можлива тільки, якщо педагогічна технологія вийде за межі концепції відтворення. Жодні посилення на особистісно-орієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктну парадигму, активність суб'єкта, що пізнає, не переконують в гуманістичності. Головне – те, що вона пропонує замість концепції відтворення. Якщо нічого, то це звичайнісінька традиційна, трансляційна технологія, яка на тлі інших є більш розвивальною, формувальною, активізувальною, вільною, але трансляційною. І якщо культура еволюціонує, а люди творять, то це відбувається іноді не завдяки освітній моделі, а всупереч їй [7]. Тому суб'єктність вихованця може виявлятися у порушеннях звичних для оточуючих правил, норм як протиставлення наперед заданості, очікуваності. Засадничим при аналізі особистісно-орієнтованих технологій виховання є визначення того наскільки забезпечений необхідний обсяг зовнішньої свободи та дієвої допомоги для вияву самостійності, відповідальності та внутрішньої свободи особистості, її можливості вільного самовираження, самотворення, авторства у житті.

Отже, реакція на демократичні перетворення в країні стимулювала у науковому середовищі, те, що давно отримало розвиток у шкільній практиці – новаторство як виклик радянській системі – зміну призму погляду на виховну ситуацію і особистість вихованця. Розробка особистісно-орієнтованих технологій виховання стала тим науково-обґрунтованим концептом, в якому отримали розвиток ідея демократизації («Концепція сучасного українського виховання») та ідеї гуманістичної педагогіки, а саме: природовідповідності; унікальності кожної конкретної людини; діалогічності її природи; самоцінності кожного періоду людського існування і культурного взаємозв'язку цих періодів; відкритості; компліментарності (доповнюваності); існування простору індивідуального буття; різноманітності форм і засобів втілення гуманістичних ідей у практику виховної співдії. Їх континуум створив основу цілісної системи виховання, в якій суб'єктна орієнтованість визначила позиції і педагога, і його вихованців. Також ідея суб'єктності особистості школяра розвивалася у тісному зв'язку концептуальними положеннями про центрованість виховної співдії на особистості вихованця; необхідність забезпечення його самовизначення, сприяння особистісному становленню; розгортання співдії за принципом виховання-діалогу; врахування суб'єктного досвіду вихованця у виробленні життєвих смислів, осмисленні цінностей.

Перспективи подальших пошуків пов'язують з моделюванням процесу розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 4–8.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Виховні технології / [упоряд. : В. Варава, О. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – [3-тє вид., виправл.]. – К. : Академвидав, 2015. – 304 с.
5. Задорожнюк І. Е. Психологические аспекты воспитания личности в современных условиях / И. Е. Задорожнюк, Н. Г. Обухова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 179–180.
6. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.
7. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах : проблемы становления ментального пространства личности : монография / В. Е. Ключко. – Томск : Томский государственный университет, 2005. – 174 с.

8. Концепція сучасного українського виховання. Проект // Освіта. – 1996. – № 50 (18 вересня). – С. 4–5.
9. Кремін В. Підняти освіту не можна, не піднявши авторитет учителя / В. Кремін // Освіта України. – 1998. – № 26 (24 червня). – С. 5.
10. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100–109.
11. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: монографія / [за заг. ред. М. Й. Боришевського]. – К.: ІЗІН, 1998. – 192 с.
12. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології / Г. І. Сорока. – Харків: Ранок, 2002. – 128 с.
13. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посібн. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
14. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. – М.: Новая школа, 1994. – 112 с.
1. Bekh, I. D. (1997). Naukovi zasady stvorennia osobystisno oriyentovanykh vykhovnykh tekhnolohii [Scientific principles of creating personality-oriented technologies of upbringing]. *Pochatkova shkola – Primary School*, 9, 4–8 [in Ukrainian].
2. Boiko, A. M. (1996). *Onovlena paradyhma vykhovannia: shliakhy realizatsii* [An updated paradigm of upbringing: ways of implementation]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
3. Varava, V. & Zots, O. (2004). *Vykhovni tekhnolohii* [Upbringing technologies]. Kyiv: Red. zahalnopod. haz. [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies] (3-d ed.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Zadorozhnyuk, I. E., & Obuhova, N. G. (1998). Psihologicheskie aspekty vospitaniya lichnosti v sovremennykh usloviyakh [Psychological aspects of personality upbringing in modern conditions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 19 (2), 179–180 [in Russian].
6. Karpenchuk, S. H. (2005). *Teoriia i metodyka vykhovannia* [Theory and methods of upbringing] (2-d ed.). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
7. Klochko, V. E. (2005). *Samoorganizacija v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovlenija mental'nogo prostranstva lichnosti* [Self-organization in psychological systems: problems of mental space formation in personality]. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet [in Russian].
8. Kontseptsiiia suchasnoho ukrainskoho vykhovannia. Proekt [The concept of modern Ukrainian education. Project]. (1996). *Osvita – Education*, 50 (18 veresnia), 4–5 [in Ukrainian].
9. Kremin, V. (1998). Pidniaty osvitu ne mozhna, ne pidniavshy avtorytet uchytelia [It is impossible to raise education without raising the prestige of the teacher]. *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*, 26 (24 chervnia), 5 [in Ukrainian].
10. Petrovskij, V. A. (1996). Sub#ektnost': novaja paradihma v obrazovanii [Agency: a new paradigm in education]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 3, 100–109 [in Russian].
11. Boryshevskiy, M. Y. (ed.). (1998). *Psykholohiia samoaktivnosti uchniv u vykhovnomu protsesi* [Psychology of pupils' self-activity in the upbringing process]. Kyiv: IZYN [in Ukrainian].
12. Soroka, H. I. (2002). *Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii* [Modern upbringing systems and technologies]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
13. Chepil, M. M., & Dudnyk, N. Z. (2012). *Pedahohichni tekhnolohii* [Pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
14. Shhurkova, N. E. (1994). *Novye tehnologii vospitatel'nogo processa* [New technologies of the upbringing process]. Moskva: Novaja shkola [in Russian].

Галян Е. И.

ИДЕЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ВОСПИТАНИЯ (ОПЫТ 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

Статья посвящена анализу особенностей представленности субъектного компонента в научном обосновании личностно-ориентированных технологий воспитания в отечественном образовательном пространстве конца XX века. Раскрыты научно-педагогические основы, в которых имплицитно или явно описаны предикторы субъектности личности участников процесса воспитания, их позиции в воспитательном взаимодействии в условиях реализации личностного подхода. Определены основные положения, которые лежат в основе идеи субъектности воспитанника в личностно-ориентированных воспитательных технологиях. Указано, что она может быть объяснена с учетом господствующих в исследуемый период идей гуманистической педагогики и идеи демократии. Констатируется, что личностно-ориентированный подход обеспечивает воплощение субъектности только в ситуации порождения воспитанником мировоззренческих отношений к транслируемому социокультурному опыту.

Ключевые слова: воспитательное взаимодействие, воспитательные технологии, субъекты воспитательного процесса, субъектность, личностно-ориентированные технологии, отечественное образовательное пространство, идея демократии, идеи гуманистической педагогики.

Halian O.

THE IDEA OF AGENCY IN UKRAINIAN PERSONALITY-ORIENTED UPBRINGING TECHNOLOGIES (THE EXPERIENCE OF THE 90'S OF THE TWENTIETH CENTURY)

The article analyzes peculiarities of the representation of an agency component in the scientific substantiation of personality-oriented upbringing technologies in the national educational space at the end of the twentieth century. The idea of agency was actualized due to the need to study transpective views on the agent nature of participants in the joint action of upbringing. It was established that the reaction to democ-

ratic changes in the country stimulated a shift in views of the scientific community on the situation of upbringing and personality of a child. There have been revealed scientific and pedagogical principles, which implicitly or explicitly described predictors of personality agency (autonomy, initiative, creativity, freedom, responsibility) in participants in the process of upbringing, their position in the joint action of upbringing in terms of implementing the personality approach. The point is how secured the necessary amount of external freedom is as well as effective assistance in expressing autonomy, responsibility and internal personality freedom, the possibility of free expression, self-creation, authorship in life. There have been outlined the main principles on which the idea of child agency in personality-oriented upbringing technologies is based. It has been indicated that this idea could be explained on the basis of the ideas of humanistic pedagogy and the idea of democracy, predominant in the period under study. The author has stated that the personality-oriented approach ensures agency implementation only in situations of the child's generation of ideological attitudes towards the transmitted socio-cultural experience. It has been established that the idea of agency in the child personality developed in close relation to the conceptual principles about personality-centeredness of the joint action of upbringing; the need to ensure his/her self-determination, encouragement of personality development; deployment of joint action on the basis of education dialogue; taking into account agent experience of a child in creating life senses, understanding values.

Key words: joint action of upbringing, upbringing technologies, agents of the upbringing process, agency, personality-oriented technologies, national educational space, idea of democracy, ideas of humanistic pedagogy.

Стаття надійшла до редколегії 09.05.2017

УДК 373. 3:811.161. 2'367.625

Анна ГАМЗА

аспірант кафедри теорії і методик початкового навчання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
e-mail: nyse4kaa@mail.ru

МЕТОДИЧНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті проаналізовано важливість процесу текстотворення на уроках української мови у початкових класах; апробовано передовий досвід вчених, методистів і практиків щодо означеної проблеми; з'ясовано зміст понять «зв'язне мовлення», «опис дії», «текстотворення»; доведено методичну важливість формування текстотворчих умінь у молодших школярів, як основу розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: мова, мовлення, дієслово, описова функція дієслова, текст, процес текстотворення, текстотворчі уміння.

Відповідно до положень Національної стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки «Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України, для якої важлими є процеси виховання свідомості молодшого школяра, навчання його основним законам існування та забезпечення формування умінь і навичок реалізовувати свої здібності у навчальній діяльності» [8, 268].

Організація навчально-виховного процесу сучасної початкової школи України зумовлена суспільно-політичними змінами. Основна мета навчання української мови полягає у формуванні комунікативних умінь і навичок у молодших школярів [11, 43]. На сьогодні, важливим

питанням постає проблема розвитку думки дитини, оскільки знання, набуті під час навчання мають засвоюватись та використовуватись школярами в усному та писемному мовленні: під час розповідей, створення висловлювань монологічного чи діалогічного характерів, продукування текстів молодшими школярами відповідно до стилю та ситуації мовлення.

Завдання вчителів початкової ланки освіти полягає у формуванні в учнів основних умінь висловлювати свої думки, логічно та граматично правильно відображати їх за допомогою графічних знаків мови. Вище вказані операції забезпечуватимуть реалізацію комунікативної компетентності української мови, розвитку мо-

влення учнів початкових класів та здійсненню процесу текстотворення.

Багатоаспектність і складність проблеми формування текстотворчих умінь зумовили її розгляд з різних позицій: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Чепелюк, Л. Варзацька, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Н. Сіранчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культури мовлення (Н. Бабич, І. Хом'як, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); психологічних засад розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, С. Караман, В. Собко, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук та ін.); розробки мовного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Хорошковська); комунікативного аспекту вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, К. Пономарьова, М. Стельмахович та ін.).

Мета статті – виокремити методичні етапи формування текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова, як основу розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

Аналіз праць Вашуленка М. С., Пономарьової К. І., Чепелюк Н. І. дають змогу прийти до твердження, що сталими одиницями зв'язного мовлення молодшого школяра є розгорнута усна відповідь на поставлене вчителем запитання або ж письмовий твір на конкретно вказану чи вільну тему [5; 9; 14].

Покликаючись на термінологічний словник, можемо зазначити, що «текст – це унікальна категорія мови, за допомогою якої наявна інформація поступає до мовця у різних типах і стилях висловлювання» [7, 141].

Досліджуючи процес текстотворення М. Бахтін у своїх дослідженнях висловлює думку про те, що «...школярі не обмінюються реченнями, так як і не обмінюються словами і словосполученнями, вони обмінюються думками, результатом чого і буде висловлювання» [2, 39]. Таким чином, на думку автора навчитися говорити означає вміти будувати висловлювання.

Аналізуючи твердження науковців щодо поняття «**текст**», можемо тлумачити означений процес як бесіди, розповіді, які вчителі використовують у процесі роботи з молодшими

школярами з метою формування та розвитку їхнього мовлення, результатом чого буде засвоєння знань, розвиток умінь і навичок.

Згідно досліджень Чепелюк Н. І. щодо реалізації процесів навчання та виховання молодших школярів впливає імовірність того, що уміння текстотворчого процесу, дитина формує сама за рахунок власного пережитого досвіду, а вчитель виступає в ролі порадирика та «редактора» сформульованих думок учнів в усному чи писемному мовленні [14, 16].

Фіцула М. М. зазначає, що «Уміння – це здатність на належному рівні виконувати певні дії, заснована на використанні людиною набутих знань і навичок» [13, 156]. Початкова освіта є першорядним етапом у процесі роботи якого формуються уміння та навички сприймати навчальний текст, виявляти текстові компоненти та виділяти головні частини мови в ньому.

Важливою морфологічною складовою української мови є дієслово. Згідно аналізу мовного поняття «дієслово», то лінгвісти зазначають, що досліджувана нами одиниця характеризується найбагатшою серед інших частин мови словотвірною структурою, оскільки їй властива префіксація, суфіксація, творення дієслівних форм за допомогою частки – **ся**, словоскладання, що виявляється або в повторі слова, або в структурному злитті слів-синонімів.

У короткому термінологічному словнику термін «дієслово» характеризується як «одна з периферійних частин мови, яка позначає дію предмета, має зумовлені опорним іменником словозмінні морфологічні категорії числа й часу та може виконувати комунікативну функцію залежно від теми або входити до складу комплексної теми висловлювання» [7, 83].

Створюючи текст, важливо продумати його логічну структуру, тобто дотримуватись правил узгодження змісту тексту і його назви, досконале формулювання заголовку, відповідність літературному оформленню, функціональному стилю, а також наявності надфразової єдності частин тексту.

Процес формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова побудований відповідно до трьох етапів: пропедевтичного (підготовчий), ознайомлювального та творчого. Кожен із них за певне спрямування навчання і змістове наповнення на уроці української мови відповідає.

Пропедевтичний (підготовчий) етап полягає у формулюванні та здійсненні основних за-

вданий: а) в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак тексту; б) виконання розумових операцій аналізу і синтезу; в) підготовка учнів початкових класів до сприймання дієслівних форм слова (без уживання терміну); г) активізація уваги до мови художнього та наукового твору.

Для формування поняття «дієслово», слід розвивати в учнів уміння виділяти дієслова у тексті, розуміти їх важливість щодо означеного висловлювання, виокремлювати граматичні ознаки, тобто вміти відповідати на питання: що робити?, що зробити? Для якісної оцінки важливості формування текстотворчих умінь на вищезазначеному етапі, пропонуємо наступні практичні вправи.

Вправа 1. З'ясуйте, про кого розповідається у тексті? Визначте, основну думку тексту:

Ми в парку побачили білку. Вона збирала горішки. Потім їх заносила в дупло. А коли помітила нас, то швидко пострибала на верхів'я дерева.

- кого ви побачили у парку? (Білочку);
- що вона робила? (Збирала горішки);
- куди заносила білочка горішки? (В дупло);
- що відбулося потім? (Вона нас побачила і пострибала на верхів'я дерева).

Вправа 2. Прочитайте текст. З'ясуйте стиль означеного висловлювання. Виконайте завдання до тексту, запропоновані вчителем.

Перший сніг

Перший сніг упав на землю. Він найбіліший. Сніг цей неначе звучить м'якою, ліричною мелодією. Він пробуджує радість. Зима почалася!

- з'ясуйте стиль запропонованого вам тексту;
- визначте змістові зв'язки щодо зв'язності речень у тексті;
- поділіть текст на логічно-завершені частини.

На сьогодні, актуальним процесом щодо розвитку текстотворення під час вивчення дієслівного матеріалу є ознайомлювальний етап. Методика навчання української мови зумовлює регулювання процесів розвитку умінь узагальнювати прочитане, встановлювати граматичні зв'язки між усіма дієсловами у навчальному тексті, а також з'ясовувати основну думку та тему прочитаного. Наприклад:

Вправа 1. Прочитайте текст. Визначте основну думку та виконайте завдання, поставлені вчителем:

Прийшла весна-красна. Гріє лагідне сонечко. Птахи весело щебечуть на гілках. Вони радіють

потеплінню. Крізь вологу землю пробивається трава. На деревах набухають бруньки. Вони перетворюються на зелені листочки.

- Про що цей текст?
- Визначте основну думку тексту.
- Підберіть заголовок до тексту із запропонованих: «Весна», «Весняне потепління», «Теплий подих весни».
- Знайдіть дієслова теперішнього часу.
- Замініть дієслова теперішнього часу на минулий час.

Вправа 2. Прочитайте текст. Визначте основну думку та доберіть заголовок до тексту:

Прийшла зима. Кружляють у повітрі і падають на землю сніжинки. При сильному вітрі у них обламуються промені і грані. Коли мороз неси́льний, то сніжинки скочуються в щільні білі кульки. Падаючи на землю, вони ліпляться одне до одного і, якщо немає сильного морозу, утворюють пластівці. Шар за шаром лягає сніг на землю, і кожен шар пухкий, бо між сніжинками багато повітря. Йде зима, ростуть замети, і сніжний покрив поступово стає щільним. Я дуже люблю зиму.

- Про що цей текст?
- Визначте основну думку тексту.
- Підберіть заголовок до тексту із запропонованих: «Білосніжна зима», «Летять сніжинки», «Суворий подих зими».
- Знайдіть у тексті дієслова, які описують процес приходу зими. Випишіть їх.

Вправа 3. Відредагуйте текст, замініть іменник «бджілка» іншою частиною мови так, щоб вона була у тексті засобом зв'язності висловлювання. Прочитайте утворений текст, поясніть, чи доцільна в ньому така заміна:

Наталочка виручила бджілку з біди. Бджілка хотіла напиться і впала в бочку з водою. Дівчинка кинула на воду листочок. Вилізла на нього бджілка, обсушила крильця та й полетіла.

- Встановіть смисловий зв'язок дієслів у реченнях текст.
- Прослідкуйте послідовність опису дій.

Творчий етап спрямований на формування вмінь самостійно створювати тексти в усному і писемному мовленні та застосовувати вивчені дієслівні форми. Наприклад.

Вправа 1. Прочитайте текст. Поміркуйте який це тип висловлювання. Відредагуйте текст, змінивши основну частину так, щоб вона підтверджувала зміст першого речення і останнього, в якому подані висновки:

Синичка – дуже корисна пташка. Вона трохи менша від горобця. У неї чорна голівка і білі щічки. Груди пташки жовті, а спинка – зеленкувата. Ці пташки дуже цінні для природи, тому їх потрібно оберігати.

Вправа 2. Складіть речення:

- 1) на задану тему (про озеро в сонячну погоду; про прогулянку в осінній ліс; про відліт птахів);
- 2) за сюжетним малюнком;
- 3) за 2–3 опорними словами (даються, наприклад, недавно почуті учнями слова, які ще не увійшли до їх активного словника, або форми слів, при вживанні яких учні припускаються помилок);
- 4) за опорними словосполученнями (високе небо, наполеглива праця, сумлінне навчання) або порівняльними зворотами (щедрий, як осінь; літєв, як стріла) чи фразеологізмами (сім раз відміряй, а раз відріж; не кидати слів на вітер);
- 5) речень-запитань і речень-відповідей;
- 6) на основі власних спостережень за змінами в природі (якого стала земля; що сталося з деревами; які зміни сталися в полі);
- 7) на основі переглянутого фільму чи вистави (що особливо сподобалося; яка подія дуже вразила; які вчинки не сподобались);
- 8) складання різних варіантів речень про одне і те саме.

Отже, формування текстотворчих умінь учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова реалізується відповідно до трьох етапів: пропедевтичного (підготовчий), ознайомлювального та творчого. Аналізуючи теоретико-методичні аспекти процесу текстотворення, який спрямований на формування гнучкості мислинєвих зв'язків, зазначимо, що це явище сприяє формуванню умінь швидко і правильно аналізувати навчальні тексти, відображати лексико-граматичну форму дієслова та знаходити способи застосування їх у процесі створення текстів різних стилів мовлення.

Список використаних джерел

1. Анікієнко І. Г. Значення дієслова і комунікативний зміст висловлювання / І. Г. Анікієнко, Л. Д. Дяченко // Мовознавство, 1985. – № 1. – С. 43–46.
2. Бахтин М. М. Человек в мире слова. / М. М. Бахтин. – М.: Изд-во Российского ун-та, 1995. – 140 с.
3. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К.: Рад. школа, 1955. – 248 с.
4. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – К.: Рад. школа, 1986. – 105 с.

5. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. – метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
7. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д. Г. Гринчишина. – К.: Рад. школа, 1988. – 320 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта в Україні. – Київ: КНТ, 2006. – С. 264–280.
9. Пономарьова К. І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Початкова школа, 2010. – №12. – С. 34–38.
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – К.: МОН. – 2011.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Поч. школа, 2013. – 432 с.
12. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська. – К.: НАН України; Ін-т укр. мови, 1998. – 194 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
14. Чепелюк Н. І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / Н. І. Чепелюк; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2001. – 20 с.

References

1. Anikiienko I. H. *Znachennia diieslova i komunikatyvnyi zmist vyslovliuvannia*. – K.: Movoznavstvo, 1985. – №1. – P. 43–46. [in Ukrainian].
2. Bahtin M. M. *Chelovek v mire*. – M.: Izd-vo Rosiiskoho unta, 1995. – 140 p. [in Russian].
3. Bulahovskiy L. A. *Narysy zahalnoho movoznavstva*. – K.: Rad. shkola, 1955. – 248 s. [in Ukrainian].
4. Varzacka L. O. *Navchannia movy ta movlennia na osnovi texty*. K.: Rad. shkola, 1986. – 105 p. [in Ukrainian].
5. Vashulenko M. S. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkoviy shkoli : navch.-metod. pos. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv*. K.: Litera LTD, 2011. – 364 p. [in Ukrainian].
6. Halperin I. R. *Text kak obiekty lingvisticheskogo issledovaniia*. – M.: Nauka, 1981. – 139 p. [in Russian].
7. *Korotkiy tлумachnyi slovnyk* / Za red. D. H. Hrynchyshyna. – K.: Rad. Shkola, 1988. – 320 s. [in Ukrainian].
8. *Nacionalna doktryna rozvytku osvity / Osvita v Ukraini*. – K.: KNT, 2006. – P. 264–280. [in Ukrainian].
9. Ponomariev K. I. *Realizaciia kompetentnisnogo pidhodu v navchanni molodshyh shkoliariv ukrainskoi movy / Pochatkova shkola*. – K.: 2010. – № 12. – P. 34–38. [in Ukrainian].
10. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Derjavnogo standartu pochatkovoї zahalnoi osvitu»*. – K.: MON, 2011. [in Ukrainian].
11. *Prohramu dlia serednoyi zahalnoosvitnoyi shkoly 1–4 klasiv*. – K.: Poch. shkola, 2013. – 432 p. [in Ukrainian].
12. Radziieska T. V. *Text iak zasib komunikacii*. K.: NAN Ukrainy; En-t ukr. movy, 1998. – 194 p. [in Ukrainian].
13. Ficu M. M. *Pedagogika vyshchoi shkoly : posib. [dlia stud. vyshch. ped. zakl. osvitu]*. K.: Akademvydav, 2006. – 352 p. [in Ukrainian].
14. Chepeliuk N. I. *Zbahachennia slovnykovogo zapasu uchniv pochatkovykh klasiv diieslivnyy formamy : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Pivdenoukr. derj. ped. un-t em. K. D. Ushynskoho*. – O., 2001. – 20 p. [in Ukrainian].

Гамза А. В.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В статье проанализировано важность процесса текстотворения на уроках украинского языка в начальных классах; апробировано передовой опыт ученых, методистов и практиков по обозначенной проблеме; выяснено содержание понятий «связная речь», «описание действия», «текстотворение»; доказано методическую важность формирования текстотворческих умений младших школьников, как основы развития связной речи.

Ключевые слова: язык, речь, глагол, описательная функция глагола, текст, процесс текстотворения, текстотворческие умения.

Hamza A.

**THE METHODOLOGICAL STEPS OF THE FORMATION SKILLS OF THE TEXT
IN THE PROCESS OF LEARNING THE VERB AS A BASIS OF DEVELOPMENT
OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER PUPILS**

Today, an important question arises the problem of development of child's mind, since the knowledge acquired during the training should be assimilated and used by students in oral and pisemnego speech: while the stories, creation of statements of the monologic or Dialogic character, the production of texts younger pupils in accordance to the style and situations of speech. The task of teachers in primary level of education is formation of pupils basic skills to Express their thoughts logically and grammatically correct to reflect them by using the graphical language characters. Based on the lexicon, I can say that «text is a unique language with which the available information dostupe to the speaker in different types and styles of the utterance». Exploring the process forming the text. An important morphological component of the Ukrainian language is the verb. In the short terminological dictionary, the term «verb» is described as «one of the peripheral parts of speech that denotes action of the subject, has caused the reference of a noun Slovan morphological categories of number and time, and can perform a communication function depending on the theme or be part of a comprehensive theme statements». Creating text, it is important to consider its logical structure, that is, to follow the rules to harmonize the content of the text and its title, perfect the wording of the title, according to the literary design, functional style and the availability of nagradowa unity of the parts of the text.

Key words: language, speech, verb, descriptive function of the verb, the text, the process testatorone, testators skill.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 159.95 :378

Тетяна ГАРМАШ

аспірантка кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету, Київ, Україна
e-mail: kim_ta@ukr.net

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ ЗМІСТ

У статті запропоновано авторське бачення складових структури готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців із логістики та визначено її основні компоненти. Здійснено детальний аналіз підходів науковців щодо визначення сутності та структури готовності до управлінської діяльності. Уточнено, що формування управлінської готовності фахівця-логіста означає набуття ним знань, умінь, досвіду, настанов на утворення необхідних мотивів, надання психічним процесам і властивостям особистості таких особливостей, які забезпечать йому можливість ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Ключові слова: готовність, структура готовності, компоненти готовності, управлінська діяльність, майбутні фахівці із логістики.

Наразі в педагогічній науці активно обговорюється проблема формування у майбутніх фахівців готовності до діяльності за обраним фахом. Формування образу майбутнього фахівця, що відповідає потребам суспільства і вимогам до певної спеціальності, сьогодні є одним з фундаментальних завдань сучасної педагогіки вищої школи. Механізм формування готовності у фахівців до управлінської діяльності складний, в його основу закладено зв'язки між професійними настановами, переконаннями і діяльністю, між інтелектуальними, мотиваційними і психофізіологічними процесами та явищами в структурі їх управлінського професіоналізму. Розв'язання проблеми ефективного формування й розвитку готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців із логістики залежить від знання її структури, яка має насамперед спиратися на особистість, закономірність її становлення, розвиток та ефективну діяльність, поведінку та спілкування.

Питання професійної діяльності та готовності фахівців до неї розглядаються в сучасних наукових дослідженнях українських та російських учених, здебільшого в галузі педагогіки, теорії та методології вищої освіти. Зокрема у працях О. Абдуліної, І. Беха, А. Богуш, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Кузьміної та ін. проаналізовано дефініції «професійна діяльність», «готовність», «підготовленість», «компетентність». Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен аналізували М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, А. Ліненко, О. Мороз,

П. Підкасистий, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Д. Узнадзе та ін. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців досліджувалися такими вченими, як І. Гавриш, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, К. Дурай-Навакова, О. Коваленко, Л. Кондрашова, М. Кулакова, О. Романовський, Л. Романишина, Л. Хомич, Я. Цехмістер та ін. Специфіку готовності до професійної економічної діяльності вивчали К. Акуленко, І. Носач, В. Різник, В. Свистун, Л. Служинська, В. Стасюк, С. Тарасова, І. Ярошук та ін.

У сучасній науковій літературі готовність пов'язується з діяльністю взагалі і професійною діяльністю зокрема, що є важливим у контексті започаткованого дослідження. Готовність є істотною передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності. Вищий рівень її сформованості допомагає молодому фахівцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до складних ситуацій. Проте формування готовності як психолого-педагогічний процес, його умови і критерії прямопропорційно залежать від змісту діяльності, на яку орієнтують і до якої навчають студентів. Як свідчить аналіз наукових доробок, проблемам підготовки студентів різних галузей до здійснення управлінських функцій у ВНЗ I–IV рівнів акредитації, у тому числі й у системі післядипломної освіти, присвячено чимало досліджень науковців, які обґрунтовують і вдосконалюють теоретичні, методологічні та методичні основи підвищення ефективності управлінсь-

кої підготовки та сприяють досягненню високої результативності управлінської діяльності керівників Проте, незважаючи на наявність наукових праць із зазначеної проблеми, питання формування готовності майбутніх фахівців із логістики до управлінської діяльності залишаються нез'ясованими. У зв'язку з цим **метою** нашої статті є визначення складових структури готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців із логістики.

Зважаючи на це пропонуємо розглянути важливі для започаткованого дослідження погляди науковців на тлумачення поняття «готовність до управлінської діяльності» та визначення структури готовності до управлінської діяльності.

Так, С. Тарасова, досліджуючи проблему формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності, визначає поняття «готовність менеджера до управлінської діяльності» як «... психолого-педагогічну таксономію необхідного і достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості та як інтегроване системою утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності управління як свідомого і цілеспрямованого процесу впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу, організації з метою підвищення організованості та ефективності їх спільної виробничої діяльності». У структурі готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності дослідниця виділяє мотиваційну, інформаційну, психологічну й рефлексивну складові [14, 10–11].

На думку В. Свистун, готовність майбутніх керівників-аграрників до управлінської діяльності – це «...їх усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію у процесі вирішення виробничих, управлінських і соціальних проблем сільськогосподарського виробництва на основі управлінської компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності» [11, 238]. Готовність майбутніх керівників-аграрників до здійснення управлінської діяльності вчена розділяє на професійний і особистісний види готовності. Професійна готовність охоплює когнітивний та операційний компоне-

нти, а особистісна готовність визначається мотиваційним, вольовим, ціннісним, інтелектуальним, індивідуально-психологічним, оціночним компонентами [11, 244–252].

О. Бойко, досліджуючи проблему психологічної готовності офіцерів до управлінської діяльності, визначає такі її компоненти: мотиваційний – спонукає до задоволення особистісних потреб, інтересів і бажань офіцера у процесі управлінської діяльності і забезпечує поєднання їх з потребами, інтересами, мотивами членів навчального колективу (групи); ціннісний, який надає майбутнім офіцерам сукупність ціннісних орієнтацій для здійснення управлінських функцій і забезпечує усвідомлення та творче сприйняття ними норм і правил управлінської діяльності; пізнавальний – забезпечує їх системою компетентностей – загальнонауковою, військово-професійною та управлінською; діяльнісний – сприяє вдосконаленню у них управлінської компетентності щодо організації і проведення процесу військового виховання у військовому з'єднанні; особистісний – сприяє самопізнанню офіцером самого себе як творчої особистості, формує його адекватну самооцінку, допомагає професійному самовизначенню, самоактуалізації та самоутвердженню у військово-професійній діяльності, важливим різновидом якої є управлінська діяльність [2].

Проблему формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти досліджує Б. Жебровський [4]. Ним обґрунтовано критерії професійної готовності до управління якістю освіти майбутнього директора й здійснено їх класифікацію за такими компонентами: ціннісно-мотиваційний, який відображає його ставлення до дітей і підлеглих, авторитетність, наявність мотивації до управління та прагнення постійного вдосконалення, високі духовні цінності тощо; інформаційно-когнітивний, який відображає знання в галузі вітчизняної та зарубіжної педагогіки, вміння критично мислити тощо; особистісно-вольовий, який відображає вияви високого рівня загальної культури щодо оточуючих, комунікативні вміння, високу вимогливість до себе, лідерський потенціал тощо; рефлексивно-операційний, який передбачає орієнтацію керівника на ефективні засоби діяльності, зокрема, вміння визначати перспективи розвитку організації, працювати в команді, наявність активної життєвої позиції тощо.

Л. Карамушка у структуру психологічної готовності особистості керівника до управлін-

ня включає такі компоненти: мотиваційний – це сукупність мотивів, адекватних змісту управлінської діяльності (соціальні, управлінські, особистісного розвитку, зовнішньої привабливості); когнітивний – це система знань, необхідних керівникові для успішного управління відповідно до двох рівнів аналізу (управлінського та психологічного), яка включає загальні (організаційно-управлінські, економіко-правові, методично-педагогічні, предметні, українознавчі, «світського виховання» тощо) та психологічні знання (психологія управління, загальна, соціальна, вікова та педагогічна психологія, психологія творчості, етнопсихологія тощо); операційний – це комплекс навичок і вмінь, які забезпечують успішність здійснення управління: управлінського (діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі) і психологічного («зовнішні», які пов'язані з організацією керівником спілкування та сприяють запобіганню конфліктів, здійсненням впливу на людей, урахуванням індивідуально-психічних особливостей працівників, реалізацією гуманістичного підходу; «внутрішні», які пов'язані із самоаналізом і саморегуляцією керівником своєї поведінки та діяльності, забезпеченням власного психічного здоров'я) рівня; особистісний – це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності, які об'єднані за ставленням до предмета діяльності, процесу виконання діяльності, самого себе, держави [5, 44–56].

Тому, на підставі визначених науковцями компонентів готовності до професійної діяльності та, врахувавши особливості професійної діяльності фахівців із логістики, вважаємо, що при формуванні структури готовності майбутніх фахівців із логістики до управлінської діяльності необхідно виокремити професійну й особистісну види готовності.

До складу **особистісної готовності** майбутніх фахівців із логістики до управлінської діяльності пропонуємо включити мотиваційно-ціннісний та індивідуально-психологічний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість на професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння системно-наукових управлінських знань, комплексних умінь, стимулює до успіху і творчих досягнень, до лідерства, до високої оцінки своєї роботи. Ціннісна складова готовності

пов'язана зі світоглядною позицією студента, його життєвими та професійними пріоритетами.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні настанови актуалізації у професійній компетентності, стимулює творчий прояв особистості; характеризує потребу особистості фахівця в знаннях, в оволодінні ефективними способами формування професійної компетентності; передбачає необхідність докласти додаткові зусилля для зменшення ймовірності невдачі, а також мобілізацію енергії, вияв наполегливості, активності та вміння витримувати навантаження, настійливість у виконанні складних задач, цілеспрямованість.

Успіх у будь-якій діяльності, акцентує С. Фармачей, залежить не тільки від здібностей, навичок, знань, а й від мотивації досягнення, адже людина з високим рівнем мотивації досягнення, намагаючись отримати високі результати, настійливо працює заради досягнення поставлених цілей [15].

За результатами дослідження Дж. Равена [9], «компетентність може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності». Така позиція автора підсилює роль мотиваційного чинника в структурі компетентності. Разом з тим, слід зауважити, що «сьогодні в літературі є велика кількість визначень поняття мотивації, які розкривають його зміст з різних сторін і в основному зводяться до того, що це сукупність рушійних сил, котрі спонукають особистість до виконання певних дій» [12].

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент є стрижнем для формування інших структурних компонентів, оскільки всім видам діяльності притаманні мотивація до діяльності, знання про діяльність та практичне виконання цієї діяльності. В основі мотиваційно-ціннісного компонента лежить позитивне ставлення до навчання, стійкий інтерес до освітнього процесу, потреба використовувати набуті знання, уміння й навички в майбутній професійній діяльності для реалізації власних здібностей та особистих якостей. У зв'язку з цим, мотиваційно-ціннісний компонент – є базисом управлінської компетентності майбутніх фахівців-логістів, що спонукає їх до управлінської діяльності, спрямовує на успіх, на ефективне здійснення управлінських функцій.

Індивідуально-психологічний компонент є важливим чинником успішного здійснення

управлінської діяльності. В основі цього компонента ми вбачаємо чітко виражені здібності до управлінської діяльності (здатність до планування, прогнозування, працездатність, активність, саморегуляція) і сформовану особистісну зрілість (сформоване почуття цілісності власної особистості і наявність моральних норм, *гнучкість і здатність до адаптації, толерантність; самокритичність, відповідальність*).

Вбачаючи в основі індивідуально-психологічного компонента здібності до управлінської діяльності, ми погоджуємось з твердженнями Н. Попадюка, який зазначає, що «чинником ефективності управлінської діяльності виступають специфічні управлінські здібності, які представляють індивідуально-психічні якості особистості, що є умовою ефективного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [8].

Основні підходи до вибору управлінського стилю, здійснення управлінських функцій, процесу кар'єрного просування, культури ділового спілкування суттєво визначаються належністю особи до певного психологічного типу, а це, за словами швейцарського вченого Карла Густава Юнга, автора теорії психологічних типів, «залежить від вроджених властивостей людини» [11].

Ми поділяємо думку А. Карпова, який вважає, що «не тільки ефективність, а навіть сама можливість реалізації управлінських функцій залежить від того, чи володіє людина управлінськими здібностями» [6].

Така ознака, як сформована особистісна зрілість, є, на нашу думку, ще одним не менш важливим складником індивідуально-психологічного компонента. Особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якої є потреба особистості в самоактуалізації. Чим більш зрілою з психологічного та соціального погляду є особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку. Сформовану особистісну зрілість характеризують такі якості, як: сформоване почуття цілісності власної особистості і наявність моральних норм, *гнучкість і здатність до адаптації, толерантність* (зріла особистість враховує, що люди різні, внаслідок як вікових особливостей і виховання, так і природних особливостей (темпераменту) і терпимо ставиться до поглядів іншої особи, особливостей її поведінки); самокритичність (зрілість людини характеризується вмінням людини бачити не тільки свої переваги, але й свої недолі-

ки), відповідальність за свої почуття, думки і вчинки (усвідомлення свого вибору: в зрілої особистості сформована здатність не звалювати провину на когось іншого, не шукати причин своєї байдужості або агресії в комусь іншому).

У складі **професійної готовності** до управлінської діяльності майбутніх фахівців із логістики було виокремлено когнітивно-операційний та комунікативно-діяльнісний компоненти:

Когнітивно-операційний компонент охоплює наявність у студентів теоретичних знань з основ тих наук, що забезпечують зміст професійної діяльності, умінь і навичок, необхідних для практичного розв'язання завдань управління.

Доречною для нас є думка Л. Кацової, яка зазначає, що «...студентів слід озброїти понятійним апаратом та системою знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший його вплив на професійний інтерес» [7].

Виходячи із вищезазначеного, когнітивно-операційний компонент готовності майбутніх фахівців з логістики до управлінської діяльності передбачає наявність таких компетентностей:

Загально-наукова компетентність, яка відображає наявний рівень професійно-фахових знань (логістичних, економічних, фінансових, математичних (сформованість знань, умінь і навичок з математичних дисциплін необхідних логісту для розв'язання фахових задач), технічних (сформованість знань, пов'язаних з технологічними процесами, які відбуваються в технічних пристроях або сукупності технічних пристроїв, пов'язаних один з одним виробничим ланцюжком), інформаційних (сформованість знань, умінь і навичок пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки при розв'язанні практичних задач, умінь працювати в інформаційному середовищі, сформованість інформаційної культури), правових), що складають зміст професійного розвитку молодого спеціаліста.

Професійна компетентність, яка являє собою систему професійних умінь і навичок використання професійно-профільованих знань у галузі логістики, менеджменту, економіки для оцінювання логістичних систем різ-

них ієрархічних рівнів, здатність використовувати професійно-профільовані знання, вміння й навички для аналізування, оцінювання і проектування логістичних процесів і систем, впроваджувати в управлінську практику сучасні технології, програми дослідно-експериментальної роботи, інноваційні проекти.

Управлінська компетентність (стратегічна, організаційна, виробнича, системна, адміністративна), яка забезпечує систему управлінських навичок і вмінь, методик і технологій, необхідних для ефективного здійснення управлінської діяльності.

Комунікативно-діяльнісний компонент відображає здатність студентів до комунікації (включаючи міжкультурну) та активної взаємодії.

Комунікативно-діяльнісний компонент охоплює вміння ясно та чітко викладати думки рідною та іноземною мовою, переконувати, аргументувати, аналізувати, передавати раціональну та емоційну інформації, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог.

Термін «комунікація» тлумачать як обмін інформацією між людьми, як смисловий аспект соціальної взаємодії, складову спілкування. Поняття «комунікативна компетенція» трактують як оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови у життєво важливих сферах і ситуаціях спілкування. Так як поняття «комунікація» є досить суперечливим, то, відповідно, існує значна кількість визначень. У контексті нашого дослідження спираємося на тезу В. Соколової про те, що комунікація «...складається з обміну важливою інформацією між людьми через мовленнєві знаки та інші культурні символи. Комунікація припускає цілеспрямовану передачу та вибіркове отримання інформації, хоча не завжди призводить до взаєморозуміння» [13].

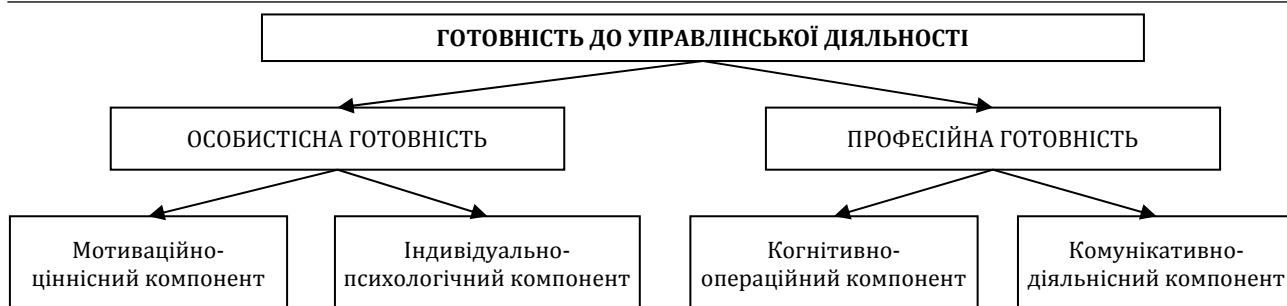
Науковці І. Горелов та К. Седов, говорячи про мовну діяльність людини, наголошують на її соціальній сутності, що відображається у спрямованості на досягнення бажаних результатів в особистісній і соціально значущій взаємодії, а тому «знання оптимальних за ефективністю умов і засобів мовних процесів є цілком необхідним» [3, 199]. Цікавою є думка науковця Є. Руденського, який зазначає, що ефективна

словесна дія залежить від того, наскільки суб'єкт володіє психотехнікою мови (наголошуючи: саме психотехнікою, а не технікою). На його погляд, психотехніка мови – це система індивідуально-психологічного управління голосом, дикцією, інтонацією, логікою відповідно до соціально-психологічних умов спілкування [10].

Мовленнєві знаки як символи комунікативної культури потребують особливої уваги під час формування культури професійного спілкування студентів, майбутніх фахівців з логістики. «Якщо у процесі праці механізмом взаємодії між людиною і об'єктом праці є знаряддя праці, то у процесі спілкування таким механізмом є знак, знакова система» [1, 164]. Серед знакових систем прийнято виокремлювати вербальну (мова) і невербальну (міміка, жести) комунікації. Від того, як індивід оформлює свої думки в слова, наскільки розбірливо їх промовляє, з яким емоційним забарвленням – залежить розуміння в спілкуванні. Важливими є також жести, міміка, пантоміміка, пози, контакт очей, оскільки значна частина спілкування базується на основі невербального спілкування. Через систему невербальних засобів транслюється інформація про почуття, які люди відчують в процесі спілкування [16]. Проте володіючи мовою як засобом комунікації, майбутній фахівець здатен більш компетентно виконувати професійні завдання, знаходити взаєморозуміння з колегами, вирішувати професійні конфлікти шляхом переговорів, досягати професійного успіху та самореалізовуватися.

Компетентність менеджера з логістики передбачає включення в комунікативний компонент таких умінь: вміння проведення ділових зустрічей, бесід і ділових нарад, ведення переговорів, ділової переписки, вміння спілкуватися по телефону, обговорити план, проект, брати участь у створенні спільних проектів, виступити з доповіддю, звітом. Крім того, компетентний фахівець повинен знати діловий етикет, національні стилі ведення ділових переговорів. Сюди входить також володіння технологіями комп'ютерного спілкування.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що із структури готовності майбутніх фахівців з логістики до управлінської діяльності необхідно виокремити професійну й особистісну види готовності, які у свою чергу містять мотиваційно-ціннісний, індивідуально-психологічний, когнітивно-операційний та комунікативно-діяльнісний компоненти, див. рисунок.



Структура готовності до управлінської діяльності

Вважаємо, що всі компоненти неподільно існують в єдиній структурі готовності майбутнього фахівця із логістики до управлінської діяльності, їх розвиненість вказує на високий рівень готовності майбутнього фахівця із логістики до управлінської діяльності, яка забезпечується активною його діяльністю щодо досягнення мети, мобільністю внутрішніх умов, особливостями протікання різних психічних процесів, цілісним проявом вроджених і набутих механізмів й культури поведінки, спілкування та діяльності протягом усього періоду його професійної підготовки у вищій школі. Відповідно до цього, формування управлінської готовності фахівця-логіста означає набуття знань, умінь, досвіду, настанов на утворення необхідних мотивів, надання психічним процесам і властивостям особистості таких особливостей, які забезпечать йому можливість ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Презентовані в роботі результати дослідження структури готовності до управлінської діяльності майбутніми фахівцями із логістики не вичерпують всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшого її вивчення ми вбачаємо у визначенні критеріїв і відповідних показників сформованості кожного з компонентів структури готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців із логістики з метою діагностики рівнів сформованості готовності до управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1968. – 318 с.
2. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 476 с.
3. Горелов И.Н. Основы психолінгвистики : учебн. пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1997. – 224 с.
4. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Б.М. Жеб-

ровський; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.

5. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента : учеб. пособ. / А.В. Карпов – М. : Гардарики, 2000. – 584 с.
7. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.
8. Попадюк Н.Я. Соціально-психологічні чинники становлення менеджера виробничої сфери : автореф. дис... канд. псих. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія» / Н.Я. Попадюк; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ. В.И. Белопольского] – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Руденский Е.В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. – 224 с.
11. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.І. Свистун; Нац. аграрн. ун-т. – К., 2007. – 497 с.
12. Сладкевич В.П. Мотивационный менеджмент : курс лекций / В.П. Сладкевич – К. : МАУП, 2001. – 168 с.
13. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
14. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Тарасова. – Кіровоград, 2006 – 20 с.
15. Фармачей С.И. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с мотивацией достижения успеха // Психология современности: наука и практика / Фармачей. – Одеса, 2003. – С. 72-74.
16. Шевчук С.В. Ділове мовлення : навч. посібник / С.В. Шевчук. – К. : Арії, 2008. – 424 с.

References

1. Anan'ev, B.G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]*. Moscow: Pedagoghyka, 318 [in Russian].
2. Bojko, O.V. (2005) *Formuvannja ghotovnosti do upravlinsjkoji dijalnosti u majbutnikh maghistriv vijsjkovo-socialnogho upravlinnja [Formation of readiness for managerial activity of future masters of military and social control] Dissertation for candidate of pedagogical sciences*. Kiev, 476 [in Ukrainian].
3. Ghorelov, Y.N., Sedov, Y.N. (1997) *Osnovy psykholingh-vystyky: uchebn. posobyje [Fundamentals of psycholinguistics: textbook]*. Moscow: Labyrynt, 224 [in Russian].

4. Zhebrovskiy, B.M. (2002) Formuvannya profesijnnoi ghotovnosti dyrektora shkoly do upravlinnja yakistju osvity [Formation of professional readiness of the school Director to the education quality management] Extended abstract of candidate's thesis. Kiev, 21 [in Ukrainian].
5. Karamushka, L.M. (2003) Psykholohija upravlinnja: Navch. posib. [The psychology of management: Textbook] Kiev, Milenium, 344 [in Ukrainian].
6. Karpov, A.V. (2000) Psykholohija menedzhmenta: Ucheb. posob. [The psychology of management: Textbook] Moscow, Ghardaryky, 584 [in Russian].
7. Kacova, L.I. (2005) Formuvannya profesijnnogho interesu u majbutnikh uchyteliv u procesi pedaghoghichnoji praktyky [The formation of professional interest to future teachers in the process of pedagogical practice] Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv, 19 [in Ukrainian].
8. Popadjuk, N.Ja. (2004) Socialjno-psykholohichni chynnyky stanovlennja menedzhera vyrobnychoji sfery [Socio-psychological factors of formation of the Manager of the production sector] Extended abstract of candidate's thesis. Kiev, 21 [in Ukrainian].
9. Raven, Dzh. (2002) Kompetentnostj v sovremenom obshhestve: vyjavlenye, razvytye y realizacija [Competence in modern society: identification, development and implementation]; [per. s anghl. V.Y. Belopoljskogho]. Moscow, Koghyto-Centr, 396 [in Russian].
10. Rudenskyj, E.V. (1997) Socyalnaja psykholohija: kurs lekcyj [Social psychology: a course of lectures]. Moscow: YNFRA-M; Novosybyrsk: NGhAЭyU, 224 [in Russian].
11. Svystun, V.I. (2007) Teorija i praktyka pidgotovky majbutnikh fakhivciv aghrarnoji ghaluzi do upravlinskoji dijalnosti [Theory and practice of training of future agrarian sector specialists in management activities] Dissertation for doctor of pedagogical sciences. Kiev, 497 [in Ukrainian].
12. Sladkevych, V.P. (2001) Motyvacyonnyj menedzhment: kurs lekcyj [Motivation management: lectures]. Kiev: MAUP, 168 [in Russian].
13. Sokolova, V.V. (1995) Kuljtura rechy i kuljtura obshhenija [Culture of speech and culture of communication]. Moscow: Prosveshhenye, 192
14. Tarasova, S.M. (2006) Formuvannya u majbutnikh menedzheriv finansovo-ekonomichnogho profilju ghotovnosti do upravlinskoji dijalnosti [The formation of future managers of the financial-economic profile of the readiness of managerial activities]. Kirovograd, 20 [in Ukrainian].
15. Farmachej, S.Y. (2003) Vzaimosvjazj motyvacyonnoj struktury lychnosty s motyvaciej dostizhenija uspekha [Interrelation of motivational structures of personality with the motivation to succeed]: m-ly mizhn. nauk.-prakt. konf. molodykh naokvciv [«Psykhologhija suchasnosti: nauka i praktyka»], Odesa, 72–74 [in Russian].
16. Shevchuk, S.V. (2008) Dilove movlennja: navch. posibnyk [Business correspondence: the tutorial]. Kiev: Arij, 424 [in Ukrainian].

Гармаш Т. А.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЛОГИСТИКЕ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ СОДЕРЖАНИЕ

В статье предложено авторское видение составляющих структуры готовности к управленческой деятельности будущих специалистов по логистике и определены ее основные компоненты. Осуществлен детальный анализ подходов ученых относительно определения сущности и структуры готовности к управленческой деятельности. Отмечено, что формирование управленческой готовности специалиста-логиста означает приобретение им знаний, умений, опыта, установок на создание необходимых мотивов, придание психическим процессам и свойствам личности таких особенностей, которые обеспечат ему возможность эффективно осуществлять управленческую деятельность.

Ключевые слова: готовность, структура готовности, компоненты готовности, управленческая деятельность, будущие специалисты по логистике.

Harmash T.

MAIN COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE LOGISTICS SPECIALISTS TO IMPLEMENTING MANAGERIAL ACTIVITIES AND THEIR CONTENTS

The article offers the author's vision of the components of the structure of readiness to managerial activities of future logistics specialists and identifies its main components. A detailed analysis of scientists' approaches to the definition of the essence and structure of readiness to managerial activities is carried out. The formation of managerial readiness of logistics specialists implies the acquisition of knowledge, skills, and experience, mindsets for such motives, assigning such features to mental processes and personality attributes, which will provide them with the opportunity to effectively implement managerial activities.

Key words: readiness, structure of readiness, components of readiness, managerial activities, future logistics specialists.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК37.035.6:316.42;37.017

Віталій ГЛАДУН

старший викладач кафедри філософії освіти,
теорії та методики суспільствознавчих
предметів Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vitaliutas7@gmail.com

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ ГІДНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розглядаються проблеми й особливості патріотичного виховання на уроках історії України та формування національної гідності учнівської молоді в умовах сучасного реформування освіти. Проаналізовано останні публікації з даної теми та дискусійні питання, що вимагають перегляду й уточнення існуючого розуміння поняття «патріотизм». Із урахуванням сучасних подій на теренах нашої держави питання національно-патріотичного виховання в українському суспільстві є актуальним у виробленні перспективної системи патріотичного виховання. Простежується, що стрижнем у сучасній суспільствознавчій освіті виступає моральність, патріотичність, права культура і поведінка та формування честі, гідності в молодого покоління. Наголошено, що патріотичне виховання учнів у процесі навчання історії повинно відбуватися через використання змісту історичного матеріалу, який опрацьовується на уроці.

Ключові слова: патріотизм, національна пам'ять, національна гідність, героїзм, історична освіта, ідентичність.

Із періоду здобуття незалежності українське суспільство намагається подолати наслідки радянської епохи та шукає перспективну модель розвитку держави. Особливо це актуально в сфері освіти, насамперед, це стосується патріотичного виховання учнівської молоді в навчально виховному процесі.

Сучасні події на Сході нашої держави активізують національно-патріотичне виховання в українському суспільстві. Тому особливої актуальності набуває створення перспективної системи патріотичного виховання. Без високого духовного й патріотичного злету ми не станемо цивілізованою нацією, не зможемо подолати негативні явища у молодіжному середовищі.

За відносно короткий період пострадянської дійсності в патріотичному вихованні виявленні певні прорахунки. Виховання було неефективним та не досягло певного результату, а саме, не сприяло об'єднанню українського суспільства в єдину націю або «організм». Патріотизм був несистемним, непослідовним, навіть супроводжувався декларативним підходом. За 25 років незалежності так і не вдалося сформулювати чіткої національної ідеї, національної ідентичності в суспільстві та історичної пам'яті. Реалії життя незалежної, суверенної України вимагають перегляду й уточнення існуючого розуміння поняття «патріотизм», розробки нового його бачення.

Щоб виховувати патріотизм у позитивному сенсі як систему можливостей для соціальних

ініціатив і оформлення їх у діяльності на основі узгодження інтересів і груп, як суспільно-громадський прояв, ми повинні розуміти й знати, яку державу ми будемо, якими є її пріоритети.

У цьому контексті виховання в учнів шанобливого ставлення до своєї історії набуває особливого значення. Це зумовлено винятково важливою роллю історичної свідомості у формуванні ідеалів і ціннісних орієнтацій особистості, адже історичне минуле є одним із чинників, що сприяє об'єднанню народу. Тому метою даної статті є розкриття пріоритетних чинників у вихованні патріотизму та національної гідності на уроках історії, розроблення й застосування навчальних матеріалів, які б містили неупереджені та об'єктивні висновки щодо історичних подій; аналіз не лише трагічних, а й позитивних сторінок української історії.

Аналіз історичних аспектів патріотичного виховання молоді з метою актуалізації та адаптації досвіду минулого до сучасних умов є нагальною суспільною та науковою потребою для оптимізації існуючих знань в умовах глобальної нестабільності та національних викликів.

Науковці традиційно інтерпретують патріотизм як почуття любові до своєї землі, країни, рідного села чи міста, ідентифікуючи приналежність особистості до тих суспільних груп, які становлять основу її ідентичності.

Питання вихованню патріотизму у дітей та молоді яскраво відображається у працях видатних вітчизняних педагогів Г. Ващенко, О. Духно-

вича, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Я. Чепіги та інших.

Фундаментальне значення у своїх творах для дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, особистості взагалі приділяли: історики, філософи та літературознавці такі як, М. Грушевський, С. Єфремов, В. Липинський, Г. Сковорода, І. Франко, Д. Чижевський, Т. Шевченко, П. Юркевич. Які відводили велике значення вихованню любові до рідної землі, малої та великої Батьківщини, рідної мови, поваги до історичного минулого та формуванню національної свідомості.

Серед сучасних науковців, які розглядали теоретико-методологічні засади громадянського та національного виховання особистості й проблеми формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості молодого покоління є І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, О. Вишневський, К. Журба, В. Кафарський, О. Коркішко, В. Кремень, В. Матяшук, М. Стельмахович, К. Стюпіна, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші.

У своїх працях і наукових розробках вчені висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Патріотизм виступає як суспільний та моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни й проявляється у певному способі дій, а саме любові до своєї Батьківщини, що закріплювалося століттями та тисячоліттями розвитку відокремлених етносів, таке розуміння вживається серед філософів та політологів.

Людина без сформованого патріотизму є особою без історії, духовного буття, тобто це особа, позбавлена людських властивостей. Тому патріотичне виховання є послідовним і систематичним процесом формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Формування патріотизму в нашій країні все частіше розглядається як можлива національна ідея, здатна згуртувати суспільство на шляху до зміцнення могутності України [3, 15].

Саме, мабуть, правильне і важливе визначення патріотизму – це «любов-відповідальність». Абсолютно ясно, що якщо громадяни

відповідально не відноситимуться до своєї країни – у цієї країни не буде майбутнього. Можна скільки завгодно гордитися героями минулих часів, але все це має сенс до тих пір, поки громадяни розуміють, що повинні працювати для збереження й зростання своєї країни. Питання про патріотизм не викликає здивування у тих, хто розуміє, що він сам – частина своєї країни і свого народу. А для цього потрібно трудитися. І, можливо, ще не одному поколінню. І не для себе або, точніше, не лише, – але і для своїх дітей [5, 58].

У ході історичного аналізу феномена «патріотизм», можна умовно виділити такі періоди його становлення та еволюції: філософсько-пропедевтичний період (до XVI ст.), коли поняття ще не існує, але зароджується феномен патріотизму як наріжної духовної цінності; загальнотеоретичний період (XVII ст. – 1917 р.), коли формується поняття патріотизм, знаходить своє філософсько-педагогічне обґрунтування, наповнюється новим змістом; радянський період (1918–1991 рр.), під час якого поняття ідеологізується і переводиться з моральної категорії в політико-економічну, пострадянський період (90-і рр. XX ст. – перші десятиліття XXI ст.), що засвідчує неоднозначність і багатогранність трактувань поняття «патріотизм», конструюванням його змісту, виходячи із засад антропоцентризму та світових глобальних інтеграційних процесів [2].

Дослідниця Гула Р. В. визначає, що історичний досвід наочно свідчить про вирішальну роль патріотичного чинника у формуванні масової свідомості народу та дає можливість сформулювати низку уроків.

Урок перший – **історичний**. Нігілістичне заперечення основ патріотичної ідеології попередників, досягнень та здобутків національної історії призводить до втрати патріотичних орієнтирів народу.

Урок другий – **ідеологічний**. Відсутність механізму створення та оновлення патріотичної ідеї привело до кризового стану патріотичної свідомості українського суспільства.

Урок третій – **соціальний**. Політичні та «духовні» «еліти» України не є носіями стратегії розвитку національно-патріотичної ідеї у її класичному вигляді.

Урок четвертий – **військово-патріотичний**. Свідоме ігнорування проблем патріотичного виховання у Збройних Силах України, падіння престижу військової служби створює умови для погіршення морально-психологічного стану

військ та несе у собі реальну загрозу національній безпеці держави.

Й нарешті п'ятий урок – **урок національно-державний**. Досвід Великої Вітчизняної війни наочно продемонстрував, що ігнорування патріотизму є вкрай загрозливим [4, 38–43].

У сучасній українській школі згідно методичних рекомендацій концепції національно-патріотичного виховання на уроках історії, в процесі формування феномена «патріотизм» доцільно використовувати вислів Олександра Довженка: «Народ, що не знає своєї історії, є народ сліпців». І такий народ завжди будуть зневажати й поневолювати. Українська держава зможе розвиватися лише знаючи своє минуле, і пам'ятати, що саме історична свідомість є вищою духовною цінністю будь-якої нації. На уроках історії закладаються підвалини історичних уявлень майбутніх громадян про давнє минуле власне українського народу, його мови, культури, ментальних рис характеру, державно-політичного життя, як невід'ємної складової формування європейської цивілізації [7].

Історична освіта здатна ефективно виховувати патріотичні почуття через героїчні та трагічні події минулого нашого народу. Український народ мав славне минуле і відзначався значними досягненнями на історичній арені, але в його історії було багато й сумних сторінок та подій, що призводили до переривання процесу українського державотворення і позбавлення українців права на самостійне історичне буття. В учнівській молоді повинно це викликати бажання стати на захист своєї Батьківщини і дати відсіч будь – яким посяганням на її благополуччя в наш час [6, 160].

Цього року Україна відзначає 100-річчя подій Української революції 1917–1921 років одного із найважливіших і найскладніших періодів в історії Українського народу ХХ століття, який дуже схожий на те, що відбуваються сьогодні на Сході нашої держави, це встановлення контролю над Україною, що використовували більшовики в післяреволюційний період. Російське військо без оголошення війни вдерлося на територію України. Більшовицьке керівництво відповідало, що російських збройних формувань в Україні нема, а воєнні дії відбуваються між військами Директорії і радянського уряду України. Ці несправедливі дії сприяють усвідомленню необхідності побудови і збереження незалежної української держави, існування якої унеможливує геноцид та приниження народу України.

Пріоритетним елементом в навчально-виховному процесі школі має стати національна ідея, яка консолідує молоде покоління та формує в нього активну громадянську позицію. Наголошують про це І. Бех і К. Чорна, що сьогодні національна ідея повинна відповідати національному проекту ідеалу справжнього українця – громадянина-патріота, демократа, гуманіста [1, 15].

Стрижнем в сучасній суспільствознавчій освіті виступає моральність, патріотичність, правова культура і поведінка та формування честі, гідності у молодого покоління. Майже кожен урок з історії України це урок виховання патріотизму і громадянськості. Педагоги мають навчати вихованців не лише критично аналізувати історичні події та явища, але й сприяти толерантному ставленню до історії та пам'яті представників інших культурних спільнот.

Український народ був змушений століттями доводити право на своє життя і свободу. Згадаючи перемоги наших предків в боях за майбутню державу на уроках історії можна показати звиягу та героїчність тих подій, які простежуються протягом всієї української історії. Можна хоч б загадати такі як: в 7 класі – **битва на Синіх Водах (1362 року)**. Вважається, що перемога русько-литовського війська в цій битві підірвала могутність Золотої орди, що дозволило по максимуму звільнити українські території від монголо-татарського ярма.

У 8 класі – похід на Москву під проводом гетьмана Петра Сагайдачного (**1618 року**), що посприяв укладенню перемир'я на умовах Речі Посполитої, де основними умовами були розширення козацької території, зняття заборон і обмежень на православ'я, збільшення чисельності війська, визнання Польщею судової та адміністративної автономії Війська Запорізького. Переможні битви в національно-визвольній війні під приводом Б. Хмельницького (Корсунем, Жовтими Водами, Пілявцями). Конотопська битва (1658 року) була і залишається одним зі славних символів національно – визвольної боротьби українського народу, вона засвідчує високий моральний дух і високий рівень військового мистецтва Збройних Сил України. Її досвід ще раз засвідчив, що будь – які воєнні звияги залишаються безрезультатними, коли відсутня єдність народу, коли фундаментальна загально національна справа здобуття держави підмінюється боротьбою за інтереси одного класу, групи чи партії, що має своїм наслідком

громадянські конфлікти й війни, втрату своєї держави. Згадок про цю битву не знайти в радянських підручниках з історії. І не лише тому, що вона належить до найганебніших і наймасштабніших поразок російської зброї. Конотопська битва розвінчує чимало великодержавних міфів, особливо про «споконвічне прагнення українців до союзу з Росією».

В 10 класі – розгляд бою **на горі Маківка (1915 року)** в ході Горлицького прориву – наступальної операції німецько-австрійських проти російських військ в Першу світову – став найбільшим боєм Українських січових стрільців, які воювали на боці Австро-Угорщини проти російської армії. Саме Січові стрільці вимагають окремої уваги, оскільки вони мали велике значення для створення військової термінології, фольклору, пісні і музики та появи української уніформи, зокрема, «мазепинки». Подвиг українських юнаків під Крутами (1918 року), що своєю кров'ю окропили святу землю в боротьбі за волю України, навечно залишиться в історії як символ національної честі. Студенти, курсанти, школярі виявилися в своєму патріотизмові вище за класові інтереси і коли постала потреба, без вагань віддали молоде життя в ім'я волі свого народу. Історичні дати – не тільки пам'ять про минуле, а й ключ до того, щоб у майбутньому уникнути помилок минулого. Адже коли на таку свідому самопожертву здатна молодь – нація незнищена.

Потрібно на уроках цього періоду не забувати героїчний рейд 6-тисячної дивізії полковника Зураба Натієва на Полтаву весною 1918 року, коли українські війська розсіяли майже 100-тисячне більшовицьке «воїнство», не говорячи вже про прорив 5-тисячної Кримської групи полковника Петра Болбочана з Харкова до Криму.

Виховання національно свідомого молодого покоління на уроках історії України повинно формуватися через відчуття гордості за рідний край, культуру, звичаї та традиції народу. Тому завдання школи – залучити молодь до вивчення історичного минулого свого народу, усвідомити свої корені, виховати почуття національної гідності, патріотизму.

Аналізуючи світовий досвід, без перебільшень можна зазначити, що немає у світі такої країни, де б не знайшлися зразкові приклади патріотичного характеру і духу. Всьому світові відомі відвага, жертвність і палка любов до рідної землі. Безумовно, особистість учителя, його особистий приклад є головною передумою

вою успішності виховних зусиль із патріотичного виховання.

Автор погоджується з думкою К. Чорної, що любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов'язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись сучасним досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він здолає всі історичні випробовування, вийде з них міцнішим. Також патріотична особистість повинна бачити й слабкі сторони, помилки і недосконалості в історії України. Свідомий патріотизм нерозривний з відповідальністю. Відповідальність передбачає, з одного боку, усвідомлення необхідного, а з іншого – можливість вибору шляхів його реалізації. Місія свідомого громадянина-патріота – не руйнувати правопорядок, а берегти, правильно й терпляче вдосконалювати його зміст [8, 65–66].

Головна мета в сучасній українській школі – формування нового українця, який діє на основі національних та європейських цінностей: поважає права людини, бере активну участь у житті суспільства, готовий захищати суверенітет та територіальну цілісність держави.

Історія – це не тільки події, а й історичні постаті. Вчитель має продемонструвати важливість українських діячів в боротьбі за державу та національну гідність нашого народу, обґрунтувати національну ідею видатних постатей.

Важливе місце серед українських державних діячів ХХ століття належить Симону Петлюрі. Людина яка боролася за незалежність України в буремний період Української революції 1917–1921 рр., який заклав початки побудови української армії. Проте його ім'я довгий час було очорнене ворогами української державності, а подекуди навіть представниками власної інтелектуальної еліти.

Персона Петлюри є найбільш контроверсійною та міфологізованою в суспільному сприйнятті. Дуже часто його порівнюють із І. Мазепою та С. Бандерою. Ця тріада категорично не сприймається частиною суспільства, що є рудиментом радянської доби та підігрівається певними політичними силами.

Усвідомлюючи значення утвердження української державності, С. Петлюра робив висновок, що боротьба за українську державу – це справа всієї нації, а не одного класу чи однієї партії, справа, яка вимагає єдності нації, пріоритету державних завдань над партійністю. В боротьбі проти російської експансії головною

зброєю залишається популяризація історії України в новому вимірі та розумінні. Народ без героїв – держава без захисників. Ми повинні пам'ятати своїх національних патріотів і продовжувати поповнювати цей перелік, збагачуючи рідну землю.

Тому сьогодні важливим є пошук шляхів до утвердження національної єдності та насамперед національної історичної пам'яті. Українська нація повинна ідентифікувати себе як єдина історична спільнота з її символами, мовою, культурою, державою.

Українському суспільству нав'язувалася фальшива, спотворена історія, ідеологія меншовартості. На справжніх героїв-патріотів накладається тавро зрадників, ворогів, що в кінцевому рахунку призвело до морально-духовного каліцтва багатьох українців.

Таким чином, патріотичне виховання учнів на уроках історії повинно відбуватися через використання змісту історичного матеріалу, який опрацьовується в процесі навчання, а також через особливі вправи й процедури рефлексії, що допоможуть учням прийти до розуміння важливості формування в собі рис справжнього патріота України. Виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді у формуванні нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей.

Сучасна система національної освіти повинна ґрунтуватися на ідеях української героїчної історії, багатой культури, звичаях народу та глибокому знанні рідної мови, літератури, поваги до національних та народних символів, що сприяє формуванню історичної пам'яті учнівської молоді.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянства-патріота України : (програмно-виховний контекст) / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К. : ІПВ АПН України, 2008. – 40 с.
2. Бондаренко О. Виховання патріотизму української молоді в історичній ретроспективі [Електронний ресурс] / О. Бондаренко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 6. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_4.
3. Військово-патріотичне виховання учнів у позакласній роботі : посіб. / уклад. М. Зубалій, В. Івашковський, О. Остапенко, М. Тимчик, Б. Шаповалов, З. Діхтяренко, І. Білоцерківцев. – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2016. – 232 с.
4. Гула Р. Патріотизм в Україні: уроки минулого, сучасний стан, погляд у майбутнє / Р. В. Гула // Архіви України. – 2013. – № 6. – С. 38-45.

5. Діденко О. Г. Зарубіжний досвід патріотичного виховання громадян та можливості його адаптації в Україні / О. Г. Діденко // Аспекти публічного управління. – 2014. – № 3-4. – С. 52-59.
6. Лісичин В. Формування патріотизму через визначення проявів історичної несправедливості: соціально-філософський аспект / В. В. Лісичин // Гілея : науковий вісник. – 2016. – Вип. 112. – С. 159-163.
7. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Освіта/patriotichne-vix-metodichni-19-05-2015.pdf>.
8. Чорна К. І. Основні пріоритети виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства / К. І. Чорна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 68-73.

References

1. Bekh, I. D., & Chorna, K. I. (2008). *Natsionalna ideia v stanovleni hromadianyna-patriota Ukrainy : (prohramno-vykhovnyi kontekst)* [National idea of establishing a citizen-patriot of Ukraine]. K. : IPV APN Ukrainy, 40 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, O. (2016). *Vykhovannia patriotyizmu ukrain-skoi molodi v istorychnii retrospektivi* [Educating young Ukrainian by patriotism in historically retrospective]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya : Pedahohika – Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy, issue 6*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_4. [in Ukrainian].
3. Zubalii, M., Ivashkovskiy, V., Ostapenko, O., Tymchik, M., Shapovalov, B., Dikhtiarenko Z., et al. (2016). *Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchniv u pozaklasnii roboti* [Military-patriotic education of students in extracurricular activities]. K. : PALYVODA A. V., 232 [in Ukrainian].
4. Hula, R. (2013). *Patriotyzm v Ukraini: uroky mynuloho, suchasnyi stan, pohliad u maibutnie* [Patriotism in Ukraine: Lessons from the past, present state, look to the future]. *Arkhivy Ukrainy – Archives of Ukraine*, 6, 38-45 [in Ukrainian].
5. Didenko, O. H. (2014). *Zarubizhnyi dosvid patriotychnoho vykhovannia hromadian ta mozhlyvosti yoho adaptatsii v Ukraini* [Foreign experience of patriotic education of citizens and its possible adaptation in Ukraine]. *Aspekty publichnoho upravlinnia – Aspects of Public Administration*, 3-4, 52-59 [in Ukrainian].
6. Lisitsyn, V. (2016). *Formuvannia patriotyizmu cherez vyznachennia proiaviv istorychnoi nespravedlyvosti: sotsialno-filosofskiy aspekt* [Formation of patriotism through the definition displays historical injustice: socio-philosophical aspect]. *Hileia : naukovyi visnyk – Hilea: Research Journal, issue 112*, 159-163 [in Ukrainian].
7. Metodichni rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Guidelines for national-patriotic education in secondary schools]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/content/Освіта/patriotichne-vix-metodichni-19-05-2015.pdf> [in Ukrainian].
8. Chorn, K. I. (2013). *Osnovni priorytety vykhovannia hromadianyna-patriota v umovakh informatsiinoho suspilstva* [The main priorities of education of the citizen-patriot in the information society] *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya : Pedahohika – Scientific notes Ternopil National Pedagogical University named Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy*, 3, 68-73 [in Ukrainian].

Гладун В. В.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И НАЦИОНАЛЬНОГО ДОСТОИНСТВА НА УРОКАХ ИСТОРИИ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются проблемы и особенности патриотического воспитания на уроках истории Украины, а также формирования национального достоинства учащейся молодежи в условиях современного реформирования образования. Были проанализированы последние публикации по данной теме и дискуссионные вопросы, которые требуют пересмотра и уточнения существующего понимания понятия «патриотизм». С учетом современных событий в нашем государстве вопрос национально-патриотического воспитания в украинском обществе является актуальным в создании перспективной системы патриотического воспитания.

Рассмотрены приоритетные элементы патриотического воспитания, которые целесообразно использовать на уроках истории Украины. Прослеживается, что стержнем в современном образовании выступает нравственность, патриотизм, правовая культура и формирование чести, достоинства у молодого поколения. Особое внимание уделяется преподаванию исторических дисциплин, так как именно через них осуществляется конструирование национального исторического сознания.

Ключевые слова: патриотизм, национальная память, национальное достоинство, героизм, историческое образование, идентичность.

Hladun V.

PATRIOTIC AND NATIONAL EDUCATION AT THE LESSONS OF HISTORY OF UKRAINE

The article deals with the problems and peculiarities of patriotic education at the lessons of History of Ukraine and the formation of student national dignity in today's educational reform. It is analyzed the latest publications on this topic and discussion questions for review and specification of the current understanding of the concept «patriotism». The national patriotic education in Ukrainian society is the important question in the development of perspective system of patriotic education in view of current events in our country.

It is spoken in detail the main stages of the perception of the phenomenon of «patriotism» at different times. It is dealt with the priority items that should be used at the lessons of History of Ukraine for the patriotic education. It is shown that morality, patriotism, legal culture and behavior and the formation of honor and dignity of the young generation are foundations of modern social science education. Attention is drawn to teaching historical subjects, because through them are creating a national historical narrative. Teacher of History by his subject educating young patriot, forms patriotism and beliefs, directs students for the future.

Thus, the patriotic education of students in process of learning history should occur through the use of content historical material that is processed at the lesson and through special exercises and procedures reflection that will help students come to understand the importance of forming in them feature of a true patriot of Ukraine.

Key words: patriotism, national memory, national dignity, heroism, history education, identity.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 37.018.1:173:165.742

Людмила ГОНЧАР

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії виховання в сім'ї та закладах
інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: ludmilagonchar1@gmail.com

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОЯВУ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН ДО БАТЬКІВ З БОКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена висвітленню результатів констатувального експерименту, спрямованого на з'ясування стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за діагностикою дітей молодшого шкільного віку. Для визначення рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів використано низку взаємодоповнюючих діагностичних методів: опитування (авторська анкета, методика І. Дерманової «Заверши історію», метод проективного малюнка «Моя сім'я», опитувальник для виявлення стану батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї, тест «Діагностика емоційних взаємин у сім'ї, методика «Програшна лотерея» та ін. Одержані за результатами констатувального етапу експерименту дані дали змогу виявити рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (за діагностикою молодших школярів): високий, середній, низький.

Ключові слова: молодші школярі, батьки, гуманні взаємини, констатувальний експеримент.

Істотні зміни в ідеології українського суспільства ставлять перед загальною середньою освітою і сім'єю якісно нові вимоги до виховання підростаючого покоління. На думку авторів Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Національна академія педагогічних наук України, 2016 р.), «...стрижневим вектором системи цінностей передусім є цінності дитиноцентрованої освіти. Окрім гуманізації відносин і середовища, це передбачає якнайповніше і точніше врахування природних основ дитячого розвитку – індивідуальних, фізичних, психічних, пізнавальних особливостей і можливостей дітей, соціальних умов їх життя. Гуманістичні цінності сприятимуть зміцненню духовного зв'язку різних поколінь, збереженню історичної пам'яті, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства» [1, 56].

Утілення в життя гуманістичних цінностей, які проголошують утвердження прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності нерозривно пов'язано із формуванням гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Проблема формування сімейних цінностей, у тому числі гуманних взаємин між дорослими і дітьми в сім'ї, були наскрізними у роботах Т. Алексєєнко, І. Бежа, О. Докукіної, В. Киричок, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Постоного, Р. Серьожникової, О. Сухомлинської, О. Хромової та ін. Дана проблема аспектно висвітлена і в дисертаційних роботах І. Корягіної (динаміка розви-

тку гуманних взаємин дітей і дорослих у виховному процесі), І. Тадєєвої (виховання в учнів молодших класів гуманних якостей в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу), Ю. Сидоренко (формування гармонійних взаємин батьків і підлітків у неповній сім'ї).

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку.

Визначаючи рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку, враховували психофізіологічні особливості дітей цього віку. Зокрема, зважали на те, що важливою особливістю розвитку дитини в цьому віці є зміна соціальної позиції дитини в силу того, що дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу. Це призводить до зміни системи її взаємин з іншими людьми, розширює і поглиблює їх. Дитина молодшого шкільного віку має більше можливостей для формування моральних якостей ніж, скажімо, підліток, оскільки для молодшого школяра характерними є підвищена емоційність, довірливість, схильність до наслідування, сугестивність, податливість, наявність значного авторитету дорослих (батьків і вчителів), що у сукупності створює сприятливі передумови для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Однак, брали до уваги й те, що характеру

молодших школярів притаманна імпульсивність та швидка зміна настрою, а діям – спонтанність та нестійкість.

В основу дослідно-експериментальної роботи з молодшими школярами покладалися визначені нами компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей, їх критерії та показники.

Для з'ясування рівня сформованості прояву гуманних батьківсько-дитячих взаємин до батьків з боку молодших школярів за критерієм «знання та уявлення про гуманні взаємини» в процесі педагогічної діагностики в початкових класах використовували комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: опитування, модифікований варіант методики Н. Шагай «Допоможи Петрикові», методику І. Дерманової «Заверши історію» та ін.

З метою виявити рівень сформованості знань молодших школярів про такі гуманні якості, як доброта, чуйність, турботливість, милосердя; уявлень про поняття «гуманний» і «гуманність» проводили опитування учнів 1–4-х класів.

Аналіз відповідей дітей засвідчив, що невелика група дітей 1–2-х класів (5,7%) і трохи більша група дітей 3–4-х класів (6,2%) продемонструвала досить повне розуміння того, яка людина є гуманною (через усвідомлення конкретних понять «доброта», «чуйність», «милосердя», «турботливість» тощо). На думку дітей цієї групи, доброю є людина, яка «любить інших людей» («пклується про інших», «уважна до навколишніх»; чуйна людина – це «добра і вихована людина», «яка добре ставиться до інших»; турботлива людина – це та, яка «турбується про людей і тварин», «добра душею». Слід зазначити, що, характеризуючи моральні якості, які в сукупності визначають поняття «гуманність», молодші школярі 1–2-х класів найперше співвідносили їх із собою, своїми вчинками. Типовими відповідями дітей цього віку були: доброта – це «коли я піклуюся про маму, тата, братика», «коли я даю гратися своїй сестрі своїми іграшками»; чуйність – це «коли я прислухаюсь до прохань мами й тата». Діти більш старшої вікової групи (учні 3–4-х класів) показали розуміння того, що добра людина – це «не лише доброзичлива і привітна до інших, але й та, що ненавидить зло», «людина, яка робить всім добро і співчуває бідним і хворим»; «бажає зробити добро, в першу чергу, оточуючим людям, а

потім подумає про себе»; турботлива людина – «яка піклується про інших, допомагає їм, якщо треба, ніколи не залишить у біді»; співчутлива людина – «не лише говорить ніжні слова, але й допомагає на ділі».

У цілому вірні, проте неповні відповіді на поставлені вище запитання надали 60,3% молодших школярів 1–2-х класів (64,7% школярів 3–4-х класів відповідно). Приміром, молодші школярі 1–2-х класів цієї групи вважають, що добра людина – це «гарна і вихована», «не засмучує маму і вчительку»; чуйна людина – «добра, гарна», «добра душею, ввічлива»; турботлива – «та, що турбується про гарне навчання». Діти цієї групи також пов'язували гуманні якості з певними вчинками, хоча в основному оцінювали не власні вчинки, а дії батьків: «У мене добра мама. Вона ніколи на мене не кричить»; «мама не дозволила мені гратися в комп'ютерну гру, а тато дозволив, бо він добрий і чуйний».

Суперечливі, неправильні відповіді (або повну їх відсутність) продемонстрували 24,0% дітей 1–2-х класів та 19,1% – 3–4-х класів. Приміром, діти цієї групи стверджували, що добра людина – це «людина весела і всіх смішить»; турботлива людина – «турбує дорослих», «гарна»; не змогли дати ніякої відповіді – 12,3 % дітей.

Сформованість знань молодших школярів про моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини, перевірялася за допомогою модифікованого варіанту методики Н. Шагай «Допоможи Петрикові». Процедурна робота полягала у тому, що вчитель розповідав (зчитував) дітям оповідання «Як Петрик забажав стати добрим», а потім пропонував допомогти Петрикові віднайти мудрі поради цариці Гуманності, тобто вибрати зі списку запропонованих правильні, на думку дітей, відповіді на запитання.

Дослідження виявило, що знання учнів 3–4-х класів стосовно моральних норм і правил поведінки, що в цілому характеризують гуманні взаємини в родині, знаходяться на більш високому рівні у порівнянні із знаннями молодших школярів 1–2-х класів. Так, 18,2% дітей 3–4-х класів (відповідно 16,8% молодших школярів 1–2-х класів) засвідчили наявність повних, усвідомлених знань щодо таких моральних норм, як: «доброзичливість» («бажати всім добра і робити тільки хороші вчинки»); «щедрість» («бути щедрим на добрі справи, любити дарувати подарунки»; «турбота» (допомагати всім, хто цьо-

го потребує»); «повага» (слухатися батьків, старших та охоче їм допомагати); «чуйність» («бути уважним і турботливим до інших»). Відповіді дітей цієї групи відзначались альтруїстичною налаштованістю допомагати близьким людям та всім, хто потребує допомоги, тому цю групу молодших школярів було віднесено до високого рівня усвідомлення знань про гуманні взаємини.

Середній рівень знань про гуманні взаємини виявили 55,7% молодших школярів (53,8 % учнів 1–2-х класів і 57,6 % учнів 3–4-х класів). Їхній вибір засвідчив в цілому правильне розуміння моральних норм і правил поведінки, що виражають гуманні взаємини в родині, проте з егоїстичною спрямованістю. Діти цієї групи обрали такі позиції: «робити добрі вчинки лише тим людям, які роблять щось хороше тобі», «виконувати доручення батьків за їхнім проханням», ділитися своїми іграшками, речами з тими дітьми, які також діляться з тобою» тощо.

До низького рівня усвідомлення знань моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми, віднесено невірні, неусвідомлені відповіді молодших школярів, такі як: «Чуйна людина – це людина байдужа», «бути доброзичливим означає – не жити за законами «добра» тощо. Таких дітей виявилось: 29,4 % молодших школярів 1–2-х класів; 24,2 % молодших школярів 3–4-х класів.

Для з'ясування рівня сформованості прояву гуманних батьківсько-дитячих взаємин до батьків з боку молодших школярів за критерієм «емоційно-ціннісне ставлення» в процесі педагогічної діагностики в початкових класах застосовували комплекс взаємопов'язаних методів: методику О. Листік «Оціни власні емоції», метод проективного малюнка «Моя сім'я», методику «Опитувальники і шкали для виявлення внутрішньосімейних взаємин вашої дитини» (А. Баркан), тест «Діагностика емоційних взаємин в сім'ї» (А. Лідере, І. Анісимов).

Зокрема, з метою з'ясування умінь та потреб молодших школярів відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з ними використовувались методи опитування та тестування. На цьому етапі спочатку визначалась міра прихильності молодших школярів до батьків, інших членів сім'ї, а вже потім – характер емоційного ставлення до них. З цією метою застосовувалась методика «Опитувальники і шкали для виявлення внутрішньосімейних взаємин вашої дитини» (за А. Баркан).

Процедурна робота за цією методикою полягала в тому, що дітям пропонувалось відповісти на наведені вчителем запитання шкали прихильності. Молодшим школярам пропонувалось обрати відповіді на поставлене запитання: «Якби я був чарівником, я ... (варіанти відповідей були наведені). Після відповідей дітей на всі 10 запитань підраховувалась загальна кількість вибірок стосовно кожного члена сім'ї, причому одна вибірка прирівнювалась до одного бала. Бралось до уваги, що той із сім'ї, який набрав найбільшу кількість балів, був тією людиною, до якої дитина відчуває найбільшу прихильність; натомість, член сім'ї, який набрав найменшу кількість балів або не набрав жодного бала, вважався джерелом дискомфорту дитини в сім'ї.

Завдяки аналізу одержаних результатів з'ясувалось, що молодші школярі відчувають найбільшу прихильність до мами, до того ж результати вибірки відповідей хлопців і дівчат майже не відрізнялись. Так, відповіді 79,7% дітей 1–2-х класів і 68,2% – 3-4-х класів засвідчили, що вони: ніколи би не розлучались з мамою; ходили би по п'ятах невидимкою за мамою; бажали б завжди у своїх снах бачити маму; ділились би з мамою своїм чаклунством; дарували б мамі незвичайний подарунок; створювали казкову машину; будували б найкрасивіший палац; брали на безлюдний острів маму; випікали для мами смачний пиріг; придбали б для мами найкрасивіше вбрання (останні два пункти були уподобанням здебільшого дівчат). Тато посів друге місце за шкалою прихильності – він фігурував у відповідях 34,1% і 1–2-х класів і 37,4% дітей 3–4-х класів), третє – бабуся (дідусь) – 23,8% дітей 1–2-х класів і 20,2% дітей 3–4-х класів відповідно. Отримані дані засвідчили, що сестра (брат) зайняли останнє місце за шкалою прихильності, що пояснюється, на наш погляд, наявністю ревності і суперництва до сиблінгів.

З метою виявлення рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку за критерієм «вміння виявляти гуманні взаємини в реальному житті», використовували метод розв'язання проблемних ситуацій, які вводили молодших школярів в уявну сімейну ситуацію. Для прикладу, наведемо одну з ситуацій, які застосовувались у роботі з молодшими школярами:

Прийшовши після школи додому, Андрій побачив, що у його кімнаті немовби пронісся вихор – його речі, іграшки, книги – розкидані по підлозі.

Це постарався його 6-річний брат, який вирішив у відсутність старшого прибрати у його кімнати. Обурений хлопець зірвався на крик. Зопалу, він навіть схватив молодшого брата і надавав йому ляпасів.

Після ознайомлення з ситуацією дітям ставилися такі запитання: Чи правильно діяв Андрій у цій ситуації? Чиї моральні права він порушив? Як би ви вчинили на його місці? Чи були порушені права Андрія?

Також давалося завдання завершити цю ситуацію таким чином, щоб Андрій змінив свою поведінку.

Під час обговорення ситуації 56,8 % молодших школярів висловили переконаність у тому, що Андрій вчинив неправильно. На те, що він порушив моральне право на повагу гідності брата, вказало 21,7% молодших школярів; 15,9 % молодших школярів відзначили, що молодший брат порушив право Андрія на особисту недоторканість; 5,6 % дітей не змогли нічого відповісти.

Щодо продовження ситуації зі зміною поведінки Андрія, були запропоновані такі варіанти: Андрій повинен розпитати брата, чому він зробив розгاردіяш у його кімнати, доки його не було – 14,5 % молодших школярів; Андрій повинен вибачитися за свою поведінку – 17,2 % молодших школярів. Частина учнів зрозуміли, що Андрій вчинив погано, але не могли пояснити, чому саме, і як виправити ситуацію (24,0 % молодших школярів). Водночас близько половини дітей (44,3 %) не побачили в поведінці Андрія нічого поганого, аргументуючи тим, що йому «треба було покарати брата за розкидані речі».

Учням також пропонувалося надати свій варіант поведінки (розповісти, як би вони вчинили в подібній ситуації). Одержані відповіді розподілилися таким чином: «не звернув би увагу» (18,7 % молодших школярів), «спитав би, хто це зробив» (11,6 % молодших школярів), «пожалілася б мамі/татові» (40,8 % молодших школярів), «розповів би бабусі/дідусю» (28,9 % молодших школярів).

Результати діагностики засвідчили, що не всі учні володіють правилами гуманної міжособистісної взаємодії, часто надають перевагу не стільки прояву власної активності, а, здебільшого, зверненню до суджень авторитетних дорослих.

З огляду на результати констатувального етапу експерименту, відповідно до визначених

критеріїв і показників були окреслені такі типологічні групи молодших школярів.

Типологічну групу *високого рівня* (12,9% респондентів) склали молодші школярі, які характеризувалися: наявністю повних усвідомлених знань про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки, що визначають гуманні взаємини батьків і дітей; усвідомленням необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків; вмінням розпізнавати власні емоційні стани та прояви, здатністю усвідомлювати емоції своїх батьків; наявністю потреби відчувати переживання батьків, у разі необхідності їм співчувати й співпереживати; стійким позитивним ставленням до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, готовністю їх виконувати задля батьків; постійним дотриманням правил міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки; наявністю гуманного типу взаємодії стосовно батьків.

Належність до типологічної групи *середнього рівня* сформованості прояву гуманних взаємин до батьків передбачала: наявність не досить повних і не досить усвідомлених знань молодших школярів про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки в сім'ї, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми; достатнє усвідомлення потреби відчувати переживання батьків, разом з тим ситуативну здатність їм емпатійно співчувати й співпереживати; загалом позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, проте несистематичну готовність їх виконувати задля батьків; ситуативне дотримання правил міжособистісної взаємодії; прояв конкурентного типу взаємодії стосовно батьків. До цієї групи було віднесено 56,6 % дітей молодшого шкільного віку.

Типологічну групу *низького рівня* сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (30,5 % респондентів) склали діти молодшого шкільного віку, яким властиві неповні та неусвідомлені знання про гуманні якості й гуманні взаємини та відповідні правила поведінки в родині або ж повна їх відсутність; неусвідомлення потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати й співпереживати; неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії заради батьків; недотримання правил міжособистісної взаємодії; прояв егоїстичного типу взаємодії стосовно батьків.

Отже, результати констатації засвідчили, що найбільша кількість молодших школярів за

всіма класами належить до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Водночас зафіксована тенденція деякого зниження наповнюваності цього рівня від 1-го до 4-го класу і збільшення наповнюваності високого рівня.

Це потребує розробки й запровадження педагогічних умов, орієнтованих на подолання виявлених недоліків.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
2. Листик Е. М. Методика изучения способности детей 5-7-летнего возраста к распознаванию эмоциональных состояний // Психолог в детском саду. – 2003. – № 4. – С. 3–19.
3. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
4. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Шагай Надія Михайлівна. – Рівне, 2007. – 238 с.

References

1. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini (2016). [National report on the situation and development prospects education in Ukraine] / National Academy of Pedagogical Sciences \ V. H. Kremen, V. I. Luhovyi, A. M. Hurzhii, O. Ya. Savchenko – Kyiv: Pedahohichna dumka, 448. [in Ukrainian].
2. Lystyk E. M. (2003). Metodyka izuchenyia sposobnosti detei 5-7-letneho vozrasta k raspoznavaniyu emotsionalnykh sostoiyani [The methodology for the study of children 5-7 years of age to the recognition of emotional state]. The psychologist in kindergarten: № 4, 3–19. [in Russian].
3. Smyrnova E. O. (2005). Mezhllychnostnyie otnosheniya doshkolnykov : dyahnostyka, problemy, korrektsiya [Interpersonal relations of preschool children : diagnosis, problems, correction]. Moscow: Vlados, 158. [in Russian].
4. Shahai N. M. (2007). Pedahohichni umovy moralnoho vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: dys. ..kand.ped.nauk. 13.00.07. [Pedagogical conditions of moral education of junior pupils in the extra-curriculum educational establishments]. Scientific research for the degree of the Candidate of Pedagogical Science. Rivne [in Ukrainian].

Гончар Л. В.

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГУМАННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ К РОДИТЕЛЯМ СО СТОРОНЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена освещению результатов констатирующего эксперимента, направленного на выяснение состояния сформированности проявления гуманых взаимоотношений к родителям за диагностикой детей младшего школьного возраста. Для определения уровней сформированности проявления гуманых взаимоотношений к родителям со стороны младших школьников использован ряд взаимодополняющих диагностических методов: опроса (авторская анкета методика И. Дермановой «Заверши историю», метод проективного рисунка «Моя семья», опросник для выявления состояния родительско-детских взаимоотношений в семье, тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье, методика» Проигрышная лотерея» и др. Полученные по результатам констатирующего этапа эксперимента данные позволили выявить уровни сформированности проявления гуманых взаимоотношений к родителям (за диагностикой младших школьников): высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: младшие школьники, родители, гуманые взаимоотношения, констатирующий эксперимент.

Gonchar L.

DIAGNOSTICS OF THE STATE OF FORMATION OF THE MANIFESTATIONS OF HUMANE RELATIONSHIPS WITH PARENTS FROM CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article is devoted to the coverage of the results of the ascertaining experiment aimed at elucidating the state of formation of humane relations with parents for the diagnostics of children of primary school age. To determine the level of formation of humane relations to parents from younger schoolchildren, a number of mutually complementary diagnostic methods were used: a survey (author's questionnaire I. Dermanova's «Complete the story», a method of the projective drawing «My family», a questionnaire for revealing the state of parent-child relationships in the family, The test «Diagnostics of emotional relations in the family, the technique» Losing lottery », etc. According to established criteria and indicators were determined typological groups of primary school children, each of which corresponded to a particular level of manifestation of humane relationships to parents. Typological high-level group made up children of primary school age who were characterized by: the presence of full conscious knowledge of humane quality basic moral norms and rules of conduct defining humane relationship between parents and children; the

ability to understand the emotions of their parents; presence needs to feel the experience of parents, if necessary they sympathize and empathize; continuous compliance with the rules of interpersonal interaction as an indicator of humane behavior; availability humane type of interaction regarding parents. To typological groups average level belonged younger students whose knowledge of humane relationships, basic moral norms and rules of behavior in the family were not quite complete; for them available generally positive attitude to the rules of interpersonal interaction in the family, but not systematically perform their willingness for parents; situational compliance with the rules of interpersonal interaction; the manifestation of competitive type of interaction regarding parents. Typological group forming lower level of manifestation humane relationships to parents were children of primary school age who are unconscious and inherent incomplete knowledge of humane relations and related rules of behavior in the family; misrecognition needs to feel the experience of parents empathically they sympathize and empathize; non-compliance interpersonal interaction; display of selfish type of interaction regarding parents.

At the same time fixed a tendency to a decrease in population density of the filling level from 1st to 4th class and increasing population density high.

Key words: primary school children, parents, humane relationships, ascertaining experiment.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.147.8.037

Юрій ГРИЦАЙ

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Світлана БІРЮК

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Людмила ХОХЛОВА

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: swedi135@gmail.com

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНУ СФЕРУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються питання організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах з урахуванням технологій здоров'язбереження. Дослідження присвячено проблемі зміцнення здоров'я студентської молоді і методам оптимізації та вдосконалення процесу впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну сферу ВНЗ. В статті надані результати анкетування з ціллю діагностики стану здоро'язбереження студентів ВНЗ.

Ключові слова: технології здоров'язбереження, впровадження, методи оптимізації, студентська молодь, організація навчально-виховного процесу.

Збереження здоров'я студентської молоді в сучасній соціокультурній ситуації є пріоритетним завданням системи загальної вищої освіти в галузі фізичного виховання. Сьогодні головною проблемою залишається відсутність пріоритету культури здоров'я в суспільстві, в структурі підготовки студентів до їх майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим актуальним стає впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну сферу вищих навчальних

закладів, формування у студентів прагнення до здоров'ятворення. Культура здоров'я у студентської молоді повинна формуватися протягом усього навчання в навчальному закладі.

Сьогодні можна констатувати наявність великої кількості досліджень у галузі збереження здоров'я в умовах навчальних закладів та підготовки педагогів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності (Н. Абаскалова, О. Алексеева, Г. Мещерякова, І. Ніколаєва, С. Чу-

рюкіна). Провідне місце у напрямку здоров'язбережувальної компетенції належить вчителю фізичної культури, від компетентності якого багато в чому залежить здоров'я і працездатність нації [4].

О. Підгірна наголошує на тому, що здоров'язберігальний простір забезпечує усвідомлення його суб'єктами цінності здорового способу життя, збереження й зміцнення здоров'я, продуктивну активність усіх учасників простору щодо розвитку навичок культури здоров'я та духовно-етичного самовдосконалення [5].

Вчена Г. Кривошеева розглядає культуру здоров'я майбутнього фахівця через усвідомленість ним потреби в удосконаленні своєї фізичної, психічної та духовної сфери. Важко не погодитись з Г. Кривошеевою, оскільки без сформованості у студента свідомого та творчого ставлення до власного здоров'я, не можна досягти значних результатів в підвищенні рівня будь-якого аспекту здоров'я.

Навчальна діяльність – це суть здоров'язбереження дітей. У цьому нас переконує робота педагогів, які зробили особистий внесок у розробку здоров'язберігаючих технологій. І очолює цих першопрохідців – Василь Олександрович Сухомлинський.

Видатний педагог, усвідомлюючи, що виховання й навчання визначають благополуччя або неблагополуччя людини в дорослому житті, постійно стверджував: «Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вчителя... Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей, то добра половина їх – про здоров'я».

Сьогоднішні спостереження за студентами вищих навчальних закладів і опора на багаторічну педагогічну діяльність В.О. Сухомлинського, дають нам можливість стверджувати, що здоров'я вихованців залежить від колективу викладачів, які з ним працюють, від способу життя дітей, від прикладу, який їм подає весь педагогічний колектив в цілому [2, 1–6].

Поява нових професій, розрахованих на спеціалістів з високим рівнем розвитку функціональних здібностей і рухових якостей, ставить перед Вузами основне завдання – створення психолого-педагогічних умов для успішної реалізації в освітньому процесі найважливішої установки на здоров'язберігаючі способи життєдіяльності.

Основними показниками ефективності функціонування здоров'язберігаючих технологій у ВНЗ є наступні:

- матеріально-технічна забезпеченість здоров'язберігаючого середовища,

- їх відповідність санітарно-гігієнічним нормам;
- відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам та нормам;
- міжособистісні взаємини між суб'єктами навчально-виховного процесу;
- стан фізичного та психічного здоров'я студентів та викладачів;
- показники рухової підготовленості студентів;
- рівень професійної компетентності педагогів;
- цілісність оздоровчих впливів та стабільність результатів [1].

Предметом дослідження є впровадження здоров'язберігаючих технологій в навчально-виховну сферу освітніх закладів III–IV рівня акредитації.

Метою дослідження є вивчення методів оптимізації та вдосконалення процесу впровадження здоров'язберігаючих технологій в навчально-виховній сфері освітніх закладів III–IV рівня акредитації.

Завдання дослідження:

- вивчити потреби студентів та рівень їх задоволення функціонуючими здоров'язберігаючими технологіями в умовах вищого навчального закладу ;
- сприяти оптимізації впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховну сферу вищих навчальних закладів.

Здоров'язберігальне середовище навчального закладу становить фундамент цінностей та здоров'я студентської молоді, і від нього залежить ефективність формування здорового способу життя тих, хто навчається. Стан здоров'я студента та моніторинг за ним – невід'ємна частина навчально-виховного процесу, спрямована на розвиток здорової людини та спеціаліста, і від рівня його функціонування залежить ефективність становлення здорового студента.

Для діагностики потреб студентів та рівня їх задоволення функціонуючими здоров'язберігаючими технологіями, студентам була запропоновано відповісти на запитання анкети, що складалася з 25 питань. В анкету увійшли питання що дозволили зрозуміти, як студенти факультету фізичної культури і спорту МДУ ім. В. О. Сухомлинського оцінюють стан свого здоров'я, спосіб життя (що є важливим фактором здоров'язбереження) і що в найбільшій мі-

рі, на думку студентів, впливає на стан здоров'язберігаючого освітнього середовища навчального закладу. В дослідженні прийняли участь 82 студенти факультету фізичної культури і спорту старших курсів.

Дослідження показало, що більшість студентів (70,9%) оцінюють стан свого здоров'я як «добрий», 6,5% не дуже добрий, 22,6% задовільний, не задовільний стан 0%. Засмучує цифра 22,6% , яка говорить про певні відхилення у здоров'ї майбутніх фахівців з фізичної культури в віці 20-21 рік.

«Яке відношення, на вашу думку, має стан здоров'я до результату вашої професійної діяльності?», на що отримали такі відповіді: 93,5 % студентів виявляють розуміння і важливість здоров'я для обраної майбутньої фахової діяльності; 6,5 % респондентів вважають, що стан здоров'я ніякого впливу на професійну діяльність не має. Опитування респондентів засвідчує, яку роль відіграє здоров'я в їхньому житті: здоров'я – це головне в житті 41,7 %; здоров'я – необхідна умова повноцінної життєдіяльності 51,5 %; є і інші цінності, які так само важливі, як і здоров'я 6,8 %; 0 % опонентів прагнуть жити, не думаючи про здоров'я.

У відповіді на запитання про можливість впливу *фізичного здоров'я на їхнє психічне самопочуття* 71,1% респондентів зазначили, що воно чинить вплив; 28,9% вважають, що здоров'я не впливає на їх психічне самопочуття.

У результаті проведеного анкетування було виявлено, що студентам для того, щоб *справитись із навчальним навантаженням в університеті* потрібні: певні вольові зусилля 53,9% респондентів, 26,5% – необхідні значні вольові зусилля і лише 19,6% справляються з ним легко, без зусиль.

У відповідях на запитання *«чи існує, на вашу думку, залежність між якістю навчальної діяльності і вашим фізичним статусом?»* студенти виявляють розуміння і важливість фізичного здоров'я 61,3% випадків, 35,0% – ним нехтують; 3,7% не змогли дати відповідь. Наслідком цього є те, що відповідаючи на наступне питання, *«яким видам відпочинку Ви надаєте перевагу»*, 22,3% вказали, що надають перевагу пасивному відпочинку «перегляд телевізора, перебування в Інтернеті». Різним фізичним вправам і спорту в якості активного відпочинку віддають перевагу 69,1% студентів. 8,7% надають перевагу розвагам (клуби, дискотеки). Слід зазначити, що одна третина студентів не зорієнтована на

регулярне заняття спортом і це саме вона, на наш погляд, оцінює свій стан здоров'я як задовільний.

Наступна група питань була присвячена способу життя студентів. Позитивним є те, що менше 5 годин на добу сплять тільки 4,3% студентів, а негативним, що 20% студентів харчуються тільки 1–2 рази в день. Невеликий процент студентів 8,3% хворіють раз на місяць, 18,2% – раз в семестр. Динаміка захворюваності студентів вказує на кінцевий результат формування здоров'язберігальної компетенції. Динаміка зменшується – сигнал на покращення, погіршується – потрібно вносити корективи в навчально-виховний процес.

На питання *«Ви палите?»*, відповіли «так» 6,7% студентів; палять «інколи» ще 20,3% студентів. На питання *«Вживання алкогольних напоїв?»*, відповіли «один раз у тиждень» – 13,6% студентів; «вживають інколи» – 64,5%, «не вживають зовсім» 21,5% студентів. Треба відмітити, що студенти нашого факультету ведуть більш здоровий спосіб життя ніж студенти вузів не спортивного спрямування (за даними досліджень) [1; 3, с. 66–68].

Комфортність та рівень тривожності студентів ми відносимо до психологічних аспектів, які відіграють значну роль у структурі психологічного здоров'я молоді і тому ми запропонували студентам питання з цього приводу. Виявилось, що кількість значних стресових ситуацій за останні 4 роки «три і більше разів» відчували 42,6% студентів, «дві» – 33,3%, «одну» – 13,4%, «не було» – 10,7%. Після навчального дня «відчують себе психологічно виснаженим» – 18,5% студентів, «відчують себе втомленими ще до початку занять» – 6,6%.

Ми поставили перед студентами наступне запитання: *«Що на Ваш погляд може зберегти і покращити ваше здоров'я в найближчий час?»* і получили наступні результати: добре харчування – 30%, можливість виспатися – 24%, зменшення учбового навантаження – 10,4%, зменшення стресових ситуацій – 18%, покращення умов проживання – 11,5%, покращення лікування – 6,4%. Також 65% студентів факультету вважають важливим організацію дієтичного харчування в університеті. Таким чином, організація системи харчування, відпочинку та психологічного клімату оцінюється студентами як найважливіші чинники у покращенні стану їх здоров'я.

В Україні існує і функціонує освітня нормативно – правова база, що має важливе значення

для вирішення цієї проблеми, а саме: закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція формування позитивної мотивації за здоровий спосіб життя, тощо. Але науковці вказують на погіршення стану здоров'язбереження у вищих навчальних закладах України.

Вищий навчальний заклад повинен виступати ініціатором і організатором цілеспрямованої та ефективної роботи щодо збереження, реабілітації та зміцнення здоров'я студентів і викладачів.

Під час проектування здоров'язберігаючого середовища навчального закладу необхідно забезпечити наступні педагогічні умови:

- розробку та затвердження здоров'язберігаючої концепції, формулювання здійснення діагностики та моніторингу стану здоров'я студентів;
- прилучення студентів до основ здорового способу життя, формування валеологічної компетентності;
- підвищення професійної компетентності педагогічного колективу в контексті здоров'язберігаючої діяльності, формування культури здоров'я;
- змістовну взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу (адміністрації, викладачів, інструкторів з фізичної культури, психологів, медичних сестер, студентів, батьків), визначення їхніх обов'язків та відповідальності в реалізації програмних цілей [3].

На факультеті фізичної культури і спорту МНУ ім. В. О. Сухомлинського було проведено певну роботу по впровадженню здоров'язберіжувальних технологій в навчально-виховну сферу. Насамперед це включення відповідних тем до предметів загальнонавчального циклу, уведення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організація факультативного навчання та додаткової освіти; виховання культури здоров'я студентів.

Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища має стати найважливішим завданням кожного ВНЗ. А МНУ ім. В. О. Сухомлинського продовжити практичне впроваджен-

ня здоров'язберіжувальних технологій в навчально-виховну сферу всього університету. Сприяти посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я.

Список використаних джерел

1. Базильчук В. Б. Організаційні засади активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу: дис. ... канд. наук із фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Базильчук Віра Богданівна. – Л., 2004. – 165 с.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберіжувальних технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
3. Ляпин В. П. Пути решения физического воспитания в вузах / В. П. Ляпин // Матеріали науково-методичної конференції. – Донецьк: ІПШ «Наука і освіта». – 2003. – С.66–68.
4. Омеляненко В. Г. Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізичної культури / В. Г. Омеляненко // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
5. Подгорная О. Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: дис... канд. пед. наук / О. Е. Подгорная. – Тирасполь, 2005. – 211 с.

References

1. Bazylchuk, V. (2004). *Orhanizatsiini zasady aktyvizatsii sportyvno-ozdorovchoi diialnosti studentiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu*[The organizational basis for activation of sports and recreational activities of students in higher educational institutions]. Extended abstract of candidate's thesis.Lviv [in Ukrainian].
2. Vashchenko, O. (2006). *Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdoroviazberizhuvalnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi*[The willingness of teachers to use the health saving technologies in educational process]. *Zdorovia ta fizychna kultura*. № 8. – S. 1–6. [in Ukrainian].
3. Ljapin, V. *Puti reshenija fizicheskogo vospitaniya v vuzah* [Solutions to physical education in universities]. Donec'k S. 56–59 [in Russian].
4. Omelianenko, V. (2006). *Zdoroviazberihaiucha kompetentnist vchytelia fizychnoi kultury*[The health-saving competence of the teacher of physical culture].Ternopil: Vyd-vo TNPU im.V.Hnatiuka, 188 s. [in Ukrainian].
5. Podgornaja, O. (2005). *Proektirovanie zdorov'esberegajushhego prostranstva obshheobrazovatel'noj shkoly sredstvami lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Designing the health-saving space of secondary school with means of personal-oriented education].Extended abstract of candidate's thesis. Tyraspol, 211 s. [in Russian].

Грицай Ю. А., Бирюк С. В., Хохлова Л. А.

ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматриваются вопросы организации учебного-воспитательного процесса по физическому воспитанию в высших учебных заведениях с учетом технологий здоровьесбережения. Исследование посвящено проблеме укрепления здоровья студенческой молодежи и методам оптимизации и совершенствования процесса внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-

воспитательную сферу ВНЗ. В статье предоставлены результаты анкетирования с целью диагностики состояния здоровьясбережения студентов ВУЗов.

Ключевые слова: технологии здоровьесбережения, внедрение, методы оптимизации, студенческая молодежь, организация учебно-воспитательного процесса.

Hrytsai Yu., Biryuk S., KhokhlovA L.

INTRODUCTION OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL SPHERE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In article are considered questions of the organization of the educational process of higher educational institutions with the health-saving technologies. The research deals with the problem of strengthening of health of students and methods of optimization and improvement of process the introduction of health technologies in the educational sphere of higher educational institutions. The article presents the results of the survey to diagnose the state health-saving technologies of students.

Key words: health-saving technologies, introduction, optimization methods, students, organization of the educational process.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 378.22.001

Олександр ГУРА

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи
Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна
e-mail: guru11970@mail.ua

Тетяна ГУРА

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту освіти та психології
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна
e-mail: tatianagura16@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УКРАЇНІ

У статті здійснюється аналіз особливостей зарубіжної професійної підготовки практичних психологів (у країнах Європейського Союзу та США), визначаються її моделі та принципи, серед яких: практичної зорієнтованості, захисту від неякісної допомоги, постійного оновлення диплома, сертифікації, професійної мобільності, професійного відбору та ін. Охарактеризовані специфічні риси вітчизняної психологічної освіти, її концептуальні проблеми. Запропоновані шляхи подолання кризи фахової освіти практичних психологів в Україні.

Ключові слова: майбутній психолог, фахова підготовка, психологічна освіта, сертифікація, компетентність.

Реформування вітчизняної вищої освіти, пов'язане з інтеграцією у світовий освітній простір вимагає перегляду орієнтирів професійної підготовки практичних психологів в Україні, актуальність та доцільність діяльності яких на сьогодні усвідомлюється усіма соціальними інститутами та категоріями населення. Надшвидке зростання потреби у психологічній допомозі, що зумовлене кризовими ситуаціями в українському суспільстві, насамперед, – військові дії на сході України, криза політичної еліти, значне економічне падіння тощо та пов'язане з цим значне погіршення психологічного здоров'я населення, вимагають перегляду ви-

мог до практичних психологів та їх фахової підготовки. Крім того, кризові процеси відбуваються і в самій вітчизняній психологічній науці, детерміновані, передусім, методологічною кризою – схизисом (за Ф. Е. Василюком), що виявляється у втраті єдиної наукової методології, входженням західних, інших за своєю науковою основою теорій, переважанням серед психологів «презентаторів», «липових та самопроголошених психологів», які мають сумнівну освіту та відсутність професійного мислення та самовідомості (за А. В. Юревичем). Отже, одним із дієвих шляхів вирішення існуючого протиріччя між зростаючою потребою українського су-

пільства у високопрофесійних практичних психологах, здатних успішно вирішувати складні професійні проблеми, пов'язані з наданням психологічної допомоги, та кризою вітчизняної психологічної науки і практики, є суттєве реформування системи професійної підготовки фахівців. Що, у свою чергу, вимагає здійснення відповідного порівняльного аналізу.

Метою статті є визначення концептуальних засад реформування професійної підготовки практичних психологів в Україні. Для цього, на нашу думку, доцільним є здійснення аналізу зарубіжного досвіду їх фахової підготовки.

Професійна підготовка психологів у країнах Європи має значні історичні корені, характеризується різноманітністю моделей і форм та об'єднана спільною нормативною базою. Передусім зазначимо, що в 1990 р. Європейською федерацією асоціацій професійних психологів були прийняті «Оптимальні стандарти» для професійної підготовки фахівців у галузі психології (EFPPA), що визначають загальні принципи та підходи до неї [4], а в 2001 р. на засіданні Генеральної асамблеї Європейської федерації асоціацій психологів затвердили European Diploma in Psychology, відповідно до якого, у всіх вищих навчальних закладах Європи професійна підготовка психологів є триступеневою (бакалавр – магістр – практика супервізії) і в середньому триває шість років.

Основними принципами професійної підготовки психологів в Євросоюзі визначено такі: 1) просування психологічної допомоги, доступності кваліфікованої психологічної допомоги всім верствам населення; 2) захисту від некваліфікованих спеціалістів, неякісної допомоги; 3) підтримки професійної мобільності психологів, можливості їх вільної професійної діяльності у межах європейського простору; 4) відповідності диплома стандартам академічної освіти та спеціальної психологічної підготовки, а також європейським етнічним стандартам; 5) доступності професійного навчання незалежно від національних та інших особливостей майбутнього фахівця; 6) практичної зорієнтованості професійної підготовки, обов'язковості супервізорської практики; 7) постійного оновлення диплома, що свідчить про професійну підготовку: (European Diploma in Psychology повинен оновлюватися кожні сім років та у випадку його не підтвердження має бути анульований) [4, 4].

Незважаючи на єдину нормативно-правову основу, єдиний інваріантний зміст фахової під-

готовки психологів, за структурою психологічної освіти та її термінами європейські країни можна розподілити на три групи: 1) ті, де така освіта відбувається безперервно п'ять років та є спеціалізованою; 2) країни, у яких вона проходить безперервно п'ять років та є загальною; 3) країни з переривчастою підготовкою психологів: загальна – три роки та спеціалізована – ще три роки. До першої групи країн входять Фінляндія, Швеція, Бельгія. Професійна підготовка психологів у них здійснюється з першого курсу спеціалізовано: у сфері або клінічній, або педагогічній психології, або у психології розвитку чи організаційної психології. До другої групи належать Португалія, Норвегія, Австрія, Італія, Німеччина, Швейцарія та ін. У цих країнах перші три роки навчання студенти – майбутні психологи опановують загальні психологічні дисципліни, а вже з третього курсу обирають вузьку психологічну спеціалізацію, за якою і отримують диплом.

Так, у Німеччині, наприклад, фахова підготовка психологів відбувається на базі університетів протягом двох періодів. Перший – базисне навчання, що передбачає опанування майбутнім фахівцем загальної психології, методів/статистики, фізіології, психології розвитку, соціальної психології та психології особистості. Цей період триває протягом дев'яти семестрів (по два семестри на рік), тобто 3,5 роки навчання. Другий період – основне навчання, яке забезпечує оволодіння певною спеціалізацією (клінічна психологія, організаційна психологія, психологія в освіті та ін.), він триває протягом чотирьох семестрів, тобто два роки навчання.

У країнах третьої групи, таких як Велика Британія, Греція, Франція, Португалія та ін., протягом трьох років студенти здобувають загальну психологічну освіту, після чого можуть продовжити своє навчання за вузькою спеціальністю також протягом трьох років.

Професійна підготовка психологів у Франції, наприклад, відбувається за декількома етапами або рівнями. Перший етап – це отримання Диплома про загальну університетську освіту за спеціалізацією з психології (DEUG). Майбутній психолог протягом двох років має вивчити такі дисципліни, як «Клінічна психологія», «Біологія», «Фізіологія тварин та людини», «Психологія розвитку» та ін., і якщо його навчальна успішність не буде нижчою за 10 з 20 можливих балів на рік, то він отримує вищезазначений Диплом та переходить на другий етап/

рівень професійного навчання. Якщо ж студент не набирає необхідної кількості балів, то перший і другий курси він може пройти повторно, а в разі необхідності ще одного повтору здійснюється спеціальний запит на визначення його професійної придатності [2]. Другий етап – це отримання диплома про вищу освіту зі спеціальності «Психологія», який майбутній фахівець має відпрацювати протягом ще одного року навчання. На цьому етапі студент самостійно обирає ті навчальні дисципліни, які має буде опанувати, причому вони включають не тільки аудиторні заняття, але й стажування. Для підтвердження Диплома також потрібно набрати не менше ніж 10 із 20 можливих балів. Третій етап професійної підготовки психологів у Франції – це навчання в магістратурі протягом одного року, що передбачає аудиторні заняття, стажування та написання випускної роботи. Четвертий – завершальний етап – це етап здобуття вищої спеціальної освіти. Після нього студент отримує Диплом про поглиблену вищу освіту (DESS) або (DEA) та кваліфікацію психолога зі спеціалізацією: соціальна, клінічна психологія, психологія праці, експериментальна та ін. На цьому етапі йому необхідно пройти виробничу практику і захистити випускну кваліфікаційну роботу. Для вступу на цей рівень майбутньому фахівцю необхідно підготувати пакет документів, включаючи портфоліо, пройти співбесіду, причому найбільш важливим є документи про результати стажування, професійні проекти, магістерська робота. Важливо зазначити, що здобути кваліфікацію «психолог» з отриманням Дипломів DESS або DEA у Франції у середньому на рік можуть близько 20 студентів, тому конкурс на ці місця є дуже великим.

Система професійної підготовки психологів у Великій Британії складається з чотирьох рівнів: 1) навчання на бакалавріаті протягом трьох років та здобуття загальної психологічної освіти; 2) практична діяльність в якості асистента психолога (професійне стажування) протягом року; 3) навчання в магістратурі, в якій психолог опановує вузьку спеціалізацію, зі здобуттям ступеня магістра психології (Master of Sciences), захисту докторської дисертації для здобуття ступеня доктора психології (PsyD) або доктора філософії (PhD); 4) отримання статусу сертифікованого психолога (Chartered Psychologist) в одній із галузей: психологічного консультування, психології здоров'я, судової психології, психології професійної діяльності, клінічної

психології, психології в освітніх системах. Для цього необхідно пройти навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Близьким за структурою, змістом і формами до європейської системи професійної підготовки психологів є фахове навчання психологів у США, яке відбувається з 1636 р. (заснування коледжу в Гарварді). До 1991 р. кожний факультет психології мав право здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців за своєю власною програмою, але в 1991 р. конференція Американської психологічної асоціації сприяла створенню національних стандартів з навчання та викладання психології.

Структура професійної психологічної освіти в США є багатокомпонентною. Її перший ступінь – дворічне навчання у коледжах, він забезпечує загальноосвітню та початкову професійну освіту й надає випускнику ступінь молодшого спеціаліста. Другий ступінь психологічної освіти – навчання у чотирирічних коледжах, які можуть входити до складу університету. Навчальний план підготовки психологів містить три групи дисциплін: загальноосвітні, курси спеціалізації та дисципліни за вибором студента. Випускники коледжу отримують ступінь бакалавра та можуть розпочати свою професійну діяльність як помічник кваліфікованого психолога. Третій ступінь професійної психологічної освіти – навчання в університеті протягом одного-двох років за дослідницьким або професійним напрямом, що передбачає наукову підготовку фахівця, здійснення фундаментальних досліджень у галузі психології та отримання ступеня магістра. Останній, вищий ступінь професійної підготовки психологів, – це докторська підготовка, яка також може відбуватися за двома напрямками: академічним та практичним. Протягом трьох-п'яти років психолог може опанувати дослідну роботу: пройти підготовку за обов'язковими навчальними вузькопрофесійними курсами та елективними курсами поза галуззю спеціалізації, написати дисертацію та здобути ступінь доктора філософії (PhD). Також він може навчатися у професійних школах, опанувати спеціалізовану галузь професійної психологічної практики та за значний практичний внесок у психологію здобути ступінь доктора психології (PsyD). Якщо психолог-магістр сам успішно викладав психологічні дисципліни у коледжах та університетах, йому може бути присуджений ступінь доктора педагогічних наук (EdD) [5].

Особливістю професійної підготовки психолога та його професійної діяльності у США є

жорстка система сертифікації. Для того, щоб психолог мав право працювати самостійно, практикувати, йому потрібно: 1) мати докторський ступінь у галузі психології; 2) мати досвід роботи під супервізією не менше ніж п'ять років у закладах та організаціях, що затверджені професійною радою штату; 3) отримати «Кваліфікаційний сертифікат з психології» (CPQ) успішно склавши «Іспит на здійснення професійної діяльності у галузі психології» (Examination in Professional Practice in Psychology – EPPP), що складається з 200 питань, які стосуються таких проблем: методів та інструментів психологічного дослідження; інтерпретації та написання звітів; створення дослідного плану за результатами діагностики, моніторингу динаміки, завершального оцінювання; дизайну експерименту; і, що для нас є особливо важливим, професійної компетентності психолога, вимог до його когнітивної сфери, професійних, етичних та юридичних обмежень у діяльності психологів [4]; 4) відповідати адміністративним вимогам (у деяких штатах існують особливі вимоги до віку, досвіду, громадянства, місця проживання психолога, а також вимоги морально-етичного характеру); 5) проходити переекзаменацію кожні один – три роки. Оцінювання професійної компетентності психолога здійснюється Американською радою професійної психології (ABPP), яка у випадку професійної непридатності може позбавити психолога не тільки права на діяльність, але й здобутих у процесі навчання сертифікатів і дипломів.

Визначальною особливістю професійної підготовки психологів у США є те, що вона значно зумовлюється типом університету, у якому відбувається. Так, університети цієї країни поділяються на дві групи: перша – ті, які є базовими, готують фахівців для різних галузей психологічної науки та практики й статусно не виділяються з усіх вищих навчальних закладів; друга – такі, які входять до престижної Ivy League та займаються підготовкою елітних кадрів – психологів, які покликані здійснювати відкриття у науковій психології та створювати нові психологічні технології, практики. Диплом цих університетів (їх рейтинг очолюють Гарвардський, Йельський і Стенфордський університети) найвище цінується у світі. За рік освіти здобувають лише 25 таких психологів, причому університети мають щорічно виборювати право готувати таких фахівців. Навчання в цих університетах передусім відбувається позааудиторно: у

науково-дослідних лабораторіях, психологічних центрах; будується на основі самостійної роботи студентів під керівництвом провідних учених-психологів та всесвітньо відомих практиків.

Отже, підсумовуючи усе вищезазначене, основними загальними рисами професійної психологічної освіти в країнах Європейського Союзу та США можна визначити такі.

1. Психологічна освіта розпочинається в системі загальної освіти через вибір школярем психології як профільного предмета.
2. Навчальні програми підготовки майбутніх психологів в університетах на всіх етапах навчання містять обов'язкові курси та курси за вибором студента, причому вибір останніх дуже значний: студент обирає від п'яти до десяти курсів на рік з понад 30 можливих.
3. Серед форм професійної підготовки в аудиторіях домінують практичні заняття; на лекції відводиться близько 30% навчального часу, а практики, тренінги, семінари, майстерні, супервізії та інші форми практичної підготовки охоплюють 70% часу. Особливу роль у фаховій підготовці психологів грають лабораторні роботи, спрямовані, передусім, на розвиток професійних умінь студентів з експериментальної психології, психофізіології, нейропсихології тощо.
4. Існує розвинута система наставництва – студент працює під керівництвом досвідченого психолога-практика, який супроводжує майбутнього фахівця та забезпечує йому професійну практику. Крім того, кожний студент стає членом університетської науково-дослідної лабораторії, в якій під керівництвом вченого-психолога здійснює експериментальні дослідження, результати яких виходять за межі навчального закладу, апробуються у ході реальної суспільної практики.
5. Значний вплив на професійну освіту психологів має психологічне товариство країни або асоціація професійних психологів. Саме вони беруть участь в акредитації спеціальності та окремих курсів (Ірландія, Швеція), здійснюють експертизу якості викладання психології, написання студентами дипломних робіт, рівня науково-дослідної роботи факультету (Велика Британія) і можуть відкликати ліцензію університету на право підготовки психологів.

6. Обов'язковою умовою отримання права на самостійну професійну діяльність практичним психологом є значний (понад п'яти років) досвід роботи під супервізією у закладах та організаціях, які затверджені професійними асоціаціями.
7. Професійна підготовка психологів включає як систему діагностики професійної придатності абітурієнтів психологічних спеціальностей, так і жорстку систему сертифікації, що передбачає отримання випускником кваліфікаційного сертифіката на право самостійної професійної діяльності з наступним його підтвердженням через певний відрізок часу.

Вітчизняна психологічна освіта має свої методологічні основи, особливі шляхи розвитку. Так, підготовку психологів в українських ВНЗ розпочато з 90-х рр. XX ст. Важливо відзначити те, що першими кваліфікацію практичного психолога у багатьох ВНЗ України здобували студенти факультетів післядипломної освіти – переважно педагоги та інженери, які навчалися протягом одного року. Це сприяло швидкому розвитку психологічної служби системи освіти, проте не завжди якісній підготовці фахівців. У цьому вітчизняна професійна освіта психологів значно відрізняється від європейської системи їх професійного навчання, адже майже в усіх західних країнах педагогічна професія є протипоказанням до здобуття кваліфікації психолога [5; 6].

Узагалі концептуальними проблемами підготовки практичних психологів у вітчизняних ВНЗ є, на нашу думку, такі.

1. Переважання лекційно-семінарської форми навчання студентів-психологів, незважаючи на декларативне твердження про пріоритет інноваційних, активних форм і методів. Крім того, у навчальних планах ВНЗ майже відсутні лабораторні заняття з використанням апаратних та інших методів, що вкрай необхідні майбутнім психологам для опанування як фундаментальних, так і вузькопрофесійних дисциплін.
2. Формальне ставлення як студентів, так і більшості викладачів ВНЗ до написання курсових та дипломних робіт, відсутність цілеспрямованої роботи з вибору їх тем, узгодження технології написання й захисту. Багато з майбутніх психологів не мають досвіду самостійної роботи над курсовими та дипломними проектами, а використовують Інтернет для отримання готового продукту.

3. Низький рівень якості організації та проведення навчальних практик, формальне ставлення до них як з боку керівників практики від ВНЗ, так і з боку керівників практики від організації, самих студентів. Як свідчить досвід роботи у ВНЗ, дуже часто вибір бази практики для студента-психолога обмежується тільки закладами освіти, з якими простіше домовитися її керівникам.
4. Недостатня організація самостійної роботи студентів-психологів, яка, відповідно до європейських вимог, має забезпечуватися відповідним електронним контентом, польовими дослідженнями, багаторівневими практичними завданнями та ін.
5. Неусвідомлений еклектизм у роботі психолога (О. Ф. Бондаренко), який зумовлює еклектизм і його професійної підготовки. Професійна підготовка психологів у вітчизняних ВНЗ є позапарадигмальною, причому у більшості майбутніх фахівців навіть на рівні формування професійних знань парадигмальне самовизначення не відбувається. Це спричинюється, на нашу думку, як відсутністю необхідності ВНЗ вводити спеціалізацію, оскільки це не передбачено освітніми стандартами, так і неготовністю викладачів працювати у просторі різних психологічних парадигм.
6. Недостатній рівень професійної компетентності викладачів психології, якості викладання ними психологічних дисциплін. Наразі можна констатувати, що у вітчизняних ВНЗ працюють не тільки провідні вчені та психологи-практики, але й такі викладачі, які зовсім не мають ані досвіду професійної діяльності як психолога-практика, ані досвіду серйозної наукової роботи. Вони викладають психологію за тими самими посібниками, за якими навчаються студенти. Дуже поширеною є така схема професійного просування викладачів вітчизняних ВНЗ у цілому та викладачів психології зокрема: студент ВНЗ – викладач того самого ВНЗ. Це призводить до закінченості, «зацикленості» знань: ті самі знання, що передавали йому, він передає іншим і так далі. Така ситуація є неприпустимою для зарубіжних ВНЗ. Так, з одного боку, викладач психології, відповідно до європейських стандартів, має досконало володіти знаннями з психології та бути дипломованим психологом, мати не менш як дворічний стаж професійної діяльності як практич-

ного психолога, мати наукові розробки у галузі психології, володіти однією з поширених європейських мов, пройти цикл педагогічної підготовки [3]. З іншого боку, – випускник ВНЗ не може зразу ж після його закінчення залишитися працювати на кафедрі, пріоритет буде надано випускнику іншого ВНЗ (і чим далі він територіально, тим краще) [1].

7. Відсутність дійсного психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку студентів-психологів, який має реалізовуватися завдяки: якісному функціонуванню психологічної служби ВНЗ; організації професійних свят, інших різноманітних позанавчальних професійно орієнтованих заходів; наставництву, активній взаємодії з професійними асоціаціями тощо.
8. Випуск так званих «подвоєних», а в деяких вишах і «потроєних» професій, що приводить до руйнування професійної ідентичності, професійної самосвідомості фахівця, знецінює значущість психологічної професії взагалі, формує уявлення про неї як додаткової, вторинної, несамостійної. Так, наприклад, у Мелітопольському державному педагогічному університеті (м. Мелітополь, Запорізька область) протягом багатьох років студенти отримували диплом вчителя за двома спеціальностями (іноді з різних галузей знань) та ще й і практичного психолога.

Таким чином, вирішення усіх вищезазначених проблем і є, на нашу думку, головним завданням реформування фахової підготовки практичних психологів, що досягається завдяки здійсненню таких болючих, але неминучих кроків як: 1) ведення додаткових до ЗНО процедур професійного відбору абітурієнтів психологічних спеціальностей; 2) дійсна, а не задекларована практична спрямованість професійного навчання майбутніх психологів, забезпечення співвідношення теоретичної та практичної складової як 30% на 70%; 3) домінування активних форм і методів фахової підготовки, включаючи обов'язкову супервізію; 4) «перевід» психології з традиційного для нас гуманітарного знання до природничо-наукового, що потребує дійсного проведення лабораторних робіт із застосуванням апаратних методів, особливо що стосується вивчення особливостей функціонування нервової системи, головного мозку людини; 5) застосування проектних технологій як основи курсової та дипломної роботи студентів-психологів; 6) впровадження спеціалізованої

професійної підготовки на основі базової, загальнонаукової; 7) введення професійної сертифікації практичних психологів та ліцензування психологічних послуг, що знизить ризик непрофесійної психологічної допомоги, зростання кількості псевдопсихологів; 8) посилення вимог щодо професійної компетентності викладачів психологічних дисциплін, у тому числі – обов'язковості досвіду їх психологічної діяльності; 9) залучення до фахової підготовки психологів професійних співтовариств та потенційних роботодавців.

Список використаних джерел

1. Дакснер М. Нові парадигми поведінки в академічній сфері та їх наслідки для наймання університетського персоналу / М. Дакснер // Вища школа. – 2008. – №3. – С. 84-94.
2. Юрасова Е.Н. Обучение и трудоустройство психологов во Франции / Юрасова Е.Н. // Психологические аспекты профессионального становления: Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 130-141.
3. Юревич А.В. Социология психологического знания / Юревич А.В. // Методология и история психологии. – 2008. – Вып. 3. – С. 57-72.
4. European Diploma in Psychology: Draft Proposal prepared for consultation from the EuroPsy2 Project Group. Versin 2.7 revised. October 2003. – Режим доступу: <http://www.europsy.eu.com>
5. Kaslov N. Competencies in professional psychology / Kaslov N. // American Psychologist. – 2004. – No 56. – P. 774-781.
6. Mark R. Raymond Jon. Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination / Mark R. Raymond Jon. // Applied measurement for education. – 2001. – 14(4), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; P. 369 – 415.

References

1. Daksner M. Novi paradyhmy povedinky v akademichnyi sferi ta yikh naslidky dlya naymannya universytet-s'koho personalu / M. Daksner // Vyshcha shkola. – 2008. – №3. – S. 84-94. [in Russian].
2. Yurasova E.N. Obuchenye y trudoustroystvo psykholohov vo Frantsyy / Yurasova E.N. // Psykholohycheskiye aspekty professyonal'noho stanolvenyya: Sbornyk materialov Vserossyyskoy mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsyy. – M.: RYPO YHUMO y YT, 2009. – S. 130-141. [in Russian].
3. Yurevych A.V. Sotsyolohyya psykholohycheskoho znanyya / Yurevych A.V. // Metodolohyya y ystoryya psykholohyy. – 2008. – Vyp. 3. – S. 57-72. [in Russian].
4. European Diploma in Psychology: Draft Proposal prepared for consultation from the EuroPsy2 Project Group. Versin 2.7 revised. October 2003. – Rezhym dostupu: <http://www.europsy.eu.com> [in English].
5. Kaslov N. Competencies in professional psychology / Kaslov N. // American Psychologist. – 2004. – No 56. – P. 774-781. [in English].
6. Mark R. Raymond Jon. Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination / Mark R. Raymond Jon. // Applied measurement for education. – 2001. – 14(4), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; R. 369 – 415. [in English].

Гура А.И., Гура Т.Е.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УКРАИНЕ

В статье осуществляется анализ особенностей зарубежной профессиональной подготовки практических психологов (в странах европейского Союза и США), определяются ее модели и принципы, среди которых: принцип практической ориентации, защиты от некачественной помощи, постоянного обновления диплома, сертификации, профессиональной мобильности, профессионального отбора и др.

Отмечено, что несмотря на национальные особенности, общими чертами зарубежной подготовки психологов являются такие: наличие системы профессионального отбора; вариативность учебных курсов; специализированность профессиональной подготовки; доминирование практических форм работы; наличие развитой системы наставничества; значительное влияние ассоциаций профессиональных психологов; обязательность опыта работы под супервизией; жесткая система сертификации.

Охарактеризованы специфические черты отечественного психологического образования, его концептуальные проблемы. Предложены пути преодоления кризиса профессиональной подготовки практических психологов в Украине.

Ключевые слова: будущий психолог, профессиональная подготовка, психологическое образование, сертификация, компетентность.

Gura A., Gura T.

THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF REFORMING THE SYSTEM OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE

The article analyzes the specific features of practical psychologists training in the countries of European Union and USA and defines its basic models and principles: the principle of practical orientation, protection from substandard care, constant renewal of the diploma, certification, professional mobility, professional selection, etc. It was noted that despite the national aspect the common features of the foreign training of psychologists contain the availability of a professional selection system; variability of training courses; specialization of professional training; domination of practical forms of work; a complex system of mentoring; a significant influence of associations of professional psychologists; mandatory supervision; rigid certification system.

The authors specify the features of domestic psychological education and its conceptual problems: the predominance of the lecture-seminar form of education, the lack of laboratory work with the usage of hardware methods; careless attitude to the writing of course and diploma papers; low level of organizational quality and conduct of training practices; insufficient organization of independent work of students; unconscious eclecticism; insufficient level of professional competence of teachers of psychological disciplines; the absence of a system of psychological and pedagogical support for the professional development of students, psychologists, etc.

According to the article, the main ways of overcoming the crisis of professional training of practical psychologists in Ukraine are the introduction of additional procedures for professional selection of entrants; the practical orientation of trainings; the dominance of active forms and methods of education; mandatory supervision; usage of project technologies as a basis for creation of course and diploma papers; the certification and licensing of psychological services; strengthening the requirements for the professional competence of teachers of psychological disciplines; attracting the professional associations and employers.

Key words: future psychologist, professional training, psychological education, certification, competence.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2017

УДК 378.147

Олександр ГУРА

аспірант Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: sanya_gura@mail.ru

ОСНОВНІ СФЕРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ІТ НА СУЧАСНОМУ РИНКУ ПРАЦІ: АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ ВИМОГ

У статті розглядаються основні сфери реалізації фахівців ІТ на сучасному ринку праці, приводиться аналіз як професійних, так і особистісних вимог до них. За основу класифікації було взяте розподілення працівників за їх проектними позиціями. Був приведений детальний опис кожної з позицій, її основні напрямки діяльності та місце у процесі розробки програмного забезпечення. На основі опису діяльності до кожної сфери реалізації був приведений аналіз професійних вимог, які висуваються до молодих працівників на відповідній позиції. Також були розглянуті особистісні характеристики, які можуть бути необхідними для ефективної проектної діяльності.

Ключові слова: фахівці ІТ, професійні вимоги, проектна діяльність, розробник, тестувальник, аналітик, менеджер, системний адміністратор.

Стрімко зростаючий потенціал сучасних інформаційних технологій надає великі можливості для впровадження новітніх форм організації праці і зайнятості в рамках як окремих організацій, підприємств, корпорацій, так і суспільства в цілому. За досить короткий час мало розповсюджена ІТ-діяльність на сьогодні оформилась у велику професійну спільноту зі своєю структурою, етикетом та спеціалізаціями, специфічними вимогами до професійної компетентності представників. Якість підготовки останніх більшою мірою залежить, з одного боку, від спроможності системи вищої професійної освіти до моніторингу зміни векторів розвитку, методологій, технологій та форм робочого процесу фахівців ІТ-сфери, з іншого, – вчасної реакції на них: модернізації змісту, форм та методів організації освітнього процесу. Відтак, одними з актуальних завдань системи професійної підготовки ІТ-фахівців є аналіз сучасних трендів і нововведень у галузі, визначення її характеристика основних сфер діяльності та вимог до неї.

Аналіз як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду вивчення проблем підготовки студентів ІТ-спеціальностей свідчить, що більшість наукових досліджень сучасних авторів спрямовані на аналіз вимог до професійної діяльності майбутніх спеціалістів, засновуючись на загальному понятті «працівник сфери інформаційних технологій», не уділяючи уваги конкретним спеціалізаціям.

Однак, деякі науковці все ж акцентують увагу на аналізі особливостей різних напрямів в ІТ та дослідженні глобальних тенденцій в галузі. Так, Д. Є. Щедролосьєв приводить аналіз типового проекту з розробки ПЗ, деком позує

його на певні етапи та співвідносить їх з необхідними навичками кожного з членів команди [9]. Т.Ю. Морозова здійснює аналіз ІТ професій на вітчизняному та зарубіжному ринках праці та зіставляє його з актуальними напрямками підготовки молодих спеціалістів [3]. Проте, залишаються невирішеними проблеми класифікації спеціалізацій працівників сучасного ІТ-ринку та розуміння актуальних вимог до їх професійної діяльності.

Метою цієї статті є аналіз основних сфер реалізації ІТ-фахівця на сучасному ринку праці та визначення вимог до його особистісних якостей та професійної діяльності у цих сферах.

В цілому, фахівців ІТ галузі можна розглядати відповідно до двох критеріїв: за їх проектною позицією чи за родом програмного забезпечення, що вони розробляють. Продукти, які розроблюються, можуть бути комп'ютерними іграми, веб-сайтами, офісними додатками, програмним забезпеченням для смартфонів та ін. Розробка кожного з них вимагає специфічних теоретичних та практичних знань у галузі, різних мов програмування та технічних засобів. Проте, незважаючи на технічні аспекти, сам процес та методології розробки залишаються незмінними. Найбільш контрастним є порівняння проектних позицій працівників ІТ, які, в свою чергу, й зумовлюють їх основні проектні обов'язки.

Найбільш поширеною та загальновідомою спеціалізацією фахівця ІТ є розробник програмного забезпечення (далі – ПЗ) (з англ. – «developer»). Як можна здогадатися з назви, основною метою розробника є, безпосередньо, розробка кінцевого продукту чи його елементів.

До основних обов'язків розробника відносяться: написання коду та налагодження програм з використанням відповідних програмних технологій і апаратних засобів, баз даних і мов програмування, прийнятих в компанії; зв'язування модулів програми; розробка модифікацій програм; внесення змін за вимогами; розробка високорівневої програмної логіки; створення і супровід програмної документації.

За напрямками розробники можуть поділятися на спеціалістів з клієнтської частини, серверної частини, баз даних, хмарних технологій та ін. Всі спеціалізації вимагають знань різних технологій та технічних галузей, однак, незважаючи на різноманіття напрямків, глобальний підхід до роботи та обов'язки у всіх схожі.

До молодих спеціалістів з розробки зазвичай висувають наступні вимоги: базові знання з програмування (конкретної мови); знання алгоритмів та паттернів, а також загальних підходів до розробки; вміння працювати з допоміжним ПЗ; знання методологій розробки.

Подібні робочі обов'язки вимагають від працівника логічності, системності та гнучкості мислення та технічної творчості.

Окрім розробників, жоден процес розробки ПЗ не може обійтись без спеціалістів у сфері тестування. Тестування програмного забезпечення (з англ. – «softwaretesting») – це процес аналізу або експлуатації програмного забезпечення з метою виявлення дефектів.

Завдання тестування полягає у визначенні умов, при яких виявляються дефекти системи і протоколювання цих умов. До завдань тестування зазвичай не входить виявлення конкретних дефектних ділянок програмного коду і ніколи не входить виправлення дефектів – це завдання до розробників, яке виконується за результатами тестування системи.

До основних посадових обов'язків тестувальників відносяться: розробка тест-стратегії, тест-планів, тест-сценаріїв; проведення різних типів тестування згідно з планом; реєстрація та моніторинг виявлених дефектів; написання звітів про проведені тестування; взаємодія з розробниками і аналітиками.

Обов'язки тестувальника зумовлюють зовсім інші вимоги, які висувають до молодих спеціалістів: досвід організації та проведення різних видів тестування; вміння писати тестові сценарії; вміння пріоритизувати дефекти в контексті програмного продукту; початкові знання мов програмування; знання інструментів і бібліотек

для автотестування; знання принципів роботи веб-додатків; знання мобільних платформ.

Згідно з вимогами, будь-який тестувальник повинен володіти технічними знаннями і хоча б базовими навичками адміністрування прикладних програм і популярних операційних систем. Крім того, тестувальник повинен мати базове уявлення про мови програмування, вміти читати код на інтуїтивному рівні, а також швидко адаптуватися до нових мов і програм / середовищ. Проте, не дуже високі вимоги з боку технічної часті компенсуються необхідністю в доволі специфічних теоретичних та практичних знаннях з тестування ПЗ, а саме: основних методик, підходів до написання тестів, їх проходження, аналізу результатів та потенційно слабких місць у продукті. Також професія тестувальника в більшій мірі пов'язана з комунікацією: щоденні наради, спілкування з командами розробників, аналітиків та замовником потребують високих комунікативних навичок та знання іноземної мови.

Якщо говорити про особистісні якості, тестувальник повинен: мати широкий ІТ-кругозір; вміти спілкуватися; бути уважним до деталей, посидючим, відповідальним і наполегливим; володіти аналітичними здібностями, вміти моделювати і працювати з абстракціями; мати критичний або навіть «деструктивний» склад розуму, спрямований на вивчення помилок.

Як і будь-яку іншу діяльність, ланка менеджменту не оминула й ІТ. Кожен комерційний проект з розробки ПЗ має менеджера, який керує процесом розробки і може приймати як адміністративні, так і технічні та архітектурні рішення. Завдання менеджера (з англ. – «projectmanager») – розробити стратегію розробки і управління проектним процесом, зробити його максимально гнучким та стабільним.

ІТ-менеджер організовує і керує щоденною роботою цілої команди, яка складається з розробників, дизайнерів, рекламистів і фахівців зі зв'язків з громадськістю. Він знає, що може зробити програміст, адміністратор або технічний фахівець, до якого результату призведе використання певної технології, в чому зацікавлені замовники, які програмні рішення використовувати в цілях більш ефективної підприємницької діяльності, як формувати команду і яке фінансування потрібно для виконання певної роботи.

Якщо узагальнити вищезазначене, до обов'язків менеджера входять: з'ясування потреб кінцевих користувачів передбачуваного продукту

кту; визначення концепту продукту, його цілей, вимог до нього; розробка плану реалізації продукту спільно з командою розробників; планування процесу розробки; прогнозування ризиків; формування команди.

У сучасному ІТ середовищі досить поширеним є питання – чи повинен проектний менеджер мати досвід розробки? Інакше кажучи, сама професія менеджера – окрема ланка чи новий етап розвитку технічного спеціаліста, який вже має досвід у всіх аспектах розробки?

Насправді, однозначної відповіді немає. Згідно з професійними обов'язками, менеджер не має потреби в технічних знаннях, його ціль – слідкувати за самим процесом, а не технічною реалізацією. Більш того, якщо менеджер колись був розробником, він часто може сам фільтрувати свої ідеї, виходячи з власного минулого досвіду, який може бути спокусою при постановці термінів виконання завдання, шляхів його реалізації та оцінки якості, а звідси вже недалеко до прямих конфліктів між командою і менеджером. З іншого боку, лише прямий досвід в розробці ПЗ та праці в команді може допомогти більш конкретно оцінити ризики та коректно планувати процес.

Врешті-решт можна зробити висновок, що значні технічні вміння та досвід роботи розробником можуть стати у нагоді досвідченому менеджеру, проте вони ні в якому разі не є обов'язковими.

Щодо особистісних якостей у професії ІТ-менеджера, можна виділити: лідерські якості; навички презентацій і переконання; вміння домовлятися і враховувати інтереси різних груп людей; здатність ввічливо і зрозуміло викладати думки на багатьох мовах; вміння збирати загальну картину по розрізненим фактам.

Жоден процес розробки не може обійтись без апаратної та низькорівневої програмної структури. Весь код, який пишуть розробники, повинен інсталюватися та виконуватися на сервері. Помилки, знайдені тестувальниками, повинні автоматично перетворюватися в електронний лист, який буде нотифікувати розробників (що є дуже актуальним, коли команда розподілена між різними країнами).

Для вирішення подібних питань в ІТ існують спеціалісти окремого напрямку – системні адміністратори (з англ. – «systemengineer»), або системні інженери.

Головне завдання системного адміністратора – покращувати і модернізувати всю інфор-

маційну інфраструктуру проекту, а також стежити за її працездатністю, реагувати на виникаючі проблеми. Також буває, що системний адміністратор за сумісництвом виконує завдання мережевого адміністратора (робота з мережами на рівні комутаторів, маршрутизаторів, віртуальних мереж). У класичному випадку системний адміністратор займається вирішенням проблем на рівні операційної системи і прикладних програм, а мережевий – на рівні мережі і програм, що працюють з мережею.

В робочі обов'язки системного адміністратора може входити: налаштування апаратного і програмного забезпечення для стабільної роботи; конфігурація серверів, відмовостійких рішень, інфраструктурних елементів; установка / інсталяція серверів / сервісів, модернізація існуючих; написання серверного ПЗ; тестування апаратного забезпечення; налаштування робочих станцій, мереж і мережевого устаткування (роутери, модеми); інформаційна безпека; організація резервного копіювання; організація віддаленого доступу.

На відміну від спеціалізацій, розглянутих вище, системні адміністратори повинні вміти працювати з апаратними засобами. Для успішного виконання проектних обов'язків потрібно: знати і вміти налаштовувати операційні системи; розуміти принципи роботи мережевого устаткування, мережевих протоколів; вміти працювати з доменними службами, поштовими службами; вміти інсталювати і налаштовувати системи збірки та безперервної інтеграції проекту.

Що стосується особистих якостей, необхідно: володіти широким колом знань різних систем і технологій; вміти швидко знаходити інформацію для вирішення проблем; вміти прогнозувати наслідки своїх дій; бути стійким до стресів; бути готовим нести відповідальність.

Ще однією ланкою розвитку молодого ІТ-спеціаліста є бізнес-аналітика. Головне завдання бізнес-аналітика (з англ. «businessanalyst») – виявити проблеми бізнесу замовника і знайти максимально ефективне рішення. Для цього він повинен володіти знаннями в предметній області. Бізнес-аналітик працює з вимогами на всіх етапах життєвого циклу розробки ПЗ і постійно виступає посередником між замовником і командою програмістів.

Робота бізнес-аналітика включає такі етапи: виявити потреби замовника, зрозуміти проблему, яку він хоче вирішити; самостійно або з допомогою команди сформулювати концепцію

рішення; оформити концепцію в технічне завдання з конкретними вимогами до майбутнього продукту. Для цього використовуються різні техніки бізнес-аналізу: моделювання процесів і структур, прототипів інтерфейсу, сценаріїв використання продукту. В цей же час робиться точна оцінка трудовитрат і тривалості робіт.

Для роботи бізнес-аналітика важливо: знати методології збору, аналізу і формалізації; знати предметну область, яку потрібно аналізувати; розуміти життєвий цикл ПО відповідно до різними методологіями; знати основи програмування, тестування, алгоритмів, економіки.

Взагалі можна виділити два шляхи становлення фахівця як бізнес-аналітика, які, фактично, дублюють ситуацію проектного менеджера. Аналітиком може бути ІТ-фахівець, якому ближче спілкування, ніж написання коду. Такий аналітик буде розуміти процес розробки, знає можливості програмного забезпечення і розуміє, що потрібно знати розробнику для якісної роботи. Однак йому необхідно окремо отримувати бізнес-знання в сфері розробки. З іншого боку, це може бути спеціаліст і без ІТ-освіти, який є професіоналом в певній предметній області. Такий аналітик розуміє всі нюанси бізнесу і розмовляє з замовником на одній мові. Але йому доведеться розбиратися, що саме підлягає автоматизації, як коректно зіставити бізнес-ідеї з технічною реалізацією і які дані потрібні розробникам для роботи.

Що стосується особистісних якостей, то бізнес-аналітику необхідно: володіти аналітичним мисленням; легко розбиратися в невідомій сфері; вміти аналізувати поточну ситуацію в порівнянні з минулим; вміти приймати рішення; мати відмінні комунікативні здібності; бути уважним до деталей; чітко і ясно висловлювати свої думки.

Узагальнюючи вищесказане, можна зазначити, що концепція пошуку загальних підходів до підготовки ІТ-спеціалістів не є цілком коректною. Вищезазначені спеціальності ні в якому разі не є повним списком усіх напрямів роботи фахівців з інформаційних технологій. Однак, вони дають змогу оцінити різноманіття знань, видів діяльності та технічних і соціальних нюансів, з якими може мати справу молодий спеціаліст, що, в свою чергу, дозволяє оцінити вимоги до його професійної підготовки.

Безумовно, незважаючи на конкретну спеціалізацію, кожен фахівець ІТ-сфери має володіти загальною базою знань, оволодіння якими забезпечується такими навчальними дисциплінами, як:

- математика та алгоритми;
- основи програмування;
- методології розробки та місце кожного члена команди у них;
- іноземна мова за бізнес спрямуванням.

Дисципліни, зазначені вище, є класичними та присутні у тій чи іншій формі майже у кожній навчальній програмі, пов'язаній з галуззю ІТ.

Однак на цьому усі загальні знання і закінчуються: більша частина професійних навичок майбутнього спеціаліста за конкретним напрямом є вузькоспрямованою та малозастосованою в інших сферах, проте вона потребує серйозних зусиль та довгої підготовки задля коректного використання у подальшій професійній діяльності.

Отже, ключем до успішної підготовки спеціалістів ІТ-сфери у системі сучасної вищої освіти, на нашу думку, є аналіз сучасних реалій та трендів у розробці програмного забезпечення, фокусування освітнього процесу саме на актуальних напрямках і контекстах роботи майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Карьера в IT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dou.ua/lenta/tags/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80%D0%B0%20%D0%B2%20IT/>
2. Мендзевровский И. Проблемы подготовки специалистов для ИТ-индустрии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=250>
3. Морозова Т.Ю. Взаємозв'язок освітніх програм ІТ-профіля та ІТ-професій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2006-2/05_Morozova.pdf.
4. Національний класифікатор ДК 003:2005. – «Класифікатор професій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vobu.com.ua/ua/info/classproff/index.html.
5. Павлов В.Л. Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах / В.Л. Павлов. – М.: ИНТУИТ.РУ «Интернет-Университет Информационных Технологий», 2007. – 462 с.
6. Подготовка кадров для ИТ-индустрии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dou.ua/lenta/events/dou-panel-podgotovka-kadrov-dlya-it-industrii>
7. Поперешняк С.В. Проблемы подготовки ИТ-специалистов / С.В. Поперешняк // Системы обработки информации. – 2010. – Вип. 7. – С. 127-131
8. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
9. Щедролосьев Д.Є. Особливості підготовки ІТ фахівців в українських навчальних закладах / Щедролосьев Д.Є. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – Вип.8. – 2010 – С. 12-15.

References

1. Kar'era v IT [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://dou.ua/lenta/tags/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80%D0%B0%20%D0%B2%20IT/> [in Russian].

2. Mendzebrovskyy Y. Problemy podhotovky spetsyalystov dlya YT-yndustry [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=250> [in Russian].
3. Morozova T.Yu. Vzayemozv'yazok osvitnikh prohram IT -profilya ta IT-profesiy [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2006-2/05_Morozova.pdf. [in Ukrainian]
4. Natsional'nyy klasyfikator DK 003:2005. – «Klasyfikator profesiy» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.vobu.com.ua/ua/info/classproff/index.html. [in Ukrainian]
5. Pavlov V.L. Rekomendatsyy po prepodavanyu prohramnoy ynzheneryy y ynformatyky v universytetakh / V.L. Pavlov. – M.: YNTUYT.RU «Ynternet-Unyversytet Ynformatsyonnykh Tekhnolohyy», 2007. – 462 s. [in Russian].
6. Podhotovka kadrov dlya YT-yndustry [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://dou.ua/lenta/events/dou-panel-podgotovka-kadrov-dlya-it-industrii> [in Russian].
7. Popereshnyak S.V. Problemy pidhotovky IT-spetsialistiv / S.V. Popereshnyak // Systemy obrobky informat-siyi. – 2010. – Vyp. 7. – S. 127-131. [in Ukrainian]
8. Khutorskoy A.V. Praktikum po dydaktyke y metodykam obuchenyia. – SPb.: Pyter, 2004. – 541 s. [in Russian].
9. Shchedrolos'yev D.Ye. Osoblyvosti pidhotovky IT fakhivtsiv v ukrayins'kykh navchal'nykh zakladakh / Shchedrolos'yev D.Ye // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – Vyp.8. – 2010 – S. 12-15.

Гура А. А.

ОСНОВНЫЕ СФЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА: АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ

В статье рассматриваются основные сферы реализации специалистов ИТ на современном рынке труда, приводится анализ как профессиональных, так и личностных требований к ним. За основу классификации было взято распределение работников по их проектным позициям. Было приведено подробное описание каждой из позиций, их основные направления деятельности и место в процессе разработки программного обеспечения. На основе описания деятельности в каждой сфере реализации был приведен анализ профессиональных требований, предъявляемых к молодым работникам на соответствующей позиции. Также были рассмотрены личностные характеристики, которые могут быть необходимыми для эффективной проектной деятельности.

Ключевые слова: специалисты ИТ, профессиональные требования, проектная деятельность, разработчик, тестировщик, аналитик, менеджер, системный администратор.

Gura O.

THE MAIN SPHERES OF JOB PLACEMENT OF IT SPECIALISTS IN THE MODERN LABOR MARKET: ANALYSIS OF PROFESSIONAL REQUIREMENTS

The article reveals the main areas of job placement of IT professionals in the modern labor market, analyzes both professional and personal requirements for them.

The classification was based on the distribution of employees according to their project positions. The article provides a detailed description of each position, their main activities and a place in the software development process: developer (coding and debugging using appropriate software and hardware technologies, databases and programming languages adopted by the company), tester (development of the test strategies, test plans, test scripts; various types of testing; bug tracking), project manager (definition of the concept of the product, its objectives, requirements; product development implementation plan; planning of development process; risks forecasting; team building), business analyst (formulate the concept of the product; draw concept into the business vision with specific requirements for future product) and system engineer (configuration of hardware and software for stable operation; server configuration, fault-tolerant solutions, infrastructure elements). Based on the description of activities in each area of product development, the author highlights the necessary professional characteristics, which are critically important for the successful working performance of the employee.

Key words: IT specialists, professional requirements, project activity, developer, tester, analyst, manager, system administrator.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2017

УДК 378.011.3-057.8:811.111

Ольга ДАЦКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
e-mail: odatskiv@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ДРАМАТИЗАЦІЇ

У статті розглядається проблема формування компетентності у читанні майбутніх учителів англійської мови. Засобом розвитку загальних та професійно спрямованих умінь читання визначено драматизацію. Обґрунтовано доцільність застосування різних форм драматизації для удосконалення вмінь читання студентів на початковому ступені навчання у мовному ВНЗ, розглянуто форми драматизації, які можуть застосовуватися для формування вмінь читання майбутніх учителів англійської мови, визначено загальні та професійно спрямовані вміння читання студентів другого курсу – майбутніх учителів англійської мови. Запропоновано комплекс вправ для вдосконалення вмінь читання студентів: визначено структуру комплексу, охарактеризовано типи та види вправ, подано приклади вправ.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, загальні вміння читання, професійно спрямовані вміння читання, форми драматизації, комплекс вправ.

Підготовка висококваліфікованих учителів іноземної мови, здатних до реалізації іншомовного спілкування, компетентних і мотивованих фахівців, які зуміють успішно формувати ключові компетентності учнів, розвивати їх здібності, є одним з пріоритетних завдань, що стоять перед українською освітою. Компетентність у читанні – важливий компонент комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, оскільки читання як вид мовленнєвої діяльності відображає комунікативні потреби в оволодінні новою інформацією, наміри читача та характер його діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми доводить, що проблема удосконалення вмінь читання не втрачає актуальності з огляду на швидкий розвиток і прогрес цивілізації і поки що недостатній рівень володіння студентами зазначеною компетентністю. Проаналізовані методичні дослідження, спрямовані на вирішення проблеми формування компетентності в читанні у майбутніх філологів, також вказують на необхідність подальшого її дослідження. Формуванню компетентності у читанні студентів філологічних спеціальностей присвячені праці Г. Е. Борецької, К. В. Барбакової Т. О. Вдовіної Н. І. Гез, Н. Д. Гальскової, Л. П. Рудакової, С. К. Фоломкіної та ін. Особлива увага науковців спрямована на формування вмінь професійно орієнтованого читання. Зокрема, створено методику фо-

рмування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у навчанні читання англійських публіцистичних текстів О. В. Бирюк (2005), І. В. Корейба (2011) розробила методику навчання майбутніх учителів німецької мови професійного читання, Ю. В. Британ (2014) запропонувала методику формування професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх викладачів англійської мови з використанням Інтернет ресурсів. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема формування вмінь читання у майбутніх учителів англійської мови потребує подальшого аналізу.

Метою статті є створення комплексу вправ для вдосконалення вмінь читання майбутніх учителів англійської мови із застосуванням драматизації на заняттях з дисципліни «Практичний курс англійської мови» на початковому ступені навчання.

Завдання статті: 1) розглянути сучасні вигоди до рівня сформованості компетентності у читанні майбутніх учителів англійської мови на початковому ступені навчання; 2) обґрунтувати доцільність використання драматизації для формування зазначених умінь і розглянути форми драматизації, які можуть застосовуватися для вдосконалення вмінь читання у майбутніх учителів англійської мови; 3) визначити структуру комплексу вправ і навести приклади вправ для вдосконалення вмінь читання із застосуванням драматизації.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур компетентність у читанні визначається як здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування [5, 370]. У складі зазначеної компетентності дослідники виокремлюють знання, навички, уміння ознайомлювального, переглядового та вивчаючого читання, а також комунікативні здібності до читання. У цій статті об'єктом нашої уваги будуть уміння читання, хоча ми не применшуємо важливості відповідних знань і навичок, які є основою для формування вмінь.

Для розробки комплексу вправ, спрямованого на формування вмінь, ми взяли за основу виокремлені І. П. Задорожною загальні вміння читання, які необхідно сформулювати у студентів ІІ курсу, а саме: під час ознайомлювального читання виділяти основні ідеї, фактичну та основну інформацію в складних у мовному плані оригінальних художніх текстах (оповіданнях, казках, п'єсах, есе, романах, драматичних творах); розуміти основний зміст складних у мовному і змістовому плані газетних статей, інтерв'ю, репортажів (у тому числі електронних); ділових листів, текстів пізнавального характеру (у тому числі електронних); під час переглядового читання швидко визначити тему, зміст і важливість статей, доповідей, рекламних оголошень, брошур, оригінальних творів художньої літератури із широкого спектра тем і визначити чи варто їх читати уважніше; виділяти необхідну інформацію у текстах, складніших у змістовому та лінгвістичному аспектах, за умови, що тема знайома читачу та мовлення нормативне; під час вивчаючого читання розуміти складніші в мовному плані загадки, вірші; розуміти тексти повсякденного спілкування (гороскопи, рекламні тексти, ділові листи, заяви, інструкції); розуміти деталі нескладних у мовному і змістовому плані оригінальних художніх текстів (оповідань, казок, п'єс, есе, романів, драматичних творів); розрізняти факти, ідеї та погляди у складніших у мовному та змістовому аспектах текстах, виражені експліцитно; розпізнавати авторське ставлення, позицію чи емоції, виражені експліцитно; розуміти різноманітні засоби міжфразового зв'язку; простежувати розвиток аргументації у текстах, складніших у змістовому та мовному аспектах, за умови, що тема знайома читачу [4, 504–505].

Ю. В. Британ визначає професійно орієнтовану читацьку компетентність як складну ди-

намічну сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей, що дозволяють читачу знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати фахову інформацію з різних джерел, у тому числі з Інтернет-ресурсів, і готовність її практично використовувати в процесі виконання навчальної професійно орієнтованої або безпосередньої професійної діяльності майбутнього викладача іноземної мови [8, 86]. Як бачимо, тут мова йде про розвиток і вдосконалення вмінь вивчаючого, ознайомлювального, переглядового [6, 217] читання навчальних фахових текстів. Оскільки найбільш поширеним у повсякденному житті є ознайомлювальне читання, воно є пріоритетним і в навчальному процесі. Наступним за значенням є переглядове читання, що зумовлено його важливістю у професійній діяльності вчителя іноземної мови. Зазначені види читання взаємопов'язані між собою, і на практиці зазвичай важко виокремити якийсь один вид читання, оскільки, переглядаючи певний текст, студент знаходить цікаву для себе інформацію (переглядове читання), ознайомлюється з нею (ознайомлювальне читання), акцентує особливу увагу на певних частинах тексту, які викликають найбільший інтерес чи певні проблеми, перекладає та аналізує їх, робить висновки, шукає підтвердження чи спростування в інших текстах (вивчаюче читання). Тому необхідною умовою оволодіння компетентністю в читанні є розвиток умінь обирати доцільний режим читання, який не завжди передбачає використання словника.

На І–ІІ курсах студенти в основному читають художні тексти, хоча у підручниках можна зустріти також і тексти повсякденного спілкування, публіцистичні тексти і тексти науково-популярного характеру.

Як бачимо із перелічених вище вмінь, вимоги до рівня сформованості компетентності у читанні майбутніх учителів англійської мови є високими, а тому викладачі дисциплін циклу професійної підготовки повинні використовувати різноманітні методи і прийоми навчання для того, щоб успішно формувати цю компетентність у студентів, адже кінцевою метою є сформованість загальної і професійно орієнтованої компетентностей у читанні учителів іноземної мови на рівні С2.1 (досвідчений користувач) за Загальноєвропейськими рекомендаціями [6, 214].

Вважаємо, що досягнення визначеної вище мети навчання читання можливе за умови за-

стосування новітніх технологій особистісно-орієнтованого навчання, які б створювали атмосферу міжкультурного спілкування, викликали та підтримували позитивну мотивацію студентів. Одним із таких засобів є драматизація як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності [3, 6], а отже і компетентності у читанні як її важливої складової.

Аналіз наукових джерел, досвід викладання дисциплін «Практичний курс англійської мови», «Метод драматизації у навчанні іноземних мов», «Методика навчання іноземних мов», бесіди з колегами і студентами дозволили зробити висновок про те, що усі визначені нами форми драматизації (драматичні ігри, рольові ігри, імпровізації, симуляції, театральні проекти) мають великий потенціал для вдосконалення вмінь читання.

Застосування різних форм драматизації забезпечує формування у студентів, крім компетентності у читанні, рефлексивного підходу до процесу навчання і вивчення іноземних мов шляхом самовдосконалення. Драматизація сприяє розвитку педагогічних здібностей та вмінь, на необхідності розвитку яких наголошують науковці [3, 39; 9; 11, 15].

Зауважимо, що залучення студентів до участі у імпровізаціях, симуляціях, театральних проектах сприяє набуттю ними як декларативних країнознавчих та фонових знань так і процедурних соціокультурних знань, які, разом зі згаданими вище вміннями, відповідними навичками, а також комунікативними здібностями, формують компетентність у читанні.

Комплекс вправ і завдань, що пропонується у цій статті, створено автором з метою практичної реалізації системи вправ для формування вмінь читання на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» із студентами другого курсу. Головна мета комплексу – формування і вдосконалення вмінь читання, однак слід зазначити, що одночасно відбувається вдосконалення інших мовленнєвих умінь, зокрема говоріння, аудіювання і письма.

З огляду на обґрунтовану дослідниками Н. Ф. Бориско, О. Ю. Бочкарьовою, Ю. В. Головач, С. В. Роман та ін. необхідність здійснення на заняттях випереджувальної професіоналізації вважаємо доцільним включення у структуру комплексу двох груп вправ: 1) для вдоскона-

лення загальних умінь читання; 2) для вдосконалення професійно орієнтованих умінь читання.

Аналіз методичної літератури і досвід викладання підтверджують, що для вдосконалення вмінь читання майбутніх учителів англійської мови доцільно використовувати умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні і продуктивні вправи з повним, частковим, мінімальним керуванням; без ігрового компонента і з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом; без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами; індивідуальні, парні, групові вправи на читання тексту і визначення вірності / хибності запропонованих тверджень; вибір серед наведених предметів / явищ / тверджень тих, про які йшлося у тексті; вибір правильної відповіді серед запропонованих щодо його змісту; розташування тверджень у порядку, який відповідає змісту прочитаного; заповнення таблиці на основі змісту тексту; виправлення помилки у короткому викладі змісту; заповнення пропусків; відповіді на запитання щодо змісту; переказ змісту прочитаного тексту кількома реченнями; визначення основної і другорядної інформації; читання тексту і визначення отриманих нових знань; визначення фактичної і оцінної інформації у тексті; формулювання основної думки автора, обґрунтування власного ставлення до неї.

Також для набуття майбутніми вчителями лінгвосоціокультурних знань доцільними будуть вправи на знаходження (інформації про власні назви тексту (із використанням коментаря, інформації з додаткової літератури, внутрішнього коментаря (інформації, поданої автором у тексті)); опису певного соціокультурного явища і його аналіз; приказок, крилатих виразів і визначення відповідностей з виразами рідної мови; підтвердження того, що події відбуваються у ... (місце), у ... (час)), визначення (авторського ставлення до певних явищ соціокультурного характеру; нової для студента лінгвосоціокультурної інформації твору; національних рис, притаманних ... на основі аналізу системи образів), аналіз (назви твору з погляду лінгвосоціокультурної інформативності; мови героїв і визначення, яку інформацію про соціальний статус, професію, вік, стать, національність вона передає).

До комплексу увійшли вправи і завдання у формі драматичних ігор, рольових ігор, інсцені-

зацій, імпровізацій, симуляцій, які передбачають формування мовленнєвих і професійно спрямованих умінь читання. Наведемо приклади вправ і завдань до тексту «Amelia Where Are You?» у підручнику Дж. Дулі і Б. Обі «Upstream Upper-Intermediate» видавництва Express Publishing:

ДОТЕКСТОВИЙ ЕТАП

І. ГРУПА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ

Приклад 1

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: формувати вміння передбачати зміст тексту.

Інструкція: Read the title of the text and tell the class who might be asking this question? Describe the situation this question is used in.

Приклад 2

Форма драматизації: імпровізація.

Мета: формувати вміння передбачати зміст тексту.

Інструкція: Work in pairs. Read the quote and describe Amelia's character. What kind of person is she?

«... decide whether the goal is worth the risks involved. If it is, stop worrying.»

Amelia Earhart

Stand, walk and read the text of the speech I will give you the way she would do it.

Приклад 3

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: формувати вміння передбачати зміст тексту.

Інструкція: Work in pairs. Read the beginning of a joke and mime the object which should be included in the ending.

Both optimists and pessimists contribute to the society. The optimist invents the aeroplane, the pessimist... (the parachute).

George Bernard Shaw

ІІ. ГРУПА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ

Приклад 4

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: формувати професійно орієнтовані вміння вивчаючого читання.

Інструкція: S. 1, you are a teacher. Read the text and write down three questions your students will ask you before they have read it. S.2, what questions would you ask your teacher before reading this text?

Приклад 5

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: формувати професійно орієнтовані вміння аналізувати прочитаний текст.

Інструкція: S.1. You are a teacher. Read the composition below and write your feedback to a student. S.2. You are a student. Talk to your teacher about your composition.

WHY I WANT TO BE A PILOT

When I grow up I want to be a pilot because it's a fun job and easy to do. That's why there are so many pilots flying around these days.

Pilots don't need much school. They just have to learn to read numbers so they can read their instruments.

I guess they should be able to read a road map, too.

Pilots should be brave to they won't get scared if it's foggy and they can't see, or if a wing or motor falls off.

Pilots have to have good eyes to see through the clouds, and they can't be afraid of thunder or lightning because they are much closer to them than we are.

The salary pilots make is another thing I like. They make more money than they know what to do with. This is because most people think that flying a plane is dangerous, except pilots don't because they know how easy it is.

I hope I don't get airsick because I get carsick and if I get airsick, I couldn't be a pilot and then I would have to go to work.

Written by a fifth grade student at Jefferson School,
Beaufort, SC, USA.

<http://aviationhumor.net/why-i-want-to-be-a-pilot/>

ПРИТЕКСТОВИЙ

І ПІСЛЯТЕКСТОВИЙ ЕТАПИ

І. ГРУПА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ

Приклад 6

Форма драматизації: драматична гра.

Мета: розвивати вміння визначати логічну послідовність подій.

Інструкція: **Work in groups of three.** Read the story and take turns to show what happened using mime. Other S-s will tell the whole story when you finish.

Приклад 7

Форма драматизації: рольова гра.

Мета: формувати вміння розуміти прочитаний текст.

Інструкція: S1, you are an actor at an audition for a movie about Amelia Earhart. Read your text.

S2, you are a director. You have a script the actor is reading. Follow his reading and tell if it was accurate.

Приклад 8

Форма драматизації: театральний проект.

Мета: формувати вміння визначати основні ідеї тексту.

Інструкція: Read the text in your textbooks and write a script for a short play using the information you have heard. Rehearse and show your play in class.

II. ГРУПА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ

Приклад 9

Форма драматизації: симуляція.

Мета: формувати професійно орієнтовані методичні вміння та уміння вивчаючого читання.

Інструкція: You are teaching a class and need to check their understanding of the text «Amelia Where Are You?» Read the text. What activities would you design for this purpose?

Приклад 10

Форма драматизації: симуляція

Мета: формувати професійно орієнтовані вміння переглядового читання.

Інструкція: S.1, you assign a project about women pilots to your students. Prepare a reading list for the project. S. 2. Your colleague wants to discuss a reading list for her class project. Read her list and give your suggestions.

Отже, у цій статті нами було розглянуто проблему формування компетентності у читанні майбутніх учителів англійської мови і запропоновано комплекс вправ для формування вмінь читання у студентів другого курсу. Вважаємо, що виконання вправ комплексу сприятиме ефективному вдосконаленню загальних умінь читання у студентів та готуватиме їх до майбутньої професійної діяльності. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в укладанні комплексу вправ для формування у студентів умінь письма засобами драматизації.

Список використаних джерел

1. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей (языковой вуз, 1 курс) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Барбакова Екатерина Викторовна. – Улан-Удэ, 2005. – 184 с.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – К., 2003. – 285 с.
3. Дацків О.П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами дра-

матизації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дацків Ольга Павлівна. – К., 2012. – 321 с.

4. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
7. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Рудакова Людмила Пилипівна. – К., 2004. – 255 с.
8. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
9. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / Alan Maley, Alan Duff. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 246 p.
10. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / David Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 211 p.
11. Wessels Ch. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 137 p.

References

1. Barbakova, E. V. (2005). *Metodika ispolzovaniya opor dlya chteniya tekstov razlichnih funktsionalnykh stiley (yazykovoy vuz, 1 kurs) [Methods of using scaffolds for reading texts of different functional styles (language specialties, 1 st year of study)]*. Candidate's thesis. Ulan-Ude [in Russian].
2. Vdovina, T. O. (2003). *Metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy chytannia anhliiskyykh khudozhnikh tekstiv [Methods of teaching future foreign language teachers to read English fiction]*. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Datskiv, O.P. *Metodyka formuvannia vmin hovorinnia u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy zasobamy dramatyzatsii [Methods of forming future English teachers speaking skills via dramatization]*. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zadorozhna, I. P. (2012) *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlovnoiu komunikatyvnoiu kompetensiei [Theoretical and methodological bases of organizing self-study work of future teachers aimed at forming their communicative competence]*. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice : a textbook for students of classic, pedagogical and linguistic universities]*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2011) *Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii : Kurs lektsii : [Methods of forming intercultural foreign language competence : Lectures]*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Rudakova, L. P. (2004) *Navchannia studentiv rozuminnia sotsiokulturnoi informatsii pry chytanni anhlo-movnoi khudozhnoi literatury u vyschykh movnykh navchalnykh zakladakh [Teaching philology students understanding sociocultural information while reading English fiction]*. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Nikolaieva, S. Yu. Boretska, H. E. Maiier, N. V. Usty-menko, O. M. Chernysh, V. V. et al. (2015) *Suchasni tekhnologii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahal-noosvitnikh i vyschykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures at general and higher education establishments]* Kyiv [in Ukrainian].
9. Maley, A. (2005) *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition* Cambridge: Cambridge
10. Nunan, D. (1991) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press,
11. Wessels, Ch. (1995) *Drama*. Oxford.: Oxford University Press.

Дацкив О. П.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДРАМАТИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования компетентности в чтении будущих учителей английского языка. Драматизация определена как средство развития общих и профессионально направленных умений чтения. Обоснована целесообразность использования различных форм драматизации для совершенствования умений чтения студентов на начальной ступени обучения в языковом вузе, рассмотрены формы драматизации, которые могут использоваться для формирования умений чтения будущих учителей английского языка, определены общие и профессионально направленные умения чтения студентов второго курса – будущих учителей английского языка. Предложен комплекс упражнений для формирования у студентов умений чтения: определена структура комплекса, охарактеризованы типы и виды упражнений, приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, общие умения чтения, профессионально направленные умения чтения, формы драматизации, комплекс упражнений.

Datskiv O.

FORMING FUTURE ENGLISH TEACHERS' READING SKILLS VIA DRAMATIZATION

The article analyses the problem of forming future English teachers' reading competence as an important component of future English teachers' communicative competence. The structure of future English teachers' reading competence has been elaborated on. Knowledge, lexical and grammatical sub-skills, general reading and professionally oriented skills and reading abilities have been mentioned as structural elements of future English teachers' reading competence. General reading skills and professionally oriented skills have been determined as key components of reading competence. Dramatization has been determined as interaction of a teacher and students in drama games, role plays, improvisations, simulations and drama projects aimed at forming future English teachers' communicative competence and considered as a means of developing future English teachers' reading skills. The appropriateness of using different forms of dramatization for forming the second year students' reading competence has been substantiated, in particular the suitability of different forms of dramatization for forming the students' general reading skills and professionally oriented reading skills has been proved. The complex of exercises for forming the students' reading skills via dramatization has been suggested. The structure of the complex has been outlined, the types and kinds of exercises have been described. The examples of exercises have been given. The conclusion about effectiveness of dramatization for forming future English teachers' general and professionally oriented reading skills has been made.

Key words: future English teachers, general reading skills, professionally oriented reading skills, forms of dramatization, the complex of exercises.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 796.422.12

Ірина ДЕМИДОВА, Олена ДЕМИДОВА

викладачі кафедри фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: irajump@rambler.ru

Наталія МАКУХ

викладач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliamakuh@gmail.com

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ЗАСТОСУВАННЯ ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СПРИНТЕРІВ В РІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ

Стаття присвячена проблемі раціонального розподілу тренувальних засобів швидкісної та швидкісно-силової підготовки бігунів на короткі дистанції за структурними елементами тренувального річного макроциклу. Здійснено спробу з'ясувати та узагальнити думку провідних вітчизняних фахівців-практиків щодо ранжирування тренувальних засобів спеціальної підготовки спринтерів за ступенем їх значущості, в залежності від періоду підготовки спортсменів. Отримані результати порівняні з відповідними рекомендаціями, наведеними у науково-методичних джерелах та нормативних документах; виявлено збіги та розбіжності в уявленнях науковців та тренерів-практиків стосовно значущості основних тренувальних засобів та їх місця в річному циклі підготовки бігунів на короткі дистанції.

Ключові слова: біг на короткі дистанції, тренувальні засоби, швидкісно-силова підготовка, макроцикл, період підготовки, анкетування, ранжирування.

Сьогодні високі результати в легкоатлетичному спорті залежать від ряду компонентів спільної діяльності спортсмена і тренера різного ступеня значущості. Очевидно, що перше місце серед них займає процес спортивної підготовки. У свою чергу, найважливішими його компонентами є фізична і технічна підготовка. Головним завданням цього процесу є входження в стан піку спортивної форми (оптимальної готовності до вищих досягнень) безпосередньо в період найважливіших змагань даного сезону з метою досягнення високого результату. Ряд наукових досліджень свідчить, що успішність придбання стану спортивної форми та виходу на її пік безпосередньо залежить від адекватного добору тренувальних навантажень і раціонального їх розподілу за структурними одиницями тренувальних макроциклів [1, 3, 5].

У бігу на короткі дистанції спортивними вченими неодноразово розглядалося дане питання, але їх роботи, в основному, стосувалися вищої спортивної майстерності [3, 7] або дитячого спорту [1]; для спринтерів студентського віку (17-22 роки) кількість робіт досить обмежена і не дозволяє вважати проблему остаточно вирішеною.

Незважаючи на наявність ряду наукових розробок даної проблеми [3, 5, 7], рекомендації з нормування тренувальних навантажень спринтерів студентського віку (17-22 роки) досить суперечливі і не завжди експериментально обґрунтовані. Досить часто спостерігається вагома різниця в поглядах фахівців на питання нормування навантажень для одного вікового контингенту, груп однакового кваліфікаційного рівня.

Тренування легкоатлетів-спринтерів, спрямоване на розвиток швидкості і сили в найширшому діапазоні їх поєднань, обумовлює використання певного кола засобів. Однак все ще невирішеною залишається проблема оптимального їх ранжирування.

У рамках роботи над поставленою проблемою була зроблена спроба з'ясувати думку українських тренерів, які працюють з бігунами на короткі дистанції, з питань, що стосуються різних аспектів тренувального процесу на етапі підготовки до вищих досягнень.

Для визначення думок тренерів спринтерів була складена анкета, яка містила 13 питань. До початку анкетування складена анкета була надана для експертної оцінки провідним фахівцям, Заслуженим тренерам України, і відкоригована відповідно до зауважень експертів.

При складанні анкети ставився ряд завдань, в тому числі з'ясувати думку українських тренерів про розподіл засобів розвитку швидкісних і швидкісно-силових якостей в різних періоди річного макроциклу спринтерів на етапі підготовки до вищих досягнень. Респондентам було запропоновано розташувати ряд поширених тренувальних засобів, рекомендованих провідними спортивними вченими [3, 7] і нормативними документами [6], відповідно до ступеня їх значущості, окремо для підготовчого та змагального періодів. За даними ряду досліджень ці тренувальні засоби мають високу ступінь кореляції з кінцевим результатом в бігу на короткі дистанції [1, 3, 6]. Анкетування проводилося в 2016 році в м. Миколаїв, під час навчально-тренувальних занять, міських і обласних змагань з легкої атлетики, а також на зимовому (м. Суми) та літньому (м. Луцьк) Чемпіонатах України 2016 р. Всього було опитано 16 фахівців; всі вони мають вищу освіту. Стаж роботи на час опитування склав: у чотирьох тренерів – до 10 років, у шістьох – до 20 років і ще у шістьох – більше 20 років. Три тренери мають звання Майстра спорту міжнародного класу, четверо – Заслуженого тренера України, двоє – Заслуженого працівника фізичної культури і спорту України.

Для обробки отриманих даних використовувалося обчислення процентного співвідношення різних за змістом відповідей [5, 7]. Відповіді респондентів при проведенні анкетування були досить суперечливими, але, одночасно, ряд тренувальних засобів тренери поставили на ідентичні місця за рангом значущості в аналізованому періоді переважною більшістю голосів.

Аналізуючи відповіді респондентів за ступенем значущості запропонованих основних засобів швидкісної і швидкісно-силової підготовки в підготовчому періоді, слід зауважити, що на перше місце 62,5% опитаних поставили біг 100–300 м (інтенсивність – 80–90% від максимальної), на друге місце – біг понад 300 м (інтенсивність 80% і нижче) (43,7%). З приводу третього місця за ступенем значущості думки тренерів розділилися. 31,3% респондентів вважають, що воно повинно належати вправам з обтяженням, що виконуються в швидкому темпі. Але одночасно 25% тренерів дотримуються думки, що на третьому місці за значущістю повинні стояти стрибкові вправи.

Дещо менший відсоток респондентів (18,7%) поставив стрибкові вправи на четверте і п'яте місця.

Спринтерський біг 100–300 м з інтенсивністю 91–100% від максимальної тренери поставили на 4, 5 і 6 місця (31,3%, 25%, 25% відповідно). Найбільший розкид думок викликав такий тренувальний засіб, як біг до 80 м (інтенсивність 95–100%). Однакова кількість респондентів (25%) вважає, що за ступенем значущості ця вправа має займати 5 і 6 місця; така ж кількість опитаних тренерів висловилося за те, щоб не використовувати даний засіб в підготовчому періоді взагалі.

При розстановці засобів швидкісно-силової підготовки за ступенем значущості в змагальному періоді, респонденти також виявили певну розбіжність думок.

Так, перше і друге місця переважна більшість тренерів відвела бігу до 80 м з інтенсивністю 95–100% (75%) і бігу 100–300 м з інтенсивністю 91–100% (62,5%).

Однак на третє місце 37,5% респондентів поставили стрибкові вправи, стільки ж опитаних висловилися за біг 100–300 м з інтенсивністю 80–90%; дещо менша кількість тренерів віддала перевагу вправам з обтяженням (31,3%) і 18,7% респондентів віддали третє місце бігу понад 300 м з інтенсивністю 80% і нижче.

Четверте місце однакова кількість опитаних тренерів (25%) віддала вправам з обтяженням і стрибковим вправам. П'яте місце, за більшістю думок (50%), зайняли вправи з обтяженням, що виконуються в швидкому темпі.

Таку вправу, як біг понад 300 м з інтенсивністю 80% і нижче, переважна кількість опитаних тренерів (62,5%) поставила на останнє місце за ступенем значущості. Четверта частина респондентів (25%) вважає, що цей тренувальний засіб взагалі не слід використовувати в змагальному періоді підготовки спринтерів.

Узагальнюючи все вищевикладене, можна зробити наступні висновки:

1. На думку українських тренерів найбільш значущими для процесу швидкісної і швидкісно-силової підготовки бігунів на короткі дистанції в підготовчому періоді річного циклу є застосування бігу на 100–300 м з інтенсивністю 80–90% від максимальної, а в змагальному періоді – бігу до 80 м з інтенсивністю 95–100%, що збігається з рекомендаціями фахівців і Програмних документів.
2. Узагальнення результатів анкетування українських тренерів дозволяє в змагальному періоді поставити на друге місце за значущістю біг 100–300 м з інтенсивністю 80–90% від максимальної, а в змагальному періоді – бігу до 80 м з інтенсивністю 95–100%, що збігається з рекомендаціями фахівців і Програмних документів.

вністю 91–100%), на п'яте – вправи з обтяженням, що виконуються в швидкому темпі, і на шосте – біг понад 300 м (інтенсивність 80% і нижче).

3. Українські тренери не мають єдиної думки про ступінь значущості застосування бігу до 80 м з інтенсивністю 95–100% в підготовчому періоді і бігу з інтенсивністю 90% і нижче, вправ з обтяженням і стрибкових вправ в змагальному періоді річного циклу підготовки спринтерів студентського віку.
4. Ряд фахівців-практиків не застосовує в різних періодах річного мезоциклу окремі засоби підготовки, які рекомендовані науково-методичною літературою для розвитку швидкісних та швидкісно-силових якостей спринтерів.
5. Результати узагальнення думок провідних фахівців практиків виявили їх часткову розбіжність з рекомендаціями науковців та нормативних документів у питанні раціонального розподілу основних засобів спеціальної фізичної підготовки спринтерів на етапі підготовки до вищих досягнень, що свідчить про необхідність подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Алабин В. Г. Многолетняя тренировка юных спортсменов / В. Г. Алабин, В. П. Бизин. – Харьков: Основа, 1993. – 244 с.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б. А. Ашмарин. – М.: «Фис», 1978. – 223 с.
3. Бондарчук А. П. Периодизация спортивной тренировки / А. П. Бондарчук. – К.: Олимпийская литература, 2005. – 304 с.
4. Бутенко И. А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами / И. А. Бутенко. – М.: «Высшая школа», 1989. – 176 с.
5. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
6. Легка атлетика. Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ. Київ, Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, НОК України, ФЛАУ. – 2007. – 164 с.
7. Новое в построении годичного цикла подготовки в скоростно-силовых беговых и прыжковых видах легкой атлетики / В. Ф. Таранов и др. // Совершенствование управления многолетним процессом становления спортивного мастерства: Сб. науч. тр. – Волгоград, 1994. – С. 74–78.
8. Платонов В. Н. Современная стратегия многолетней спортивной подготовки / В. Н. Платонов, К. П. Сахновский, М. Озимек // Наука в олимпийском спорте. – 2003. – № 1. – С. 3–13.

References

1. Alabin V. G. (1993). Mnogoletnyaya trenirovka junykh sportsmenov [Long-term training of young athletes]. Kharkov: Osнова, 244 [in Russian].
2. Ashmarin B. A. (1978). Teoriya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy v fizicheskom vospitanii [Theory and methodology of the pedagogical research in physical education]. Moscow: Fizkultura i sport, 223 [in Russian].
3. Bondarchuk A. P. (2005). Periodizatsiya sportivnoy trenirovki [Periodization of the sport training]. Kyiv: Olimpijskaya literatura, 304 [in Russian].
4. Butenko I. A. (1989). Anketnyy opros kak obshchenije sotsiologa s respondentami [Questionnaire survey as a communication of the sociologist with respondents]. Moscow: Vysshaja shkola, 176 [in Russian].
5. Verkhoshanskij Y. V. (1985). Programirovanije i organizatsiya trenirovochnogo protsessa [Programming and arrangement of the training process]. Moscow: Fizkultura i sport, 176 [in Russian].
6. Legka atletyka. Navchalna programa dlya DYSSH, SDYSHOR, SHVSM [Track and Field. Educational program for sport schools of different qualification]. Kyiv, Ministry of Ukraine for Family, Youth and Sport, NOC of Ukraine, FLAU, 164 [in Ukrainian].
7. Taranov V. F. and others (1994). Novoje v postrojenii godichnogo tsykla podgotovki v skorostno-silovyh begovyh i pryzhkovykh vidah legkoy atletiki.// Sovershenstvovanie upravlenija mnogoletnim processom stanovlenija sportivnogo masterstva: Sb. nauch. tr. [New in construction of a yearly cycle of preparation in speed-power running and jumping track and field events.// Improvement in management of the long-term process of sportsmanship formation]. Volgograd, 74–78 [in Russian].
8. Platonov V. N. (2003). Sovremennaja strategija mnogoletnej sportivnoj podgotovki [Modern strategy of long-term sports preparation] // Nauka v olimpijskom sporte [Science in the Olympic sport] – №1. – 3–13 [in Russian].

Демидова И. В., Демидова О. В., Макух Н. И.

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ПРИМЕНЕНИЯ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПРИНТЕРОВ В ГОДИЧНОМ МАКРОЦИКЛЕ

Статья посвящена проблеме рационального распределения тренировочных средств скоростной и скоростно-силовой подготовки бегунов на короткие дистанции по структурным элементам тренировочного годичного макроцикла. Осуществлена попытка выяснить и обобщить мнение ведущих отечественных специалистов-практиков относительно ранжирования тренировочных средств специальной подготовки спринтеров по степени их значимости, в зависимости от периода подготовки спортсменов. Полученные результаты сравниваются с соответствующими рекомендациями, предложенными в научно-методической литературе и нормативных документах; определены совпадения и разногласия представлений научных работников и тренеров-практиков относительно значимости основных тренировочных средств в годичном цикле подготовки бегунов.

Ключевые слова: бег на короткие дистанции, тренировочные средства, скоростно-силовая подготовка, макроцикл, период подготовки, анкетирование, ранжирование.

Demydova I., Demydova O., Makuh N.

EXPERT REVIEW OF THE USE OF MAIN MEANS OF THE SPECIAL PHYSICAL PREPARATION OF SPRINTERS IN A YEARLY MACROCYCLE

The article devoted to the problem of rational distribution of the training means of speed and speed-power preparation of short-distance runners on structural elements of the yearly training macrocycle. Although there is a number of works devoted to this problem, the recommendations on the rationing and distribution of the training loads in a yearly cycle for the student-sprinters (17–22 years of age) are quite contradictory and not always supported by experimental materials.

As a part of the work on the named problem it was attempted to find out opinions of the leading national coaches, which specialize in sprint running, on the questions about application of the main means of speed-power preparation in a yearly macrocycle. Coaches were given questionnaires and asked to rate the training means, recommended by the specialized literature and program documents, on the scale of significance, for each and every yearly preparation cycle. The achieved results were analyzed and compared with relevant recommendations. Analysis of the results allowed us to compare data from the literature and use of special training means on practice, find out the divergences and inconsistencies, and outline the ways of further research.

Key words: sprint, training means, speed-strength training, a macrocycle, the period of preparation, surveys, rankings.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2017

УДК 372.8:811

Тетяна ДНІПРОВСЬКА

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського,
м. Кременчук, Україна
e-mail: akernickii@ukr.net

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання, можливості та переваги продуктивного навчання студентів іноземної мови, комунікативний підхід до навчання іноземної мови, визначити основні навчальні продукти та завдання щодо навчання студентів іноземної мови, схарактеризувати види самостійної мовної практики студентів.

Особливого значення набуває комунікативна спрямованість навчання, яка потребує творчого підходу у навчальному процесі. Досить дієвими визначено методи, що стимулюють активну розумову діяльність і спонукають студента висловлювати свої думки як українською мовою, так і англійською мовою.

Зазначається, що технологія продуктивного навчання надає можливість навчання на основі практичного життєвого досвіду, що допомагає молоді в її професійному пошуку та особистісній реалізації.

Продуктивна педагогічна технологія дозволяє досягти високоякісного результату при розумному сполученні індивідуального навчання з груповим та одержати продукт максимальної кількості і якості за мінімальний час. Вона дозволяє студентам пізнати навколишній світ за допомогою когнітивних методів, та створити освітню продукцію – за допомогою креативних.

Пропонуються такі когнітивні методи як емпатія, смислове бачення, метод фактів, евристичне спостереження, конструювання понять і правил теорії, прогнозування, символічне бачення, метод гіпотез, метод помилок.

Ключові слова: професійна підготовка, студенти, іноземна мова, комунікативний підхід, продуктивне навчання іноземній мові.

Метою сучасної вищої школи є формування фахівця, компетентного в певній галузі знань, з активною громадською позицією, самостійного, здатного до адекватного оцінювання будь-

якої проблеми, з відповідними вміннями й навичками [2].

Сучасний фахівець має володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, професійними

вміннями й навичками, вміти спілкуватися з іноземними партнерами при організації виробництва та обміну досвідом. Тому в нашій країні суттєво виріс інтерес до вивчення іноземних мов, і підтвердженням цьому є відкриття у вищих навчальних закладах факультетів, на яких іноземна мова вивчається як спеціальність, та постійний попит на таких фахівців на ринку праці.

Вищезазначене свідчить про те, що знання іноземної мови стають невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців з вищою освітою різного напрямку підготовки не тільки для України, а й для міжнародного ринку праці. Усе це обумовлює необхідність суттєвих змін у навчанні іноземним мовам студентів немовних спеціальностей, з метою покращення рівня їхніх знань іноземної мови і можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Основні наукові засади організації вищої професійної та освіти в Україні розробляють В. Луговий, П. Лузан, В. Манько, О. Сухомлинська, та ін.

На сучасному етапі багато науковців займаються проблемами вивчення іноземної мови, розробкою методик навчання. Серед них Г. Савченко, Л. Котлярова (юридичні спеціальності), Є. Мірошніченко, Л. Манякіна (економічні спеціальності), підготовка фахівців технічного напрямку (О. Тарнопольський, І. Гришина), військовослужбовців – І. Онисіна, Р. Зайцева. Важливого значення в дослідженні даної проблеми набуває також підхід до розгляду людини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, П. Блонського, О. Леонтьєва та інших.

Незважаючи на наявність численних робіт, все ж не набули достатнього обґрунтування та розробки технології продуктивного навчання студентів іноземним мовам.

Мета статті – розглянути сутність та особливості продуктивного навчання, можливості та переваги продуктивного навчання студентів іноземної мови, комунікативний підхід до навчання іноземної мови, визначити основні навчальні продукти та завдання для навчання студентів іноземної мови, схарактеризувати види самостійної мовної практики студентів.

Науковці сьогодні виокремлюють таку специфіку навчання іноземній мові студентів технічного ВНЗ:

- перетворення іноземної мови у технічному ВНЗ у невід'ємний та найважливіший компонент професійної підготовки майбутніх фахівців;
- цілі іншомовної підготовки тут – опанування студентами загальної і спеціальної лексики, формування навичок роботи з іноземною спеціальною літературою, розвиток навичок читання та усного мовлення іноземною мовою;
- чітка практична спрямованість та предметність, взаємозв'язок з майбутньою інженерною спеціальністю;
- іноземна мова як навчальна дисципліна є засобом формування, формою здійснення та вираження думки про об'єктивну дійсність, чий властивості й закономірності є предметом інших дисциплін;
- основним засобом організації комунікативно-пізнавальної діяльності студентів та формою навчання є спілкування;
- для формування навичок мовлення та читання іноземною мовою необхідна постійна, цілеспрямована, систематична робота студентів,;
- необхідність ефективної організації самостійної роботи студентів та її плановість;
- наявність іншомовної технічної фразеології згідно спеціальності.

Особливого значення в процесі організації навчання студентів набувають підходи, на які спирається педагог. Нами за основу були взяті суб'єктно-діяльнісний підхід та продуктивне навчання, застосування якого схарактеризуємо докладніше.

За Ю. Пасовим комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування [3].

Л. Панова вважає, що комунікативна спрямованість навчального процесу є одним із важливих принципів навчання [4]. Вона зазначає, що у природному спілкуванні співрозмовники дивляться один на одного. Так повинно бути і в навчальному спілкуванні при виконанні комунікативних або умовно-комунікативних вправ, студенти повинні сидіти, утворюючи коло, один проти одного, щоб було зручно спілкуватись [4].

Комунікативний підхід не належить до традиційних методів навчання, важко його також закваліфікувати до альтернативних методів.

Відправною точкою у навчальному процесі стають ситуації, в яких студент може опинитись, наприклад, в чужій країні, а тому ціль – оволодіння мовою відповідно до контексту ситуації (професійної). Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання, де домінування мовного продукування знаходиться над мовною правильністю, коректністю, допускаються помилки, а мова стає засобом комунікації. Отже, комунікативний підхід спрямований на практику спілкування. Найбільш ефективно він реалізується, якщо викладач стимулює студентів висловлювати свої думки, створює рольові ігри та ситуації. Ситуації при цьому повинні відповідати завданням та змісту теми, наявністю певних рольових взаємовідносин між співрозмовниками, які створюють ситуацію спілкування.

Комунікативна спрямованість навчання потребує творчого підходу у навчальному процесі. Досить цікавими та дієвими є методи, що стимулюють активну розумову діяльність і спонукають студента висловлювати свої думки як українською мовою, так і англійською мовою.

Одним з таких прийомів є комунікативне завдання, яке треба поставити не тільки одному студенту, а діаді студентів або всій групі [1]. В залежності від теми, що вивчається, постановка таких завдань відбувається так: прослухати розповідь студента, задати питання для отримання додаткової інформації; прослухати розповіді декількох студентів, визнати кращу розповідь, аргументувати свій вибір; прослухати розповідь студента та сказати, що нового дізналися з його розповіді.

Комунікативний підхід передбачає систему загальної діяльності; систему мовної діяльності; систему мовного спілкування (комунікації); систему власне самої англійської мови; системне співвідношення англійської та рідної мов; систему мовних механізмів (мовне сприйняття, мовна взаємодія і т.ін.); текст як систему мовних продуктів; систему структурно-мовних утворень (монолог, діалог, монолог в діалозі, різні типи мовних висловів та повідомлень і т.ін.); структуру мовної поведінки людини.

Чітко спланувати та простежити досягнення студентів дає змогу така технологія, що називається продуктивною технологією навчання.

Першим освітнім проектом, який пов'язують з терміном «продуктивне навчання», була програма нью-йоркської школи «Місто-як-

школа» або «Школа без стін» (початок 70-х років). Основна мета полягала у створенні освітньої системи, яка б забезпечила одержання загальної професійної освіти та адаптацію особистості до нових соціально-економічних умов.

Технологія продуктивного навчання надає можливість навчання на основі практичного життєвого досвіду. Молодь під час такого навчання вчиться розв'язувати соціальні, освітні, психологічні і культурні проблеми. Особливо важливо, що студент стає як конструктором так і продуктом своєї власної освіти. Важлива відмінність від традиційного навчання – створення учасниками особистісної продукції: інтелектуальних відкриттів, винаходів та конструкцій, задач, правил, досліджень, програм навчання, проектів тощо.

Основні позиції викладача в системі продуктивного навчання такі: наставник, співробітник, компетентний консультант, особистий радник, науковий керівник індивідуального проекту.

Основні позиції студента в системі продуктивного навчання: суб'єкт діяльності, дослідник проблеми, рецензент, проектувальник свого життя.

В процесі продуктивного навчання студент набуває прикладного досвіду практичної роботи, що веде до підвищення життєвої компетентності.

На думку І. Буцика, продуктивне навчання необхідно розуміти як спеціально організовану, доцільну і керовану педагогічну взаємодію, спрямовану на оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками продуктивного рівня [2].

Для нас, при навчанні іноземній мові важливим є те, що технологія продуктивного навчання забезпечує поетапне включення студентів у різновиди навчальної діяльності та орієнтує на самостійне, творче оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками.

Отже, згідно аналізу наукової літератури, продуктивна педагогічна технологія – це така технологія, яка дозволяє досягти високоякісного результату при розумному сполученні індивідуального навчання з груповим та одержати продукт максимальної кількості і якості за мінімальний час.

Продуктивна технологія дає змогу студентам пізнати навколишній світ (за допомогою когнітивних методів), створити освітню продукцію (за допомогою креативних).

Когнітивні методи – це методи навчально-го пізнання. Вони діляться на емпатію, смисло-ве бачення, метод фактів, евристичне спостере-ження, конструювання понять і правил теорії, прогнозування, символічне бачення, метод гі-потез, метод помилок.

Креативні методи навчання орієнтовані на створення власних освітніх продуктів. Під час практичної частини спецкурсу застосовувались такі як метод «мозкового штурму», метод при-думування, метод «якби», гіперболізації (збільшення, зменшення).

Продуктивна педагогіка вимагає співвідно-шення між інформуванням та формуванням умінь у пропорції 20% до 80%. Отже, у процесі занять з іноземної мови зі студентами техніч-них спеціальностей можливо створювати такі навчальні продукти:

- фокусоване складання списку основних проблем, пов'язаних з темою заняття;
- пряме перефразування матеріалів або якого-небудь друкованого тексту з техні-чних питань;
- складання шаблону фраз для оцінки з боку студентів навчальних та інших ма-теріалів у формі згоди або незгоди з пев-ною позицією;
- аналітичні доповідні, що мають метою розширений опис змісту проблем та си-туацій й шляхів її розв'язання;
- складання опорної схеми-колажу, тобто розробка схематично фіксованого відо-браження якої-небудь частини предмет-ного змісту;
- складання діаграм, що ілюструють асоці-ації студентів за заданою темою;
- написання проспектів теми, тобто опис мети роботи й системи питань за певною темою, наприклад, характеристик техніки;
- складання щоденнику із самооцінкою успішності у засвоєнні тем або слів;
- створення монологічного висловлюван-ня на задану тему у рамках обмеженого часу;
- складання на аркушах паперу зауважень та запитань, що стосуються теми занять або модулю;
- складання настінних таблиць за матеріа-лами тематичного блоку з іноземної мови;
- складання питань для вправ або трену-вань.

Також студентам на заняттях було запро-поновано завдання, що реалізують принципи продуктивного навчання:

- самостійно розробити план матеріалу (завдання припускає високий рівень уза-гальнення прослуханого матеріалу, роз-виток умінь розмежовувати родові й видові поняття, вмикає операції мислен-ня студента);
- самостійно скласти концентровані ви-сновки за матеріалами теми (завдання формує комунікативний компонент, ана-літичне мислення, активізує розумову діяльність на протязі всього заняття);
- виділити ключові слова або словосполу-чення, на яких базується зміст теми (навчання ранжуванню фактів, явищ, ви-значення головної думки);
- зробити інформаційне супроводження заняття (малюнок або композицію зі сло-вами) (розбудовує асоціативне мислен-ня, переносить абстрактний матеріал у систему ілюстративних образів);
- розробити план прослуханого у класі, розбити на логічні частини (формує вміння бачити частини тексту, правиль-но виділяти композиційні блоки);
- розробити словник з теми або ситуатив-ного завдання, що пропонує викладач або обирає сам студент.

Групові монопроекти припускають вклю-чення його учасників у цілеспрямовану роботу, формують Я-Концепцію, рефлексивну діяль-ність, вчать організації взаємодії.

Проект складається з ряду етапів, до яких відносять: виявлення кола питань, що дають змогу визначити тему проекту, організація робо-ти з пошуку матеріалу, аналіз і синтез матеріалу, підготовка мультимедійних презентацій. Така робота та комунікативне середовище за допомо-гою інтерактивних засобів інформаційно-комунікативних технологій забезпечують зв'яз-ок теорії з інформаційним полем середовища.

Щоб розширити коло студентів, включених в активний пізнавальний процес на практич-них заняттях, деяким студентам було запропо-новано готувати протягом усього заняття тези за кожним обговорюваним питанням, а напри-кінці виступити з монологічним виступом, що узагальнює тему.

Одним з видів самостійної мовної практики студентів є створення розширеного письмово-го виступу. Саме ця форма продуктивної діяль-ності у навчанні іноземній мові дозволяє уза-гальнити матеріал, розвиває пам'ять, логічне й образне мислення, вольові якості особистості. Головна мета такого завдання: навчити студен-тів володіти своїм мовленням, та використову-

вати мовні засоби в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Послідовність заняття тут така:

- викладач формує чотири підгрупи. Класична схема включає вступ, дві тези, обґрунтування кожної, висновок;
- з урахуванням змісту досліджуваного матеріалу, професійної сфери майбутніх фахівців обирається певна тема для створення письмового монологічного виступу;
- кожна група одержує завдання – написати одну частину тексту, при цьому потрібно зберегти логіку розвитку теми.

На початку роботи над проектом обговорюються критерії перевірки. Після того, як частини тексту написані, групи презентують свої проекти. У кожній групі обирається рецензент, завдання якого – знаходити в процесі прослуховування виступу мовні, стилістичні, логічні, фактичні помилки. Студенти за заданими критеріями оцінюють як роботу інших груп, так і свій текст.

Після виступу рецензентів студенти одержують завдання відредагувати текст із урахуванням отриманих рекомендацій. Крім мовних умінь, проектування тексту розвиває аналітичне мислення, здатність реалізовувати себе в колективній діяльності. Сильна сторона таких занять – взаємодія, комунікація, взаємодопомога студентів.

У статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання, можливості та пере-

ваги продуктивного навчання студентів іноземної мови, комунікативний підхід до навчання іноземної мови. Визначено основні навчальні продукти та завдання для навчання студентів іноземної мови, схарактеризовано види самостійної мовної практики студентів. Перспективними напрямками є визначення ролі продуктивного навчання у самостійній роботі студентів.

Список використаної літератури

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Буцик І.М. Обґрунтування педагогічних засад застосування методів продуктивного навчання в професійній підготовці інженерів-механіків сільськогосподарства / Буцик І.М. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. – К.: Видав. центр, 2014. – Вип. 9. – С. 98-100.
3. Пассов Є.І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню / Пассов Є.І. – К., 2011. – 212 с.
4. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе / Л.С.Панова. – Киев, 1999. – 144 с.

References

1. Ball H. (1990). Teoriya uchebnykh zadach. Psikhologo-pedagogicheskyy aspekt / H.A. Ball. Moskva, 18. [in Russian].
2. Butsyk I.M. (2014). Obgruntuvannya pedahohichnykh zasad zastosuvannya metodiv produktyvnoho navchannya v profesyniy pidhotovtsi inzheneriv-mekhanikiv sil's'koho hospodarstva / Butsyk I.M. Kyev [in Ukrainian].
3. Passov Ye.I. (2011). Komunikativnyy metod navchannya inshomovnomu movlennyyu / Passov Ye.I. Kyev, 212 [in Ukrainian].
4. Panova L.S. (1999). Obuchenye ynostrannomu yazyku v shkole / L.S.Panova. Kyev, 144 [in Ukrainian].

Дніпровська Т. В.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання, можливості та переваги продуктивного навчання студентів іноземній мові, комунікативний підхід до навчання іноземній мові, визначити основні навчальні продукти та завдання для навчання студентів іноземній мові, схарактеризувати види самостійної мовної практики студентів.

Особливого значення набуває комунікативна спрямованість навчання, яка потребує творчого підходу у навчальному процесі. Досить дієвими визначено методи, що стимулюють активну розумову діяльність і спонукають студента висловлювати свої думки як українською мовою, так і англійською мовою.

Продуктивна педагогічна технологія дозволяє досягти високоякісного результату при розумному сполученні індивідуального навчання з груповим та одержати продукт максимальної кількості і якості за мінімальний час.

Ключові слова: професійна підготовка, студенти, іноземна мова, комунікативний підхід, продуктивне навчання.

Dniprovskaya T.

DIDACTIC POSSIBILITIES OF TECHNOLOGY PRODUCTIVE STUDENT LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the nature and characteristics of productive learning opportunities and advantages productive student learning a foreign language, communicative approach to teaching foreign language to define the basic educational products and objectives for student learning a foreign language, to characterize types of independent language practice students.

Of particular importance is the communicative orientation training which requires creativity in the learning process. Quite defined effective methods that promote active mental activity and encourage students to express their opinion as a Ukrainian language and English.

It is noted that the technology enables productive learning training based on practical experiences to help young people in search of her professional and personal realization.

Productive educational technology can achieve high-quality results at a reasonable combination of individual and group training to obtain maximum product quantity and quality in minimum time. It allows students to understand the world around us using cognitive techniques and to create educational products using creative.

Proposed methods such as cognitive empathy, meaning vision method facts heuristic monitoring, design concepts and rules of theory, prediction, symbolic vision, method of hypothesis, method errors.

One type of individual students language practice is to create advanced writing performance. It is this form of productive activities in learning a foreign language allows to summarize material, develop memory, logical and creative thinking, strong-willed personality.

Key words: training, students, foreign language, communicative approach, productive learning.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 378-043.5+373.2-055.52

Тетяна ЖАРОВЦЕВА

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету дошкільної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
e-mail: tanya1209z@rambler.ru

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ

У статті розглядається сутність і особливості впливу факторів на підготовку майбутніх педагогів до взаємодії з батьками, проаналізовано і обґрунтовано відповідні фактори, які визначають ефективність підготовки студентів. Розглянуто такі фактори: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного проектування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами. Проведено науково-теоретичний аналіз змістових впливів факторів на процес підготовки педагогів до взаємодії з родинами дошкільників.

Ключові слова: фактори, викладач, студент, взаємодія, батьки, толерантність, рефлексія, педагогічний такт, творчий потенціал, педагогічне прогнозування, функціонально-рольова позиція.

Обґрунтування факторів, що обумовлюють перехід від теоретичної до практичної моделі управління якістю підготовки педагога до роботи з сім'єю, базується на концептуальних положеннях педагогічної підготовки в контексті підвищення якості освіти та компетентнісного підходу на теоретико-методологічних засадах і принципах побудови процесу навчання.

Факторний аналіз педагогічних і загальнонаукових знань викликає певний інтерес вчених. Предметом дослідження служать взаємозв'язок педагогіки з філософією, соціологією, психологією в форматі впливу різноаспектних факторів (Л.Будева, Р. Гурова, В. Жамін, А. Петровський та ін.), Зв'язок педагогіки з загальнонауковими дисциплінами, перш за все з загальною теорією систем, інформатикою (Ф. Корольов, Н.Тализіна, І. Раченко).

Багаторічне спостереження за процесом підготовки фахівців до роботи з батьками, вивчення літератури з проблеми дозволило нам умовно виділити фактори, які визначають ефективність підготовки студентів. Серед них: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного проектування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії; педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача ВНЗ; професійна компетентність. Розглянемо більш докладно ці фактори.

Толерантність викладача у відносинах зі студентами. Толерантність (лат. tolerantis – терпіння, поблажливість) ми розглядаємо як

один з факторів ефективної реалізації підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з батьками і, насамперед, шляхом уявлення викладачем деякого умовного зразка, еталона толерантності в найрізноманітніших ситуаціях – як у процесі аудиторного, так і позааудиторного неформального спілкування: у процесі керівництва викладачем дипломними, курсовими роботами студентів, у ході практики, а також диспутів, наукової праці студентів.

Толерантність необхідна майбутнім вихователям у будь-якому виді педагогічної діяльності і особливо в організації роботи та спілкування з батьками, тому важко переоцінити значущість цього фактора в професійному становленні майбутніх педагогів.

Толерантність дозволяє майбутньому фахівцеві знайти підхід до кожної дитини в процесі спілкування, їхнім батькам, враховувати особливості взаємин, соціальних і педагогічних позицій, знаходити оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, що особливо характерно для сімей.

Разом з тим, у процесі навчання у вишу студент здобуває первісні навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, що необхідно у спілкуванні з батьками. Засвоюючи зміст освіти і реалізуючи себе як особистість в освітньому процесі, студент зіштовхується з необхідністю відстоювати власну точку зору, висловлювати різноманітні судження, вступаючи в діалог з дорослими людьми. Ефективність цієї діяльності припускає сформованість умінь йти на компроміс, тому що неминучі конфліктні ситуації в процесі спілкування з батьками; враховувати інтереси навколишніх, оскільки життєві позиції батьків сформовані і переконати їх відстоювати власні погляди виявляється складним завданням спілкування; необхідно враховувати особливості сімей.

У процесі різних форм навчальної діяльності викладачі і студенти зустрічаються з різними конфліктними ситуаціями, які вимагають прийняття продуктивних рішень, навчання цьому викладачем як в аудиторній, так й у позааудиторній діяльності дозволяє студентові набути досвід соціального спілкування і, зокрема, досвіду продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій, особливо характерних для сімей.

Формування толерантності у викладача в контексті усвідомлення і продуктивної реалізації виникаючих протиріч припускає уявлення про проблеми навчального процесу у вишу як

діалектичної єдності протилежностей, а саме, усвідомлення викладачем того факту, що будь-яка прогресивна сучасна технологія не може розглядатися як бездоганна і обов'язково поряд з позитивними містить і негативні складові, котрі пояснюються низкою об'єктивних факторів. Так, будь-який інноваційний підхід вносить деструктивну складову до навчального процесу, для стабілізації якого потрібні часи і спеціальні зусилля. Необхідна з боку викладачів зважена оцінка ступеня значущості і можливості практичної реалізації того чи іншого підходу до організації навчального процесу, способу впровадження ідей, концепцій і парадигм.

Одним із проявів толерантності педагога є наявність педагогічного такту, що відіграє істотну роль у професійній діяльності педагога, і особливо у взаєминах з сім'ями. Особливо з проблемними, які володіють визначеним потенціалом у виникненні конфліктних ситуацій, а, отже, формування педагогічного такту необхідне й у підготовці фахівців до роботи в таких сім'ях. Педагогічний такт виступає в двох іпостасях. Перша (внутрішній стан педагога, характер його ставлення до дитини та її батьків) досить широко обговорюється в педагогічній літературі відносно професійно важливих якостей особистості педагога дошкільної освіти, оскільки педагогічний такт виступає як одна з таких якостей. Тут же нас цікавить та сторона педагогічного такту, яка може бути позначена як його зовнішня сторона – це характеристика поведінки людини в процесі взаємодії з іншими людьми. Саме в цьому розумінні ми визначили наявність педагогічного такту як фактора професійної діяльності педагога.

Очевидну значущість педагогічного такту дорослого в процесі розвитку соціальної поведінки можна розглядати з декількох позицій. Насамперед, тільки в умовах емоційного комфорту в спілкуванні з педагогом діти та їхні батьки можуть зберегти відкрите прагнення до соціальних контактів; стійка напруженість у таких ситуаціях призводить до придушення соціальних потреб, виникнення страху зазнати невдачу в процесі спілкування або загальній діяльності. Крім того, такт припускає акцентування педагогом уваги на позитивних сторонах життя і взаємин у сім'ї, на досягненнях і вдачах в організації виховання дітей у сім'ї, позитивних рисах особистості кожної дитини, тим самим привертаючи до себе батьків. Також педагог демонструє дорослим і дітям взірці соці-

альної поведінки, в основі якої лежить шанобливе ставлення до себе й до інших.

Психолог І. Страхов точно описав цю складову педагогічного такту як тонку межу між окремими впливами, природність, простоту звертання без фамільярності, щирість без фальші, довіру без потурання, як прохання без благання, рекомендації та поради без нав'язливості, впливу у формі попередження, як вимоги без придушення самостійності, серйозність без налягнутості, гумор без глузування, вимогливість без чіпляння, наполегливість без упертості, діловий тон без сухості [9].

Прояв педагогічного такту в умовах вищої школи ми розглядаємо з двох сторін. Перш за все, такт, що виходить від викладача в процесі спілкування зі студентами на особистісному рівні і як цілеспрямовану демонстрацію зразка взаємин між учасниками педагогічного процесу. З іншого боку, студенти при підготовці до взаємодії з сім'єю вчаться обґрунтовувати необхідність прояву педагогічного такту і виявляють його вже на етапі проходження педагогічної практики та в аудиторії, спілкуючись один з одним і з викладачами.

Наявність рефлексії в педагогічній діяльності. Взаємодія викладача зі студентами, як ми уже відзначали, повинна ґрунтуватися на глибокому порозумінні внутрішнього його світу й особливостях соціального середовища, у якому формується особистість майбутнього фахівця як педагога.

Якою мірою уявлення викладача про кожного студента адекватно його справжній індивідуально-психологічній дійсності, він може судити тільки з аналізу й оцінки результатів власних педагогічних дій, а також однаковою мірою з реакцій студента на його дії, емоційного стану студента, форм поведінки, динаміки його соціальних контактів.

Особливо важлива професійна рефлексія як фактор, що включає вміння вибору, проектування і реалізації різних освітніх маршрутів, вміння викладача з самодіагностики (адекватна оцінка рівня власних професійних умінь і способів їх удосконалення в різних аспектах, усвідомлення своєї ролі в професійній діяльності, вміння оцінити ступінь важкості виконання студентами пропонованих професійних задач).

Постійна зміна еталонів, критеріїв оцінки себе як професіонала подоланням стереотипів образу професіонала змушують викладача безупинно самовизначатися в професії, де механі-

змом такого професійного самовизначення і виступає педагогічна рефлексія як спрямованість свідомості викладача на самого себе в аспекті зіставлення «Я-реального» і «Я-ідеального» і професіонала, а також «Я-рефлексивного» і «Я-очима інших». На наш погляд, така рефлексивна позиція викладача дозволяє йому: встановлювати свою відповідність вимогам професії, керуючись наявністю в себе професійно важливих якостей особистості, загальних і педагогічних здібностей, рис характеру, професійних знань, умінь і навичок; розпізнавати не тільки позитивні, але й негативні прояви, що перешкоджають рухові до професіоналізму; знаходити можливості компенсації недостатньо сформованих професійно важливих якостей, виявляти професійні резерви, потенційні можливості; визначати наявність рівня професіоналізму, професійної компетентності; переглядати професійну самооцінку при переході на новий ступінь професійного розвитку.

Необхідність рефлексії в процесі діяльності педагога, який працює зі студентами, обумовлена граничною рухливістю, пластичністю двох взаємозалежних систем, які знаходяться в колі уваги викладача – студент і його оточення. Вимога рефлексії в педагогічній діяльності пов'язана не тільки безпосередньо з об'єктом цієї діяльності. Утвердження нових педагогічних позицій у педагогіці вищої школи і, як наслідок цього, розробка і впровадження нових модифікованих форм роботи зі студентами потребує від викладача, мета діяльності якого досить широка, глибокого знання своїх власних особистісних і професійних можливостей і переваг.

Рефлексія дозволяє педагогу постійно орієнтуватися в змінах, що закономірно відбуваються у власній його особистості і від яких значною мірою залежать навчальна діяльність студентів і власна педагогічна діяльність. В першу чергу це стосується рівня педагогічної майстерності, світогляду, цінностей особистості, психічних і психологічних характеристик, які мають значення для професійної діяльності конкретного педагога. Саме педагогічна рефлексія включається всіма вченими, що вивчають педагогічну діяльність, як одна з найважливіших стосовно структури професійних якостей особистості педагога. Можливості й прояв педагогічної рефлексії викладача поширюються і на її прояв у студентів безпосередньо в навчальному процесі, під час обговорення проблем професійної діяльності, вирішенні педагогічних

завдань, при активній участі у взаємодії з дітьми, особливо з їхніми батьками.

Потреба педагога у творчій діяльності. Нині твердження про те, що педагогічна діяльність є за природою творчою, стало загальноприйнятним. Творчість – це діяльність, яка породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [10, 670]. На відміну від творчості в інших сферах творчість педагога не ставить собі за мету створення соціально цінного, нового, оригінального, оскільки її продуктом є розвиток особистості.

Творчий потенціал педагога формується на основі двох компонентів: педагогічного, професійного і соціального досвіду. Отже, без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива.

Педагогу необхідно вирішувати безліч типових і нестандартних завдань у мінливих обставинах. При цьому педагог, як і будь-який дослідник, влаштовує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічні ситуації; проектує результат відповідно до вихідних даних; аналізує наявні засоби, необхідні для перевірки припущення і досягнення відповідного результату; оцінює результати; формує нові завдання.

Досвід творчості педагог набуває за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, які відбивають педагогічну дійсність, та організації як навчальної, так й реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів.

Часто сферу прояву творчості педагога звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального рішення педагогічних задач. Між тим, творчість педагога виявляється і при вирішенні комунікативних завдань, що виступають своєрідним тлом і підставою педагогічної діяльності.

У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю та визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання.

Фактор проблемної інтерпретації навчального матеріалу полягає в тому, що викладач не викладає знань у готовому вигляді, а ставить перед студентами проблемні завдання, спонукаючи шукати шляхи й засоби їх вирішення.

Формування професійного мислення студентів – це створення творчого, проблемного підходу. Тому, на нашу думку, підготовка у вишу

має сформувати у фахівця необхідні творчі здібності. Процес творчості включає насамперед відкриття нового: нових знань, нових об'єктів, нових проблем, нових методів їх вирішення.

Здатність до педагогічного прогнозування входить у функції будь-якого педагога, не менш значимою, ніж організаторська, гностична чи комунікативна. Суть її полягає в тому, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результат.

Педагогічне прогнозування розглядається нами в двох аспектах. З одного боку, це прогнозування змісту вищої професійної освіти, прагнення до максимального ступеня адаптованості навчального матеріалу до вимог сучасної освіти. Прогнозування має на меті висування викладачем обґрунтованої мети професійної діяльності студентів, її задач, добір способів здійснення, передбачення результатів, урахування можливих відхилень і варіацій від мети навчання, визначення етапів даної діяльності. З іншого боку, необхідність адаптації змісту освіти до інтересів і потреб безпосередньо студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, мотивів і ціннісних орієнтацій кожного з них. Прогнозування педагогічного процесу дає можливість розглядати перспективні лінії підготовки фахівців взагалі і конкретних педагогів зокрема. Виходячи з цього, створюються умови для раціонального й ефективного формування змісту спеціальної педагогічної освіти.

Варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами. Модернізація системи вищої освіти за сучасних умов потребує суттєво інших підходів в організації навчального процесу. У більшості досліджень (С. Архангельський, І.Бех, О.Вербицький, Є. Шіянов), пов'язаних із проблемою гуманізації освіти, при розробці освітніх методик однією з основних виступає проблема заміни рольового підходу на індивідуально-діяльний, що, безумовно, спричиняться до використання форм взаємодії викладачів і студентів, побудованих на основі принципу діалогічності, що припускає відмову від домінуючої позиції викладача і підлеглої позиції студента і надає перевагу особистісно рівноправним стосункам. [1, 2, 3, 10].

Разом з тим, рольовий підхід у навчанні й вихованні дотепер превалює при розробці змісту і форм освіти на будь-якому етапі. Це не випадково, оскільки виокремлення ролей в освітній взаємодії дозволяє більш чітко визначити функції кожного з її учасників, описати систему

його конкретних дій, що значно спрощує організацію освітнього процесу в цілому.

Наша позиція полягає в необхідності побудови процесу підготовки студентів до педагогічної роботи таким чином, щоб функціональна залежність між викладачем і студентом, викладачем і групою студентів, між студентами була гнучкою в межах їхнього професійного становлення. Це означає, що суттєва частина навчальних функцій, таких як організаторська, інформаційна, стимулююча, на певному етапі оволодіння студентами професією частково або навіть цілком може бути делегована самим студентам. Ці функції одночасно зберігаються і за викладачем, але при цьому він повинен змінювати пріоритети в процесі їх використання (залежно від складності матеріалу, підготовленості студентів, мотивів їхньої навчальної діяльності, своїх індивідуальних професійних особливостей) – контроль на визначеному етапі можна замінити стимулюванням, організацію процесу засвоєння матеріалу – орієнтуванням студентів у необхідній літературі і способах роботи з нею. При цьому викладач залишається у своєму статусі, більш знаючим, обізнаним і досвідченим. Змінюється тільки суть самої взаємодії.

Опанування студентом різноманітних ролей не є самоцілью, хоча значно активізує процес професійного його становлення. Суттєво те, що в межах реалізації варіативності функціонально-рольових позицій учасників освітнього процесу у вишу стає можливим формування готовності майбутнього педагога до гнучкого використання різних типів педагогічної взаємодії з дітьми та їх батьками, що припускає його активне включення у спілкування на правах педагога, лідера і партнера.

У результаті факторного аналізу ми дійшли висновку, що завданнями педагогічної орієнтації майбутніх фахівців у нашому дослідженні є: пошук і перебування сенсу своєї міри буття в професії; встановлення наявності й об'єкта власної педагогічної спрямованості; визначення значущості ціннісних орієнтацій у професійній праці, системи потреб і мотивів у їх стійкій особистісній ієрархії; вибір смислових домінант при побудові змісту професійної життєдіяльності; усвідомлення провідного мотиву власної педагогічної діяльності, спілкування і необхідності його зміни; утримання стійкої професійної позиції педагога, який розуміє значущість

своєї професії, здатний протистояти складностям заради соціальної і загальнолюдської цінності.

Список використаних джерел

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 367 с.
2. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення // Педагогіка толерантності / І. Д. Бех. – 2001. – № 2. – С. 120-123.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 78 с. – (№ 7).
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994. – 231 с.
7. Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. / Е. А. Панько. – Мн. : Высшая шк., 1986. – 156 с.
8. Словарь иностранных слов. – 12-е изд. – М., 1985. – 608 с.
9. Страхов И.В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов: СГУ, 1966. – 280 с.
10. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 38 с.

References

1. Arkhangelsky, S.I. (1980) Ychebnyi prochess v vishii shkole, ego zakonornosti, osnovi i metodi [The educational process in higher education, its laws, principles and methods] M.: Higher Education. Shk. -367 p [in Russian].
2. Bech I.D. (2001) Gymanistichna pedagogika:peripetii stanovlennya [Humanistic education: vicissitudes formation // Pedagogy tolerance] – № 2 – P. 120-123 [in Ukrainian].
3. Verbitsky A.A. (1991) Aktivnoe obychnie v vishii shkole: Kontekstnyi podhod: metod.posobie [Active learning in higher education: Contextual approach: Method. Allowance] – M. : Higher Education. Shk. -207 p [in Russian].
4. Gavrilova, T.P (1984) O vospitanii npravstvennih chyvtstv [On the education of moral feelings] – M. : Knowledge – 78 p. – (No. 7) [in Russian].
5. Markova A.K. (1994) Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism] – M. : Knowledge, – 308 p. [in Russian].
6. Mitina L.M. (1994) Ychitel kak lichnost i professional [Teacher as a person and a professional] – M.,-231 p. [in Russian].
7. Panko E A.(1984) Psihologiya deyatelnosti vospitatelya detskogo sada [Psychology of the activity of the kindergarten teacher] – Mn. : Higher School.- 156 p. [in Belorussia].
8. Slovar inostrannih slov [Dictionary of foreign words.] . (1985) – 12 th ed. – M., – 608 p. [in Russian].
9. Strakhov I.V. .(1966) Psihologiya pedagogicheskogo takta [Psychology of pedagogical tact.] – Saratov: SSU, – 280 p. [in Russian].
10. Shiyanov E.N. (1991)Teoreticheskie osnovi gymanizahii pedagogicheskogo obrazovaniya [Theory bases of the humanization of pedagogical education: Author's abstract. Dis. ... Dr. ped. Sciences] – M., – 38 p. [in Russian].

Жаровцева Т. Г.

**ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ**

В статье рассматривается сущность и особенности влияния факторов на подготовку будущих педагогов к взаимодействию с родителями, проанализированы и обоснованно соответствующие факторы, определяющие эффективность подготовки студентов. Рассмотрены следующие факторы: толерантность преподавателя в отношении со студентами; наличие рефлексии в педагогической деятельности; потребность педагога в творческой деятельности; способность к педагогическому проектированию; вариативность функционально-ролевых позиций взаимодействия преподавателя со студентами. Проведения научно-теоретический анализ содержательных воздействий факторов на процесс подготовки педагогов к взаимодействию с семьями дошкольников.

Ключевые слова: факторы, преподаватель, студент. взаимодействие, родители, толерантность, рефлексия, педагогический такт, творческий потенциал, педагогическое прогнозирование, функционально-ролевая позиция.

Zharovtseva T.

**FACTOR ANALYSIS IN THE TRAINING OF PRE-SCHOOL
EDUCATION SPECIALISTS TO WORK WITH PARENTS**

In essence Article rassmatryvaetsya Features and Influence factors in the preparation for future pedagogical interaction with parents, and proanalizirovany obosnovanno sootvetstvuyushchy factors, opredelyayushchy Efficiency Preparation of students. Rassmotreny sleduyushchy factors. Tolerance lecturer in co respects students. Tolerance requires prospective teachers in any type of educational activities and especially in the organization of work and communication with parents, it is difficult to overestimate the importance of this factor in the professional development of future teachers. The presence of reflection in pedagogical activity. Reflection allows the teacher to constantly navigate the changes that naturally occur in our own his personality and who are largely dependent learning activities of students and their own teaching activities. The needs teacher in tvorcheskoy activities. The creative potential of teachers is based on two components: educational, professional and social experience. Thus, without special training and knowledge of successful educational work impossible. Teaching Ability for designing. Teacher prediction before us in two ways. On the one hand, is predicting the content of higher education, the desire to maximize the degree of adaptability of educational material to the requirements of modern education. Varyatynost-functional interaction of positions rolevykh co Lecturer students. Role approach to training and education prevalent in developing the content and forms of education at any stage since the allocation of roles in the educational interaction can more clearly define the functions of each of its members, to describe his system of specific actions which significantly simplifies the organization of educational process in general. Theoretically conducting scientific analysis soderzhatelnykh vozdeystviy factors in the process for the preparation pedahohov interaction with family doshkolnykov.

Key words: factors, teacher, student. Interaction, parents, tolerance, reflection, pedagogical tact, creativity, pedagogical forecasting, functional-role position.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК 378.016:78

Тетяна ЖИГІНАС

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики постановки голосу
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: tatyana.jiginas@gmail.com

АКСІОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті простежуються етапи фахової підготовки майбутніх учителів музики в аксіологічному аспекті. Підкреслюється усвідомлено-позитивне ставлення до моральних та етичних феноменів. Наголошується, що вияв результатів роботи вчителів нової генерації базується, перш за все, на їх моральних якостях та поведінці. Аксіологізація процесу підготовки майбутнього вчителя є одним з пріоритетних напрямків модернізації вищої педагогічної освіти. У статті проведено аналіз провідних тенденцій даного процесу, уточнено аксіологічні орієнтири особистісного розвитку та підходи у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

Ключові слова: аксіологізація, ціннісні орієнтації, вчитель-просвітник, освітянин нової генерації тощо.

На сучасному етапі динамічного розвитку суспільства відбуваються кардинальні зміни, які відбиваються й на процесах пов'язаних з входженням України в загальноєвропейський і світовий освітній простір. Вітчизняні концепції педагогічної освіти пронизані питаннями підготовки якісно нової генерації вчителів високого рівня загальної та професійно-педагогічної культури, інтелектуально сформованої та морально зрілої особистості, якій можна доручити найвідповідальнішу місію – формування духовного світу учнів.

Ціннісне спрямування вітчизняної системи освіти передбачає насамперед усвідомлено-позитивне ставлення до моральних та етичних феноменів, адже вияв результатів роботи вчителів нової генерації базується, перш за все, на їх моральних якостях та поведінці, що дозволить сучасній шкільній молоді набувати ціннісні орієнтири та ключові життєві компетентності опираючись на міцний фундамент – основу сучасної вітчизняної освіти – аксіологію. Необхідність посилення аксіологічної підготовки майбутнього вчителя є одним з пріоритетних напрямків модернізації вищої педагогічної освіти.

Розробці вітчизняних концепцій аксіологізації педагогічної освіти присвячено наукові дослідження багатьох учених. Філософія освіти, звертаючись до аксіологічної проблематики, спирається на ті загальні теоретико-методологічні підходи, що вироблені в аксіології як філо-

софській теорії цінностей М. Вебера, А. Вебера, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Г. Рікєрта, В. Дільтея, Р. Кронера, Е. Кассієра, Е. Гусерля, Г. Зіммеля, А. Швейцера, О. Шпеглера, А. Тойнбі, К. Ясперса та ін. Філософсько-педагогічна гілка аксіології ґрунтується на розумінні питань про природу цінностей, сполучення об'єктивного і суб'єктивного в них, взаємозв'язок цінностей із соціальними і культурними чинниками, відкриває особливі механізми їх виникнення і функціонування, у співвідношенні з парадигмальними аксіологічними законами та принципами.

Культурологічна гілка дослідження даної проблематики яскраво представлена у розробках плеяди російських вчених, це М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Данилевський, Л. Красавін, О. Лосєв, Д. Мережковський, П. Сорокін, П. Флоренський, С. Франк які стали чинними орієнтирами для подальших наукових пошуків та розробок наступного покоління науковців, як А. Арнольдів, В. Бичков, П. Гуревич, І. Кондаков, Е. Ільєнков, Ю. Осокін, А. Патрушов та ін.

Вітчизняна наукова думка яскраво представлена у розробках відомих українських педагогів і вчених, як М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, О. Потебня, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Л. Українка, К. Ушинський, та інші дослідники. На сучасному етапі розробка аксіологічної проблематики здійснюється В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Бехом, І. Бехом, М. Бровком, Л. Губерським,

С. Гончаренком, І. Зязюном, С. Клепком, В. Кременем, В. Кушерцем, М. Култаєвою, Л. Левчук, М. Михальченком, І. Надольним, В. Огнев'юком, І. Предборською, І. Радіоною, І. Степаненко, Н. Ткачовою та ін.

Багата наукова спадщина може і повинна служити джерелами для подальших розробок і впроваджень у царину освіти, що гарантуватиме суспільству стабільність завдяки розвитку у підростаючого покоління сприйняття духовно-етичних цінностей, орієнтуванню у новоутвореннях сучасності при підтримці найближчого до молодшої людини, що навчається – вчителя-просвітителя.

Здавна українська школа уособлюється для декількох поколінь з шанобливим ставленням до Вчителя, якому низько вклоняємося. як «ратоборцю істини і добра», «надії і славі», національному вчителю, за К. Ушинським [10]. К. Ушинський, одним з перших, поставив антропологічний принцип, що передбачає визнання цілісності людини, як органічної єдності духовної і тілесної природи людини. Він встановив основні аксіологічні характеристики педагогічної діяльності вчителя національної школи. Згідно основних аксіологічних принципів педагогічної концепції, яка, вочевидь, осучаснена й актуальна, вищою цінністю в педагогічному процесі виступає людина, а для вчителя першочерговим завданням постає досягнення людської природи, та уміння коригувати людську природу на благо самої людини, народу, цивілізації.

Найважливішим аксіологічним вектором у педагогічній діяльності є уважне ставлення до вивчення особистості кожної людини, що потрапляє під педагогічне керівництво у процесі навчання, виховання, розвитку. Вчитель повинен прагнути дізнатися людину, якою вона є насправді, зі всіма її слабостями і у всій її величч, зі всіма її буденними, дрібними потребами і зі всіма її великими духовними вимогами [10].

Саме таке гуманістичне підґрунтя дозволить учителю новітнього формату якісно й прогресивно вирішувати завдання освітнього процесу, «черпати величезні засоби виховного впливу в самій природі людини», що перетворює педагогічну діяльність у творчість.

Місія освітянина нової генерації ґрунтується на цілому комплексі особистісних якостей, сукупності переконань, чітко визначеній світоглядно-громадянській позиції, предметно-професійного комплексу знань, практичних умінь які виступають чинниками плідної професійної

реалізації аксіолого-професійного підходу в сучасній освіті.

На думку відомого вченого-практика В. Розанова [8], важливий цілісний підхід до людини. Такий підхід дозволить оцінювати особистість в сьогоденні і майбутньому. Проектування позитивних перспектив є базисом для школи виховної, художньо-створюючої, школи національної. Для сучасної школи вкрай необхідним є створення такої виховної системи, яка допоможе у вихованні без слів, повчань, а своїм прикладом, сенсом тощо. Аксіологічна природа виховання в новітній школі «розановського» типу виражена у діях вчителя-просвітителя здатного то творчості. Освіта – духовний організм, у якій ідеал виховання полягає в досконалій гуманності «при невсипущій дбайливості» до тих, що навчаються. Підкреслюючи необхідність цієї якості для вчителя, В.Розанов виділяє душу, віру, просто любляче серце.

Найбільш вичерпним дослідженням ХХ століття в царині аксіології вважається творчість американського філософа Р. Б. Перрі, у книзі «Сучасні філософські тенденції» вчений визначав аксіологію як систему знань, в якій об'єдналися етика, естетика, політика, юриспруденція, економіка, філософія і релігія. На думку Р. Б. Перрі, теорія цінностей допоможе людині пізнати закони природи і себе, як частину природи через свої найбільш значущі цілі, прагнення. Особливу увагу Р.Перрі приділяв духовним цінностям, наголошуючи, що не машини і речі, а соціалізовані і насичені емоціями стійкі ідеї утворюють суть культури й цивілізації. Вчений закликав створити цивілізацію, побудовану на єдиній загальнолюдській культурі. Новостворену цивілізацію відрізнятимуть освіта для всіх, справедливий розподіл соціальних благ, творчість в різних сферах, особиста свобода і насолода красою. Р. Перрі висловлював надію, що коли-небудь знання і свобода людини зростуть настільки, що цінності увійдуть до володіння всім світом. Нам близька авторська класифікація цінностей: розроблені принципи і критерії цінностей, обґрунтованість першочерговості знань як цінності в період інформатизації життя суспільства невід'ємні від значення людини як вищої цінності. Р.Перрі відмовився від створення єдиної шкали цінностей, вважаючи, що це дозволить відійти від пріоритетного положення тих чи інших цінностей.

Один з провідних дослідників проблеми підготовки педагогічних кадрів академік

В. Сластьонін не одноразово звертається до проблеми ціннісних орієнтацій вчителя [9]. Розглядаючи структуру особистості вчителя, його професійну самосвідомість, він виділяє пріоритетне положення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижневе утворення особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що передбачає готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей, вірність гуманістичним ідеалам тощо. В.Сластьонін пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб вчителя і, виходячи з цього, класифікує цінності педагогічної діяльності таким чином: цінності, сприяючі затвердженню вчителя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитам. Тобто, цінності самодостатньої властивості є цінностями-цлями.

Цінності-цлі визначають стратегію, перспективи і змістовне наповнення професійної діяльності вчителя для якого важливими факторами виступають суспільна значущість праці; самоствердження в педагогічному процесі; різноманітність і креативність педагогічної праці; усвідомлена відповідальність перед суспільством; любов до вихованців тощо. Вищеназвані цінності відбиваються в цілях діяльності вчителя, втілюючись у відношенні до результату розвитку вихованця, як показнику професійної культури вчителя тощо.

Тобто, гуманістичні цінності складають фундамент професійно-педагогічної культури і включають чотири категорії цінностей. До першої категорії віднесено загальнолюдські: людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність. До другої – духовні: педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення. До третьої – практичні: педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності. До четвертої – особистісні: педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вчителя. Поєднавши вище визначені категорії у процесі розвитку особистості, творчості, комунікації, обміну духовними цінностями, професійної співпраці дозволить збудувати стратегію сучасної педагогічної освіти і організувати підготовку вчителів школи на основі глибокого проникнення в суть духовно-ціннісних орієнтирів педагогічної праці.

Пошук підходів у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи зумовлений тим, що проблема духовного становлення дітей та юнацтва завжди була значущою для розвитку особистості і суспільства в цілому. Ми акцентуємо увагу на найважливішому аспекті, який виявляється стрижневим, цільовизначальним, згідно багатьох наукових підходів до вирішення визначеної проблеми, а саме: рівень вихованості вчителя знаходиться у тісному взаємозв'язку з потенційним станом усієї освітньої системи. Від ступеня вихованості вчителя, буде залежати, в цілому, чи відбудуться конструктивні зміни в розвитку вітчизняної освіти.

У відомих фундаментальних основах виховної системи майбутніх вчителів, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти України на рівні принципів державної політики відмічено, що освіта повинна бути гуманістичною, а загальнолюдські цінності, життя і здоров'я людини, її вільний розвиток – пріоритетні позиції у функціонуванні освітньої сфери. У зв'язку з цим виховний процес майбутнього вчителя музики є процесом і результатом залучення до духовних і матеріальних цінностей суспільства, традицій і культури через власну творчу активність особистості.

У сучасних дослідженнях виховного процесу (І. Бех, І. Ільїнський, В. Слободчиков, Є. Чепурних та ін.) висунуто перспективні напрями виховного процесу майбутніх фахівців: формування духовних ідеалів майбутніх професіоналів на основі залучення до основ вітчизняної культури, традицій; якісна підготовка фахівців, здатних зберегти і примножити духовні цінності; включення студентів в творчу діяльність духовного саморозвитку; участь майбутніх фахівців в творчій діяльності; створення виховуючого середовища, що безпосередньо впливає на формування особистості професіонала тощо. Концептуальні положення аксіологічно орієнтованої системи освіти вкладаються у досить струнку й гармонійну, близьку до ідеальної, модель сучасного студента, майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи, вчителя новітнього формату, вчителя просвітителя.

Вітчизняний науковець Т. Калюжна наголошує, що сучасний студент – носій загальнолюдських цінностей і цінностей української культури, зокрема музичної, що сприятиме розвитку національної самосвідомості і вхідного в світовий контекст рівня культури особистості вчи-

теля новітнього формату, за умови збереження високих професійних якостей, які є основою його професійної діяльності.

Визначальне значення у професійній діяльності загалом, і у фаховій роботі вчителя музики зокрема, мають принципи активності і самостійності, свідомості, систематичності і послідовності, спадкоємності у вихованні тощо. В організаційному плані значущі принципи системності дії на всіх етапах безперервної освіти; реалістичності в конкретних умовах виховної системи; безперервності на всіх етапах розвитку особистості; диференціація виховання з урахуванням статі, віку, індивідуальних особливостей; оригінальності форм і методів виховання на різних етапах становлення особистості тощо [3].

Оскільки виховний процес у вищому навчальному закладі доцільно переходить в самовиховання, то слід підкреслити принципи в рамках цього процесу: активність особистості, створення ситуації вибору, креативність, співпраця тощо. Головною метою виховного процесу вищої школи є творення цілісної особистості, здатної самостійно і творчо мислити, яка має відчуття власної гідності, розуміє своє призначення і зберігає свій особистісно-професійний статус. Система виховання майбутніх учителів музики цілеспрямована на формування базової культури особистості вчителя. Культура виступає як системоутворююча структура, в рамках якої здійснюється виховний процес. Через призму культури майбутній педагог формує професійно-педагогічний світогляд, творчий потенціал і особистісні якості. Для реалізації ідей базової моделі культури вчителя музики у виховному процесі вищої школи необхідно вирішувати наступні завдання: створення умов для максимально повного освоєння духовних та мистецьких цінностей, накопичених українським суспільством, людством; надання допомоги майбутньому фахівцеві в розкритті його внутрішнього потенціалу, сприяючи його професійній самореалізації; стимулювання студента до пошуку індивідуального музично-педагогічного та поведінкового стилю; акцентуація цінностей національної культури, створення аксіом-культурного освітнього середовища у соціокультурній та професійній діяльності; стікі позитивні тенденції щодо професійної самореалізації, впевненість у своїх професійних та особистісних якостях тощо [5].

Підійшовши до виховного процесу студентів у вищому навчальному закладі з позицій

його аксіологізації, варто відмітити, що основними виховними силами вищої школи є співтовариство студентів, педагогічний колектив з орієнтацією на особистість викладача, цілий спектр громадських організацій, кожна з яких має свою систему цінностей і визначає зміст, форми і методи виховної роботи. Повноцінний розвиток особистості майбутнього вчителя музики полягає у поєднанні трьох сфер: когнітивної, емоційної і діяльнісної. Триєдність сфер повноцінного розвитку особистості виступає підґрунтям для розвитку професійної аксіосфери майбутнього вчителя музики.

Найвірнішим орієнтиром у виховному процесі сучасної вищої школи є духовність вчителя музики, що розвивається на трьох рівнях, які поєднуються і відбиваються на його внутрішньому світі, що виражається через уміння поступати відповідно до своїх етичних переконань, за допомогою дій, що демонструють гармонійне співвідношення особистих потреб і потреб оточення викладачів, студентів, учнів тощо. Найвищим проявом духовності особистості є здатність творити добро і уміння виразити себе, свій потенціал і внутрішній світ через цей процес [5].

Важливим аксіологічним чинником для майбутнього вчителя музики вважаємо виконання своєї вчительської місії, свободу у волевиявленні та донесенні свого таланту до людей. Видатний мислителем Н. Бердяєв наголошував, що свобода особистості не є її право, це поверхневий погляд, свобода є обов'язок, виконання покликання. Як зовнішня так і внутрішня поведінкові зони людини знаходяться у постійному пошуці між обов'язком та совістю. Духовно багата особистість у своїх намірах і вчинках покладається не тільки і не стільки єдиним обов'язком, але і велінням совісті.

У ряді духовних цінностей особливе місце займає краса: гармонійність, досконалість, цілісність, як орієнтири самовдосконалення. Відчуття себе, як частини світової спільноти і планети, як єдиної «інстанції», що забезпечує існування людства, не викличе знецінювання самотності. Саме завдяки самореалізації значною цінністю для неї повинні стати праця як творче явище. Усвідомлення мирного й екологічно безпечного життя – гаранта продовження існування людської цивілізації. Приведені цінності активно пропагуються засобами масової інформації, є основою діяльності різних структур і повинні стати безперечними орієнтирами духовно-етичного виховання молоді України.

Вільний вибір ціннісних орієнтирів як концептуальну базу навчально-виховного процесу приймається вищою школою як багатовимірне явище, у поєднанні виховання і навчання. Система аксіологічних орієнтирів у вищій школі базується на національних цінностях, що концентрують в собі загальнолюдське і сакральне, що стимулюватиме духовний розвиток особистості фахівця.

Патріотизм виступає унікальним зосередження любові до Батьківщини, планети Земля, улюбленого заняття, праці, родини, культури, традицій тощо. Завдяки усвідомленому почуттю патріотизму доформовується повноцінний особистісний розвиток професіонала – вчителя музики новітнього формату. Характерним для патріотичного виховання є людиноцентризм, адже виховання організовується для людини з метою її особистісного вдосконалення, духовного зростання і національного самоусвідомлення. Патріотизм це перш за все здатність залучитися до ідеї про вищий сенс буття, що дозволить формування таких якостей особистості, як відповідальність, доброзичливість, толерантність, милосердя – важливих для кожного громадянина-патріота.

Педагогіка використовує потужний вплив прикладів патріотичної поведінки, спостереження й аналіз вчинків героїв – ефективний прийом прикладного запровадження в свідомості ціннісних світоглядних категорій, як поведінкових установок.

Ціннічно-орієнтоване виховання неможливе без розвитку оцінної сфери особистості. Зрілий педагог використовує реальні ситуації, в яких студент повинен діяти згідно власному ціннісному орієнтиру і самостійно обраній культурній тактиці, без повчань і прописних істин, без тиску з боку викладача, без нав'язування цінностей. Виховна дія відбувається з моменту запропонованого вибору з опорою на ідеали, якого важко досягти, проте потрібно прагнути.

Аксіологізація музично-педагогічної освіти виступає потужним ресурсом осмислення та перетворення системи знань через ціннісне осмислення у світогляд як систему цінностей.

Аксіологічний підхід, за Г. Щербаковою [11], дає змогу усвідомити, що формування цінностей в музично-педагогічному процесі створює майбутньому вчителю музики фундамент для особистісної музично-педагогічної світобудови, та творчого професійного світомоделювання. Визначення музично-педагогічного про-

стру вчителя музики здійснюється відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів.

Ми цілком свідомі в тому, що наш науковий інтерес значно глибший, проте розглянуті наукові позиції дозволить зорієнтувати напрямок авторського бачення аксіологізаційних зрушень у напрямку аксіологізації музично-педагогічної освіти.

Потужний пласт наукових розробок та наші наукові спроби досягнути проблему аксіологізації музично-педагогічної освіти не вичерпує проблему педагогічної аксіології в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти. Існує цілий ряд запитань, відповіді на які ще знаходяться в стадії формулювання: визначення поняття «педагогічна аксіологія» у світлі сучасних культурологічних та професійно-педагогічних, зокрема музично-педагогічних підходів; розуміння ролі культури як духовного адаптора й тьютора світоглядної основи педагогічної аксіології; зміна ціннісних пріоритетів в контексті розбудови незалежності України; формування змісту навчально-виховної діяльності вчителя музики – творчого наставника, педагога-просвітителя; протиріччя в сучасній системі підготовки педагогічних кадрів новітнього формату тощо.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 128 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С. 78.
5. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посібник / А.Козир, В.Федоришин. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 260 с.
6. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина-суспільство-освіта» на початку XXI століття. – С. 16.
7. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
8. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 620 с.
9. Сластєнин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластєнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000. – 423 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
11. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А.И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15–25.
12. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

References

1. Andrushchenko V. Filosofiya osvity KHKHI stolittya: poshuk priorytetiv // Filosofiya osvity. – 2005. – № 1. – S. 5–17.
2. Kahan M.S. Fylosofskaya teoryya tsennosti / M.S. Kahan – SPb.: TOO TK Petropolys, 1997. – 205 s.
3. Kalyuzhna T.H. Pedahohichna aksiolohiya v umovakh modernizatsiyi profesinyo-pedahohichnoyi osvity: monohrafiya – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2012. – 128 s.
4. Kremen' V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiyni aspekty. Stratehiya. Realizatsiya. Rezul'taty. – K.: Hramota, 2005. – S. 78.
5. Kozyr A.V. Vstup do akmeolohiyi mystets'koyiosvity: navch.-metod. posibnyk / A.Kozyr, V.Fedoryshyn. – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2012. – 260 s.
6. Korsak K. V. Sotsial'no-filosofs'kyy analiz tendentsiy rozvytku triady «lyudyna-suspil'stvo-osvita» na pochatku XXI stolittya. – S. 16.
7. Oleksyuk O.M. Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera mu- zychnoho mystetstva : navch. posib. / O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach. – K.: Znannya Ukrayiny, 2004. – 264 s.
8. Rozanov V.V. Sumerky prosveshchenyya / V.V. Rozanov. – M.: Pedahohyka, 1990. – 620 s.
9. Slastēnyn V.A. Pedahohyka : ucheb. posob. dlya stud. ped. ucheb. zaved. / V.A. Slastēnyn, Y.F. Ysaev, A.Y. Myshchenko, E.N. Shyyanov. – M., 2000. – 423 s.
10. Ushynskyy K.D. Sobranye sochynenyy / K.D. Ushynskyy. – T. 2. – M.-L.: Yzd-vo APN RSFSR, 1948. – 655 s.
11. Shcherbakova A.Y. Aksyolohycheskyy podkhod k muzyke y muzykal'no-pedahohycheskomy obrazovanyu / A.Y. Shcherbakova // Problemy y perspektivy pedahohycheskoho obrazovanyya v KHKHI veke. – M., 2000. – S. 15–25.
12. Fylosofskyy slovar' / pod red. Y.T.Frolova. – M.: Polytyzdat, 1987. – 590 s.

Жигинас Т. В.

АКСИОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье прослеживаются этапы профессиональной подготовки будущих учителей музыки в аксиологического аспекте. Подчеркивается осознанно-положительное отношение к моральным и этическим феноменам. Отмечается, что проявление результатов работы учителей нового поколения базируется, прежде всего, на их моральных качествах и поведении. Аксиологизации процесса подготовки будущего учителя является одним из приоритетных направлений модернизации высшего педагогического образования. В статье проведен анализ ведущих тенденций данного процесса, уточнены аксиологические ориентиры личностного развития и подходы в формировании ценностных ориентаций будущих учителей музыки.

Ключевые слова: аксиологизации, ценностные ориентации, учитель-просветитель, педагог нового поколения и др.

Zhyhynas T.

AXIALOLOGIZATION OF THE PROCESS FOR PREPARATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER – A PRIORITY DIRECTION OF MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

At the present stage of dynamic development of society there are radical changes and affect the processes associated with the entry Ukraine into European and world educational space. Domestic concept of teacher education imbued with the preparation of a qualitatively new generation of teachers a high level of general and vocational teacher culture, formed intellectually and morally mature person whom you can entrust the most crucial mission – the formation of the spiritual world of students.

Value-oriented national education system involves primarily conscious, positive attitude to moral and ethical phenomena as the manifestation of the work of teachers new generation is based primarily on their moral character and behavior, enabling modern school youth gain valuable reference and key life competencies leaning on a solid foundation – the foundation of modern national education – of values. The need to strengthen axiological training future teachers is one of the priorities of modernization of education degree. Philosophical and educational branch of values based on an understanding on the nature of values, a combination of objective and subjective in them values the relationship with the social and cultural factors reveals special mechanisms of emergence and operation in relation to paradigmational axiological laws and principles.

It has long been embodied Ukrainian school for several generations of respectful attitude to teachers, who low bow. as «ratobortsyu truth and goodness», «hope and glory» national teacher for K. Ushynskym. K. Ushynskyy one of the first to put the anthropological principle, which involves the recognition of the integrity of the person as an organic unity of spiritual and physical nature of man. He set the primary axiological characteristics of teachers teaching the national school. According to the basic principles of axiological educational concept that obviously modernized and relevant, highest value in the pedagogical process are a human visitor and teacher.

Key words: aksiolohizatsiya, values, teacher, educator, educator of the new generation and more.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК 37.037

Ельвіра ЗАРЕДІНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти та педагогіки
Кримського інженерно-педагогічного університету,
м. Сімферополь, Україна
e-mail: zaredinova.elvira@gmail.com

КУЛЬТУРНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ: ЛОГІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Стаття присвячена розкриттю сутності культурних та особистісних цінностей, встановлення їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Розглянуто різні наукові підходи до визначення основних характеристик та ознак цінностей. Встановлено, що система цінностей, закріплених у практичній діяльності людей, та сама ця діяльність створюють культуру, яка охоплює духовну та матеріальну сфери існування суспільства, постає формою свободи і творчості, засобом самореалізації основних цінностей людини. Цінності особистості акумулюють основний зміст властивого їй духовного світу і водночас забезпечують залучення до соціальної взаємодії з орієнтацією на культурні цінності певного суспільства.

Ключові слова: культура, цінності, особистість.

Одна з особливостей сучасних форм соціодинаміки полягає в інтенсивній інтеграції культурно-інформаційних процесів у різних країнах і регіонах світу. Як наслідок, відбувається формування нового соціокультурного простору, що зумовлює становлення нових пріоритетів, зміну національного менталітету, суспільної свідомості, культурних традицій. Особливо яскраво це виявляється в суспільствах перехідного типу, які найбільше підпадають під вплив різних інформаційно-культурних потоків, продукуючи неоднозначні, а то й суперечливі цінності.

У науковій літературі набули визнання різні погляди на визначення сутності цінностей. Загалом, можна виокремити два підходи до їх розуміння. Перший підхід (Л. Архангельський, В. Тугарінов, І. Фролов, Я. Щепанський) пов'язаний з трактуванням цінностей як значущості. Послідовники другого підходу (А. Здравомислов, Л. Рубінштейн, В. Ядов) акцентують на їх вторинному, похідному від людського буття, характері.

Водночас у наукових джерелах представлено й інші інтерпретації цінностей, вивчення яких сприятиме уточненню та конкретизації провідних ознак цінностей, виявленню різних їх типів і груп.

Мета статті – базуючись на теоретичному аналізі наукової літератури, розкрити сутнісні характеристики цінностей на рівні культури та на рівні особистості.

Вагомий внесок у теорію цінностей зробив А. Маслоу, який запропонував розрізняти три рівні цінностей:

- 1) загальнолюдські, що покладаються в основу «загальних для всіх здорових людей», породжуються фундаментальними потребами людського організму;
- 2) цінності певних груп людей;
- 3) цінності «специфічних індивідів». У більш концентрованому вигляді цінності розглядаються А. Маслоу як вибіркове настановлення, яке породжується потребами, а іноді просто отожднюється з ними. При цьому «потреби або цінності пов'язані одна з одною ієрархічно та емоційно» [10, 154].

До основоположних цінностей культури А. Маслоу відносить: чесність, гуманізм, повагу до особистості, служіння суспільству, демократичне право кожної людини на свободу вибору, право на життя та одержання медичної допомоги, взаємодопомогу, порядність, справедливість та інші.

Цінність пов'язана з уявленням про те, що має найвище значення як окремої людини, так і для суспільства загалом; вона детермінує специфіку ставлення до світу. При цьому саме поняття цінності може використовуватися у таких значеннях: «життєві сенси або життєво-практичні настановлення»; «суб'єктивний образ або уявлення, що має антропологічний вимір (значущий для людини); «орієнтир (індивідуальний або соціальний); культурно-історична константа (однак у межах однієї культури може відбутися зміна ціннісних орієнтацій)» [6, 31].

Доволі ґрунтовну характеристику поняття «цінність» пропонує Ф. Василюк, стверджуючи,

що цінність не можна зводити ані до норми, ані до настановлення. Конкретизуючи свої погляди, він пише: «Цінність – не є предметом мого бажання або потреби чи мотиву, оскільки мотив завжди має «корисні цілі», мотив завжди «мій», «твій» чи «його», і в мені він бореться лише за свій інтерес. Щодо цінності, вона, по-перше, може бути «нашою», по-друге, в інтрапсихічному просторі всередині особистості виконує не диференціюючі, а інтеграційні функції. Це не означає, що цінність поєднує все, що завгодно. Цінність – це не емоція. Емоція – примхлива і нестійка, залежить від миттєвої ситуації і миттєвого стану, натомість, цінність – стабільна, стійка, надситуативна. Цінність – не правило, не норма. Норма існує як щось зовнішнє, ... як обов'язок або більш-менш занурена в мене, навіть зрощена зі мною, але така, що завжди відчувається як імплементація іншого або інших у мене. Джерело цінності – внутрішнє, вона переживається як те, що народжується зсередини» [2, 154]. При цьому на цінності покладаються доволі різноманітні функції: забезпечення орієнтації людини в житті, підтримання соціального порядку, виконання ролі механізму соціального контролю.

Свою типологію цінностей пропонують С. Давидов та А. Рогова, поділяючи їх на групи:

- 1) за об'єктивними характеристиками явищ, що виступають цінностями (матеріальні та духовні, великі й малі);
- 2) за суб'єктом (цінності суспільства, народу, нації, партії, колективу, індивіда);
- 3) за типом потреб індивіда (економічні, політичні, релігійні) [5, 8].

У системі цінностей соціального суб'єкта дослідники пропонують вирізняти такі їх типи: сенсожиттєві (про добро і зло); універсальні (вітальні, демократичні, цінності громадського визнання (працелюбність), цінності міжособистісного спілкування (чесність), цінності особистісного розвитку; партикулярні: традиційні (любов до сім'ї, малої батьківщини), релігійні, урбаністичні, пов'язані з особистим успіхом, колективістські (взаємодопомога, солідарність).

Чотири основні системи цінностей виокремлюють В. Гаврилюк і Н. Трикоз, залічуючи до них:

- сенсожиттєву систему, що поєднує цінності людського життя, визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності;

- вітальну систему – цінності збереження та підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту;
- інтеракційну систему – цінності та судження, які мають важливе значення для міжособистісного та групового спілкування: гарні відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога;
- соціалізаційну систему – цінності, які визначають процес формування особистості: ті, що соціально схвалюються або заперечуються [4, с. 96].

Унаслідок аналізу основних типів цінностей, Б. Барабанщиков вирізняє три рівні їх організації:

- найбільш узагальнені, абстрактні цінності: духовні, соціальні, матеріальні; духовні цінності, які, у свою чергу, диференціюються на пізнавальні, естетичні, гуманістичні та ін., соціальні – цінності соціальної поваги, соціальні досягнення, соціальної активності та ін.;
- цінності, які зміцнюються в життєдіяльності і виявляються як властивості особистості: товариськість, допитливість, активність, домінантність тощо;
- найбільш характерні способи поведінки особистості, що виявляються в реалізації та закріпленні особистісних властивостей [1, 28–29].

Проведені ним емпіричні дослідження засвідчили, що цінності-ідеали пов'язані з конкретними формами і способами поведінки. Формуванню таких цінностей сприяють певні особистісні властивості, хоча зв'язок особистісних властивостей і цінностей має багатозначний характер. Так, одна й та сама властивість співвідносна з різними цінностями, а останні – одночасно з декількома способами поведінки. Цінності-ідеали можуть реалізовуватися через поведінку, зумовлену або цією цінністю, або спрямованістю на реалізацію інших цінностей. Разом із тим, вони можуть залишатися нереалізованими, що може стати причиною внутрішньоособистісного конфлікту. Конкретний прояв цінностей у поведінці людини залежить від характерної для неї структури цінностей [1, 30].

Людина усвідомлює світ крізь призму цінностей. Соціальний світ сприймається нею крізь призму соціальних цінностей, які можуть належати до різного рівня: глобальні цінності – добро, краса, свобода тощо або наближені до буттєвого життя – гарна сім'я, добробут, діти та ін. Перед кожною конкретно людиною постає

проблема співвіднесення цінностей суспільства, культури та її власних [8, 51].

Під час розгляду цінностей суспільства спектр розуміння варіює від будь-якої досягнутої соціальної норми до усвідомленого суспільством сенсу життя. У життєдіяльності суспільства цінності виконують роль інтегруючих, соціалізуючих, комунікативних основ, які забезпечують регуляцію соціальних відносин у вигляді специфічних систем норм контролю, соціальних інституцій та орієнтирів щодо цілеспрямованих дій людини [3, 16].

Специфіка цінності як компонента культури полягає в тому, що цінність виявляє людський вимір культури, втілює в собі ставлення до форм людського буття, людського існування. Вона характеризує людський вимір суспільної свідомості, оскільки проходить крізь особистість, її внутрішній світ. Цінність – це щось усепроникаюче, що визначає сенс і всього світу, й кожної особистості, й кожної події, й кожної людини. Тому культура в її аксіологічному зрізі має розумітися як міра одухотворення соціальних і природних відносин, міру олюднення та гуманності яких вона уособлює.

Тобто людина як частина культури уособлює сукупність основних способів виробництва і взаємодії з природою, що визнаються і продукуються суспільством, зміст діяльності різних соціальних інститутів та інших регуляторів соціальної життєдіяльності, а також охоплює вірування, ієрархію цінностей, мораль, особливості соціальної поведінки і міжособистісного спілкування, мову, способи передачі досвіду від покоління до покоління.

Духовно-світоглядна основа кожного суспільства фіксує його внутрішню єдність і конкретно-історичну цілісність. При цьому зміни, що відбуваються в соціокультурних орієнтирах, спричиняють зміни в соціально-економічних і культурно-історичних процесах, динаміку суспільного розвитку в цілому та кожної особистості зокрема. При цьому провідним чинником культурного розвитку людини і суспільства постає сенсотворна людська діяльність, що виявляється в свідомому і вільному цілепокладанні та передбаченні людьми наслідків своїх дій і вчинків.

Якщо розглядати світоглядну модель людини, тобто деяку еталонну для суспільства систему цінностей особистості, можна одержати нову абстрактну конструкцію, яку І. Красинська пропонує позначати поняттям «особис-

тисний зразок певної культурно-історичної епохи» [9]. У цьому зразку «сконцентровано соціально можливі й водночас бажані, тобто свідомо схвалювані людиною цінності, на які спрямована особистість». Іншими словами, «особистісний зразок є способом існування системи ціннісних орієнтацій особистості в суспільстві» [9, 446].

Враховуючи адекватність особистісного зразка як моделі системи цінностей, переконана І. Красинська, можна стверджувати, що «він відображає основні властивості системи цінностей, зокрема, динамічність та адаптивність, тобто здатність змінювати у часі та пристосовуватися до нових зовнішніх умов. При цьому уявляється доцільним розглядати трансформації, яких зазнає система цінностей особистості в межах однієї культурно-історичної епохи як модернізацію особистісного зразка, а перехід до іншої епохи пов'язувати з народженням нового особистісного зразка» [9, 446]. Розгляд соціокультурних трансформацій крізь призму модифікацій особистісного зразка дає змогу не лише визначити та схарактеризувати зміни системи цінностей особистості, а й зрозуміти внутрішні чинники, мотиви і причини цих змін.

Загалом, система особистісних цінностей формується в процесі перетворення індивідами змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у творах матеріальної і духовної культури, в стимули і мотиви особистісної поведінки. Зазвичай, для особистісних цінностей характерне високе усвідомлення, вони віддзеркалюються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і слугують важливим чинником соціальної регуляції взаємовідносин людей і власної поведінки індивіда [1, 28]. У кожного може існувати своя система цінностей, яка вибудовується в певному ієрархічному взаємозв'язку. Але ці системи є індивідуальними лише постільки, поскільки індивідуальна свідомість відображає суспільну свідомість. Інтеріоризація цінностей як свідомий процес відбувається лише за умов наявності в людини здатності вирізняти серед множинності явищ ті, які мають для неї певне значення (задовольняють її потреби та інтереси). Надалі, залежно від умов, близьких і далеких цілей життя, можливостей їх реалізації, привласнені цінності перетворюються на конкретну структуру.

Інтеграція соціальних й особистісних цінностей набуває відображення в змісті суспільної свідомості, а також у цілях, мотивах, ідеалах,

настановленнях особистості, уособлюється в системі ціннісних орієнтацій, які регламентують діяльність індивіда. До основних складових системи цінностей І. Ісаєв відносить: 1) цінності, пов'язані з утвердженням суспільної значущості діяльності; 2) цінності, що задовольняють потребу у спілкуванні з оточуючими, обмін духовними цінностями; 3) цінності, орієнтовані на залучення до світової культури, постійне самовдосконалення; 4) цінності, які дають людині змогу самореалізуватися в професійній діяльності та житті; 5) цінності, що задовольняють прагматичні потреби особистості; 6) інструментальні цінності або цінності-засоби [7].

Безумовно, особистісна ієрархія цінностей та ієрархія цінностей у соціальному оточенні людини не завжди збігаються, іноді вступаючи в конфлікт між собою. У цьому разі перед особистістю постає питання морального вибору: або відмовитися від власних цілей-цінностей і підвищити в такий спосіб здатність до виживання в соціумі, або дотримуватися своїх цінностей у супереччя наявній дійсності. І перше, і друге має негативні наслідки для особистості.

Саме належність особистості до певного суспільства визначає її соціальну та психологічну сутність. Особистість завжди є соціальною істотою, а соціум, впливаючи на неї, певною мірою визначає її життєвий шлях, формує систему цінностей. Тому для ефективності інтеграції особистості в суспільство, оволодіння позитивним соціальним досвідом, зменшення ризиків і деструктивних впливів у процесі її соціалізації необхідно, з одного боку, забезпечити інтеріоризації нею цінностей і нормативних регуляторів поведінки, прийнятих і визнаних у суспільстві, а з іншого – створення механізмів мінімізації та нівеляції негативних його впливів.

Отже, підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що спектр розуміння цінностей варіюється від будь-якої досягнутої особистістю норми до усвідомленого суспільством сенсу життя.

Витоки цінностей сягають культури, створюють її стрижень, характеризують пріоритети в різних сферах соціокультурної життєдіяльності. У ціннісному аспекті культура – це своєрідний соціальний механізм, що виявляє, систематизує, впорядковує, адресує, відтворює, зберігає, захищає, розвиває й передає цінності у суспільстві. Система соціальних цінностей і норм, закріплених у практичній діяльності людей, та сама ця діяльність створюють культуру, яка

охоплює духовну та матеріальну сфери існування суспільства, постає формою свободи і творчості, засобом самореалізації основних цінностей людини.

Цінності особистості акумулюють основний зміст властивого їй духовного світу і водночас забезпечують залучення до соціальної взаємодії. Це особлива психологічна реальність, яка слугує найвищим критерієм для орієнтації в світі, стійке, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ, що презентуються культурою певного суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні методологічних засад формування ціннісної сфери особистості.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков Б.А. Системная организация и развитие психики / Б.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 28–38.
2. Васильюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Васильюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
3. Воронкова В.Г. Співвідношення людини і соціуму як своєрідна іманентна суперечність самої людини / В.Г. Воронкова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: зб. наук. пр. / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2010. – Вип. 42. – С. 14–25.
4. Гаврилюк В. Динамика ценностных ориентаций в периодсоциальной трансформации (поколенный подход) / В. Гаврилюк, Н. Трикоз // Социол. исследования. – 2002. – № 1. – С. 96–105.
5. Давыдов С.А. Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области) / С.А. Давыдов, А.М. Рогова. – СПб., 2010. – 328 с.
6. Ильинович Е.Б. Фундаментальные ценности технологического цивилизационного развития / Е.Б. Ильинович // Ученые записки Таврическогонац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Социология». – 2009. – Т. 22 (61). – № 1. – С. 29–38.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
8. Киприянова Е.В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности / Е.В. Киприянова // Обществознание в школе. – 1999. – № 2. – С. 50–52.
9. Красинская И.С. О системе ценностей (пост) современного человека/ И.С. Красинская // Ученые записки Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Социология». – 2008. – Т. 21 (60). – № 1. – С. 445–450.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Еврозона, 1999. – 478 с.

Reference

1. Barabantshikov, B.A. Sistemnaya organizatsia I razvitie psihiki / B.A. Barabantshikov // Psikhologicheskii jurnal. – 2003. – № 1. – S. 28–38.
2. Vasilyuk, F.E. Psohotekhnika vybora/ F.E. Vasilyuk // Psihologiya s chelovecheskim litsom: humanisticheskaya

- perspektiva v postsovetskoy psihologii/ pod red. D.A. Leonteva, V.G. Tshur. – М.: Smysl, 1997. – 336 s.
3. Voronkova, V.G. Spivvidnoshennya lyudini i sociumu yak svoeridna imanentna superechnost samoi lyudini/ V.G.Voronkova // Gumanitarniy visnik Zaporizskoy derzhavnoy inzhenernoy akademii:zb. Nauk. Pr./gol. red. V.G. Voronkova. – Zaporizhya: Vid-voZDIA, 2010. – Vip. 42. – S. 14–25.
 4. Gavriluk, V. Dinamika tsennostnykh orientatsiy v period socialnoy transformatsii(pokolenniy podhod)/ V.Gavriluk, N.Trikoz // Socol. issledovaniya. – 2002. – № 1. – S. 96–105.
 5. Davydov, S.A. Formirovaniye semeynih tsennostey molodogo pokoleniya v period transformatsii hozyaystvennoy sistemy (na primere Sankt-peterburga i Leningradskoy oblasti / S.A. Davydov, A.M. Rogova. – SPb., 2010. – 328 s.
 6. Ilyanovich, E.B. Fundamentalnye tsennosti tehnogenogo tsivilizovannogo razvitiya/E.B. Ilyanovich // Uchi-
 - nye zapiski Tavricheskogo nats. un-ta im.V.I. Vernadskogo. Seriya «Filosofia.Sociologiya», 2009. – T. 22 (61). – № 1. – S. 29-38.
 7. Isaev, E.F. Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya/ I.F. Isaev. – М.: Akademiya, 2002. – 208 s.
 8. Kipriyanova, E.V. Issledovanie tsennostnykh orientatsiy starsheklassnikov i upravleniye socializatsiey lichnosti/ E.V.Kipriyanova//Obtshestvoznaniye v shkole. – 1999. – №2. – S. 50-52.
 9. Krasinskaya, I.S. O sisteme tsennostey(post) sovremennogo cheloveka/ I.C. Krasinskaya // Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo un-ta im. V.I. Vernadskogo. Seriya«Filosofia. Sociologiya». – 2008. – T. 21 (60). – № 1. – S. 445–450.
 10. Maslou, A. Motivatsia i lichnost / A. Maslou. – SPb.: Ev-roznak, 1999. – 478 s.

Зарединова Э. Р.

КУЛЬТУРНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ: ЛОГИКА ВЗАИМОСВЯЗИ

Статья посвящена раскрытию сущности культурных и личностных ценностей, установлению их взаимосвязи и взаимообусловленности. Рассмотрены различные научные подходы к определению основных характеристик и признаков ценностей. Установлено, что система ценностей, закрепленных в практической деятельности людей, и сама эта деятельность создают культуру, которая охватывает духовную и материальную сферы существования общества, является формой свободы и творчества, средством самореализации основных ценностей человека. Ценности личности аккумулируют основное содержание присущего ей духовного мира и одновременно обеспечивают включение в социальное взаимодействие с ориентацией на культурные ценности определенного общества.

Ключевые слова: культура, ценности, личность.

Zaredinova E.

CULTURAL AND PERSONAL VALUES: LOGIC OF INTERCOMMUNICATION

The article deals with the essence of cultural and personal values, establishing their interrelation and interconditionality. Different scientific approaches determining basic characteristics and value features are considered. It is settled that the system of values used in practical people's activity and the activity itself create a culture that combines spiritual and material spheres of the society existence, being the form of freedom and creativity, a means of self-realization of main values. Personal values accumulate basic spirit of the world and at the same time provide the orientation to the cultural values of any society.

Key words: culture, values, personality.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 371.134/.68+373.21(045)

Larysa ZDANEVYCH

Doctor of Education, professor,
chair preschool pedagogy, psychology and professional techniques
Khmelnitsky Humanitarian Pedagogical Academy,
Khmelnitsky, Ukraine
e-mail: larisazdan@ukr.net

USAGE OF FORESIGHT-GAMES, SWOT-ANALYSIS AND THE INTERNET RESOURCES AS THE MOST EFFECTIVE FORMS OF TEACHING ORGANIZATION IN THE PROCESS OF PREPARATION OF THE FUTURE TUTORS TO THE WORK WITH CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

Analysis of using interactive methods of teaching interworking in the process of preparation of the future tutors of pre-school educational establishments to the work with children of pre-school age has been done in the article. It is mentioned that the method of SWOT-analysis, foresight-games and the Internet resources (blogs, skype-lectures, multimedia presentations, etc.) are efficient means of preparation of the future tutors to the work with children of pre-school age. It is found out that ability of a student to think, to see the object of research «from the side», are prior in conducting SWOT-analysis as a method for preparation of the future specialists; the technology of foresight has guaranteed optimal opportunity for development of students' ability to solve their future professional tasks. Foresight is the technology of long-term prognostication of scientific-technological and social development, based on the experts' inquiry. The attention is concentrated on the fact that to media resources belong: the press (newspapers, magazines, books), radio, television, the Internet, cinematograph, sound recordings and video recordings, videotext, teletext, billboards and advertising, home video centers, which combine television, telephone, computer and other lines of connection. To multimedia educational technologies also belong electronic resources, video materials, instruments of WEB 2.0: forums and blogs, webinars, podcasts, video conferences, virtual worlds, electronic libraries, WIKI. Didactic abilities of video materials have been singled out.

Key words: future tutor, professional preparation, children of pre-school age, method SWOT-analysis, foresight-games, Internet-resources, blog, Skype-lecture, multimedia presentation.

It is impossible for life to prepare a person for professional activity. About 5% of theoretical and 20% of professional knowledge is updated every year. Forms of training of the future tutors of pre-school educational institutions in higher educational establishments are very diverse. Only taken in judicious combination they allowed successfully to carry out group and individual teaching, steadily and consistently improve the level of professional training of the future tutors of pre-school educational institutions, closely link it with their education, personal development and professional training. That is why, according to V. Semychenko, priority in training of the future pedagogue is «developing of the mechanisms of self-realization», which is possible thanks to this organization of the main forms of teaching (lectures, seminars, practical lessons), aimed at «creating the conditions for the differentiated learning of the students the factors of their own activity (positive and negative) and their correction and self-correction» [10, 46]. Forms of training and the choice of one or another active method of organization depend on the preferences of the teacher.

In psychological-pedagogical literature the problems of the use of interactive methods of interaction were studied on different levels: a number of works is devoted to the use and determination of the effectiveness of interactive technologies in the educational process of higher educational institutions (L. Pyrozhenko, O. Pometun, T. Remekh, M. Vynohradova, M. Skrypnyk, O. Yelnikova, H. Selevka, L. Biekirova, O. Komar, H. Krivchikova, L. Melnyk, N. Pavlenko, T. Serdiuk etc.). The researches of N. Suvorova, V. Lozova, L. Zaretska, H. Trotsko, M. Smetanskyi and other prove that such interaction can be organized using the introduction into the educational process interactive methods of teaching.

The goal of the article is to conduct the analysis of using interactive teaching methods in the process of preparation of the future tutors of pre-school educational institutions to the work with children of pre-school age.

Effective means of preparation of the future tutors to the work with children of pre-school age is the method of SWOT analysis. The acronym SWOT was first introduced in 1963 in Harvard at

the conference on problems of business-policy by Professor K. Andrews. At first the SWOT analysis was used for articulating and structuring knowledge about the current situation and trends. In 1965, four professors of Harvard University – Lerner, Christensen, Andrews, Guth proposed a technique of using the SWOT model for developing strategy of behavior of the organization. Whereas the SWOT-analysis does not contain economic categories in general, it can be applied to any organizations, individuals and countries to build strategies in various sectors of activity [2, 64-65].

SWOT analysis is the analysis in the strategic planning, which consists of dividing the factors into four categories, namely: strong (advantages) (strengths) and weak (disadvantages) sides of the problem, opportunities (abilities) that appear under the terms of its implementation and risks (threats) associated with its implementation. Priority in the conduct of the SWOT-analysis as a method for the preparation of the future professionals is the ability of a student to think and to look at the object of the study «look from the side». After working with a variety of interactive training methods of interaction, we have introduced technology of foresight, which, in our opinion, provided optimal opportunity to develop the ability of students to solve future professional tasks. The foresight is the technology of long-term forecasting of scientific, technological and social development, based on a survey of experts. The term «foresight» (from the English «foresight» – «look into the future») has been actively used in the late 1980-s [9, 130].

N. M. Semenova notes that, since the 90-ies of XX century, the foresight has been actively used by the government of the United States, Great Britain, Germany, Japan and Australia. N. V. Sheliubaska indicates that foresight studies are considered an indispensable tool of innovation policy in more than 40 countries, including Latin America, China and South Korea [14, 12].

The essential feature of the foresight is that the future can be presented in various ways, for example: narrative exposition from the words of a man or a group of people (subjective future); narrative description with elements of analysis, generalization of previous conclusions, allegedly made after the results achieved (analytical future); the results of testing, questionnaires, various inquiries, potential indications of the future (objective future); plans and programs of action, protocols, commitments, characteristics, compiled by the

foresight forms (tactical future); reporting materials on the results achieved, the work done, amounts received, etc. (fixes future).

Traditionally the stages of conducting foresight are offered, namely: the precise definition of the purposes of the study; involvement of different stakeholders into the process of formulating objectives of the study; definition of areas of responsibility and the authorities of the executives; guidance on the practical application of research results; development of implementation plan of realization of the research results at its early stages; rapid dissemination of information about the course of the research and its objectives, as well as stimulating the implementation of the resulting recommendations [5; 6].

The main condition of this technology is the use in any foresight project of combination of techniques for the successful implementation of the tasks. Thus, the creation of scenarios of development is the most effective one as addition to the researches, performed using other methods, for example, the SWOT-analysis, PEST-analysis, Delphi method, etc. It should be mentioned that in Ukraine 92 % of young people surf the Internet or actively use it for learning. On average, 76% of students choose the digital format for getting information. This is stated in the results of the research «Education in Eastern Europe: how students use modern information technologies», conducted by Appleton Mayer. Ukraine takes the fourth place among five countries of Eastern Europe on the use of laptops by students (19 %), computers (0.6 %), electronic books (1.1 %) in the process of learning [11].

Under the conditions of growing technologization of the activity of the tutors of pre-school educational institutions introduction of mass-media technologies into the practice of students preparation and the search of ways of their effective usage would allow leading the quality of preparation of pre-school education specialists on the higher level. The media resources (Massmedia) include: press (newspapers, magazines, books), radio, television, Internet, cinema, sound recordings and video recordings, videotext, teletext, advertising panels, home video-centers that combine television, telephone, computer and other lines of communication [4, 47].

Information technologies, as a component of media resources in the vocational training system, can be introduced in the following three ways: as a cross-cutting technology – the introduction of com-

puter technologies of individual topics, sections during the explanation of the theoretical tasks; as a basic, defining the most significant category used in this technology; as mono-technology – when the management of the training process, including diagnosis and monitoring, rely on the use of information technologies [12].

Information and communication technologies (further ICT) is generalized notion that describes a variety of devices, mechanisms, methods, algorithms of information processing. The most important ICT devices are computers equipped with appropriate software, and the means of telecommunication along with information therein. With the advent of computer networks and other related, ICT education has acquired a new quality, associated primarily with the ability to quickly obtain information from any point of the globe. Via a global computer network the Internet instant access to global information resources (digital libraries, databases, repositories of files, etc.) is possible.

As a rule, the following didactic tasks, solved with the help of ICT, are defined [7, 26]: improving the organization of teaching; acceleration of the access to the achievements of pedagogical practice; increasing motivation to learning; intensification of the learning process, possibility of attracting students to research activities; flexibility of the learning process. Information technology is one of the most important directions of development of higher pedagogical education. So, according to researchers, there are four fundamental reasons for the introduction of information technologies in higher education: social, vocational, pedagogical and catalytic [7]. The social reasons lay in the recognition of the role, which technologies play in society today. The professional reasons are in the necessity of preparation of students for such types of professional activity, which require skills of using technologies. The pedagogical reasons are that technologies accompany the learning process, providing more opportunities of communication that allows building teaching on a qualitatively new basis.

Scientists distinguish the didactic potential of video, namely: 1) modern video equipment can combine all possible means of visual display and direct display of various objects and processes remote from the audience and unavailable for group viewing by other means (for example, during an excursion); 2) modern video equipment allows to record and play back audio-visual material in a didactic mode, with a certain didactic purpose [1].

Let's define the following functions of audio-visual materials: information (any movie or program in the first place, is the source of information); modeling (audio-visual material allows acquainting students with certain forms of professional language in natural conditions of its implementation and provides support for program statements); situational-stimulating, because the material is being taught in communicative situations; motivational-stimulating. So, cognitive program about adaptation of children of pre-school age with participation of doctor Ye.Komarovskyi (channel «Inter») was a powerful reason for holding seminars on the possible forms of maladjustment of pre-schoolers.

I. E. Abdrakhmanova, on the basis of the functional approach to audio-visual materials, identified them as: 1) means of teaching audio-visual materials (film or TV program) that gives the students more information during a unit of time, than other means of learning, which contain only verbal information. Visual information affects various organs of the senses and the intellectual sphere of the student, contributes the greatest effect of perception, processing and memorization of this information. The more analyzers are involved into perception of information, the more successful the activity performed is; 2) audio-visual material is a source of information, which is a means of intellectual and educational influence; 3) one of the emotional and aesthetic means of influence; audiovisual means of communication contribute to increase the level of motivation to mastering the profession in class and outside; 4) audio-visual materials contribute to involuntary memorizing of material caused by emotional empathy of what is happening on the screen; 5) audio-visual materials can contribute to personalized learning, because, coursing the emotional impact, this learning tool is directed specifically at each student; 6) through the combination of audio-visual sequence the movies or TV programs is a source of professional speech situations and speech samples; 7) audio-visual materials contribute to the creation of communicational situations, close to natural, stimulate mental and speech activity of students; 8) offering a variety of combination of visual and verbal row, the teacher can control the perception of information by students: the visual row, presented at the second plan and not covered by the verbal, stimulates speaking; the visual row covered by the verbal can be used as a means of discovery of new concepts, particularly specific to our country and related to the vocabulary; 9) ability to organize work using stop-frame

contributes to the individualization of the approach to process of specialists preparation [1].

Multimedia educational technologies also include e-courses, video-materials, WEB 2.0 tools: forums and blogs, webinars, podcasts, videoconferences, virtual worlds, digital libraries, WIKI.

Tools WEB 2.0 from the point of view of the teacher is a modern means of network software that supports group interaction (communication between the participants) of entirely new nature, it is a possibility to fill the site with the content by themselves. The users themselves can add to the network content their blogs, articles, photos, audio and videos, leave comments, make references to the published content [3].

Blog (Eng. Blog, derived from «weblog» is «a network journal or diary of events») is a web site, the main content of which is to add regularly records, images or multimedia components. Differences of blog from a traditional diary are caused by the environment: blogs are usually public and involve third-party readers who can enter into a public debate with the author (in comments to the blog – notes or in their blogs). According to the authors' composition the blogs can be individual or collective, according to the content – thematic or general [8]. Thus, N. Khmil and S. Diachenko call the benefits of using social network services in educational process of higher educational institution, namely: clarity of ideology and interface of the services allows much of the Internet audience to save their time, bypassing the stage of adaptation of those who study to the new communicative space that allows building informal communication between a teacher and a student, and helps to organize personal oriented teaching. High level of interaction between the teacher and the student ensured the continuity of the educational process beyond the classroom; the use in virtual learning groups the technology of forums, and wikis allowed all participants independently or together to create network educational content that stimulated independent cognitive activity; the use of multimedia in communicational space facilitated downloading and watching in a virtual study group of video-, audio-materials, interactive applications; the possibility of combining individual and group forms of work contributed to better understanding and assimilation of educational material, as well as the construction of individual educational trajectories. Common to all participants of the educational process communicative space gave the opportunity to collectively evaluate the processes and the re-

sults of work, to monitor the development of each participant and to estimate his or her contribution to the collective creativity [13, 192].

Analysis of educational and working programs of specialists preparation on the speciality «Pre-School Education» gives grounds to assert that the general problem is the low level of integration, interconnectedness of the courses. The fragmentary nature of the components proposed by the teachers of different disciplines leads to the lack of formation at students of system perception of the material, inefficiently affects the learning of information, complicates the analysis and synthesis of the material.

So, if traditional forms of organization of teaching are prevailing during the preparation of the future tutors in higher educational institution (discussions, debates, «round tables», group work), active forms of interaction are situational and inconsistent, and involvement of the social network services into the educational process of institutions of higher education is the exception rather than the rule. In our opinion, such forms of organization of learning as: the foresight games, didactic SWOT-analysis, Internet resources (blogs, Skype-lectures, multimedia presentations, etc.) are the most effective for training of the future tutors to the work with children of pre-school age.

Bibliography

1. Абдрахманова И. Э. Речь телевизионных средств массовой информации как учебный предмет на аудиовизуальных занятиях / И. Э. Абдрахманова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2007. – № 4 (11). – С. 28–33.
2. Акмаева Р. И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент : учеб. пособие / Р. И. Акмаева. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 208 с.
3. Андреев А. В. Использование дистанционных технологий в очном обучении [Электронный ресурс] / Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. // Педсовет.орг. – 2008. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/> – Дата доступа 17.10.2009.
4. Медіаосвіта та медіа грамотність : підруч. / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волощенко ; за наук. ред. В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Обущенко С. И. Образовательный форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД / С. И. Обущенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Том. 22, № 53. – С. 353–358.
6. Переверзева А. А. Опыт использования имитационных технологий в образовательном процессе / А. А. Переверзева. – 2013. – № 10 (26). – С. 101–104.
7. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
8. Путеводитель для преподавателей по миру современных информационных технологий /

- «Електронний університет» и LBS Education при поддержке Microsoft// e-teaching: эффективная работа преподавателей [Електронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://www.e-teaching.ru/po/Pages/guide.aspx>. – Дата доступа 17.03.2013.
9. Семенова Н. Н. Форсайт в условиях глобализации / Н. Н. Семенова // Наука. Инновации. Образование: альманах. Вып. 5: Форсайт: основы и практика. – С. 129–141.
10. Семиченко В. А. Методологічна культура викладача вищої школи як умова формування його професіоналізму / В. А. Семиченко // Науковий вісник МДУ : Педагогічні науки [зб. наук. праць / за ред. В. Д. Будак, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2006. – Вип. 12, т. 1. – С. 43–50.
11. Украина оказалась на четвертом месте по использованию студентами ноутбуков [Електронный ресурс]. – Режим доступа к статье : <http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229.html> (23.02.2012). – Назва з екрану.
12. Федоров А. В. Социальные коммуникации: новое в науке, образовании, технологиях / А. В. Федоров // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Роза мира, 2004. – С. 83–86.
13. Хміль Н. Формування навичок ефективного використання блогів у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Хміль Н., Дяченко С. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 2). – С. 188–193.
14. Шелюбская Н. В. Практика форсайта в странах Западной Европы / Н. В. Шелюбская // Наука. Инновации. Образование: альманах. Вып. 5: Форсайт: основы и практика. – 2003. – С. 11–24.

Зданевич Л.

ВИКОРИСТАННЯ ФОРСАЙТ-ІГОР, SWOT-АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЯК НАЙБІЛЬШ ЕФЕКТИВНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті здійснено аналіз використання інтерактивних методів навчання взаємодії в процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дітьми дошкільного віку. Зазначено, що дієвими засобами підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку є інтернет-ресурси (блоги, скайп-лекції, мультимедійні презентації тощо). З'ясовано, що пріоритетом у проведенні SWOT-аналізу як методу для підготовки майбутніх фахівців є вміння студента мислити, подивитися на об'єкт дослідження «поглядом збоку»; технологія форсайту забезпечила оптимальну можливість розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Форсайт є технологією довгострокового прогнозування науково-технологічного та соціального розвитку, заснованого на опитуванні експертів. Зосереджено увагу, що до медіаресурсів можна віднести: пресу (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, інтернет, кінематограф, звукозаписи та відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити та панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку. До мультимедійних освітніх технологій також відносяться електронні курси, відеоматеріали, інструменти WEB 2.0: форуми та блоги, вебінари, подкасти, відеоконференції, віртуальні світи, електронні бібліотеки, WIKI. Виокремлено дидактичні можливості відеотехніки.

Ключові слова: майбутній вихователь, професійна підготовка, діти дошкільного віку, інтернет-ресурси, блог, скайп-лекція, мультимедійна презентація.

Зданевич Л.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРСАЙТ-ИГР, SWOT-АНАЛИЗА И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

В статье осуществлен анализ использования интерактивных методов обучения взаимодействия в процессе подготовки будущих воспитателей ДОО к работе с детьми дошкольного возраста. Указано, что действенными средствами подготовки будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста является метод SWOT-анализа, форсайт-игры и интернет-ресурсы (блоги, скайп-лекции, мультимедийные презентации и т.д.). Выяснено, что приоритетом в проведении SWOT-анализа как метода для подготовки будущих специалистов является умение студента мыслить, посмотреть на объект исследования «взглядом со стороны»; технология форсайта обеспечила оптимальную возможность развития способности студентов к решению профессиональных задач. Форсайт является технологией долгосрочного прогнозирования научно-технологического и социального развития, основанного на опросе экспертов. Сосредоточено внимание, что к медиаресурсам можно отнести: пресса (газеты, журналы, книги), радио, телевидение, интернет, кинематограф, звукозаписи и видеозаписи, видеотекст, телетекст, рекламные щиты и панели, домашние видеоцентры, сочетающие телевизионные, телефонные, компьютерные и другие линии связи. К мультимедийным образовательным технологиям также относятся электронные курсы, видеоматериалы, инструменты WEB 2.0 форумов и блоги, вебинары, подкасты, видеоконференции, виртуальные миры, библиотеки, WIKI. Выделены дидактические возможности видеотехники.

Ключевые слова: будущий воспитатель, профессиональная подготовка, дети дошкольного возраста, метод SWOT-анализа, форсайт-игры, интернет-ресурсы, блог, скайп-лекция, мультимедийная презентация.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 811.162.1+376.68+261.5

Мар'яна ІВАНЮК

здобувач кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: mivaniuk@ukr.net

ПОНЯТТЯ «ХРИСТИЯНСЬКИЙ МОТИВ» У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ПОЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто передумови впровадження поняття «християнський мотив» у шкільні навчальні програми польських навчальних закладів та шкіл національних меншин з польською мовою навчання в Україні. Проведено порівняльний аналіз на прикладі програм для 5-х класів та визначено зміст християнських мотивів, а також складено порівняльну таблицю частотності християнських мотивів, що аналізуються у творах художньої літератури введених до змісту навчальних програм.

Ключові слова: мотив, християнський мотив, християнський образ, система мотивів, аналіз.

Розвиток європейської культури тісно пов'язаний з різними чинниками, провідне місце серед яких займає християнська релігія. Освіта, відображаючи культурний рівень нації, завжди реагувала на прояви у літературі тих чи інших елементів. Це стосується і поняття «християнський мотив», а також дає підстави дослідити ступінь проникнення християнських мотивів через призму художніх текстів у структуру шкільних програм.

Опрацьовані матеріали, зокрема праці А. Нямцу та Т. Вольнік, дають можливість констатувати факт, що християнські мотиви ґрунтовно досліджувалися на літературознавчому рівні, але впровадження в шкільні програми з літератури пласту художніх текстів, які містять християнські мотиви зумовили розгляд поняття «християнський мотив» на методичному рівні (Л. Удовиченко, М. Сініца).

Метою даної статті є порівняльний аналіз навчальних програм для 5 класів польських навчальних закладів та шкіл національних меншин з польською мовою навчання в Україні.

Творці текстів світової літератури безпосередньо та опосередковано зверталися в пошуках духовно-моральних цінностей до християнства, черпаючи із нього мотиви та образи впродовж багатьох століть. Особливо частими та значними такі звернення є у польській літературі. На підтвердження цього цитуємо тезу, що прозвучала на науковому симпозіумі в Любліні 1979 року: «...інтерпретація європейської літератури, а в тому числі й польської, як цілісності без віднесення до християнства, не можлива,

оскільки немає можливості втечі від власної культури» [6, 7]. У різні часи християнські цінності, які знайшли свій відбиток у художніх творах, трактувалися відповідно до ідеології, політики, або ж світосприйняття певної епохи. Для прикладу проаналізуємо роль християнства у літературі періоду середньовіччя та Просвітництва. Християнство стало духовним та ідеологічним стрижнем середньовіччя. Найбільшою цінністю в середньовічній картині світу виступає Бог, а Людина, як образ Божий, підпорядковується теоцентричній ідеї. Вплив християнства переноситься на всі сфери діяльності людини, проявляється головним чином у мистецтві та літературі. Так, значний вплив теоцентричних ідей прослідковуємо у польській середньовічній літературі, яка входить безпосередньо до складу європейської. Література даної епохи представлена релігійними гімнами, піснями, поезіями присвяченими роздумам над головними ідеями християнства.

Якщо ж говорити про епоху Просвітництва, то філософія цієї доби базувалася на відмові від релігійного світорозуміння та зверненні до розуму як єдиного критерію пізнання людини і суспільства на протигагу середньовіччю, яке у своїй філософії опиралося на віру. Знайшло це свій відбиток у літературі. Польська література XVIII століття, перебуваючи під впливом французького просвітництва, носить дидактичний характер. Серед жанрового розмаїття особливого розвитку отримала байка. Популярності набирають публіцистичні жанри (політичний трактат, памфлет), що призводить до їхнього

переважання над суто мистецькими (роман, оповідання, повість).

Ідеології епох мали яскравий відбиток не тільки у політичній сфері діяльності суспільства, а й у мистецькій в цілому та літературній зокрема. З приходом соцреалістичної доби змінюється, відповідно, світогляд. Новими впливами вирізняється як література того часу, а так і трактування творів попередніх епох. Відповідно сформованим літературознавчим науковим позиціям, а саме соцреалізму, освіта, що повною мірою віддзеркалювалося на змісті шкільних програм. Так, поняття *sacrum* у шкільних навчальних програмах Польщі до 1989 року було трактовано відповідно до матеріалістичного світобачення. Але Польща – це країна, історія та культура, якої побудована на християнському розумінні світу. Це слугує підставою того, що не дивлячись на ідеологічні норми щодо трактування понять пов'язаних з християнством, у 1985 році у навчальні програми польських шкіл було введено пласт художніх творів пов'язаних із Біблією. А через два роки видано підручник «Античність-Відродження» М. Адамчик, Б. Хшостовської та Ю.-Т. Покшивняка для першого (п'ятого) класу середніх шкіл з величезним арсеналом літературознавчих понять, джерельною базою розуміння яких є Першокнига. Серед них поняття християнських образів та мотивів, біблійних образів, біблійних мотивів, християнських цінностей тощо. Т. Вольнік зазначає: «В основі впровадження до дидактики літератури цінностей, що впливають із християнської релігії лежать причини літературні, культурні та виховні» [7, 98].

Не простим було введення поняття християнський мотив та складових, що його реалізовували, у шкільні програми українських шкіл. Окремі аспекти з'ясування цієї проблеми на зорі формування методики викладання світової літератури в українському методичному просторі досліджувала Л. Удовиченко, зосередивши увагу на понятті «християнський образ». У дисертації: «Особливості вивчення християнських образів зарубіжної літератури в загальноосвітній школі» проаналізовано погляди на дефініцію християнських образів в українській літературознавчій думці: «Практично всі спроби розгляду рецепції християнських образів у межах радянського літературознавства є більшою чи меншою мірою політизованими, що призвело до неминучого змішування антиклериканського, релігійно-світоглядного і власне

генетично-християнського критеріїв. Часом на основі історико- і теоретико-літературного аналізу тексту з'являлася тенденційна ідеологічна надбудова, яка не рідко призводила до суперечливого пояснення типологічно однорідних літературних фактів» [3, 4], а відтак перенесення її з сфери літературознавства у методичну. Усе частіше українські літературознавці стали звертатися у дослідженнях до поняття християнських мотивів. Своєрідним відкриттям стали праці В. Антофійчука та А. Нямцу, які під християнськими мотивами розуміють «певні текстові елементи зі специфічною смисловою акцентуацією, що досить часто повторюються, уже цим впливаючи на свідомість і підсвідомість читача» [2, 17]. Відповідно цього твердження у шкільних програмах світової / зарубіжної літератури у рубриці «Теорія літератури» з'явилося поняття християнський мотив та християнський образ. Дані дефініції у площині функціонування методики викладання світової літератури досліджувалося тільки частково, про що свідчать роботи Л. Удовиченко, Ю. Ковбасенка.

Як і християнський образ, християнський мотив у методику викладання світової літератури був введений у зв'язку з художніми текстами та часом, що дозволив його розгляд.

Із утвердженням незалежності та встановленням демократичної системи правління, переосмисленням світоглядних орієнтирів, звернення до духовно-моральних цінностей стає прерогативою концепції національної освіти і повномірно відображається в шкільних навчальних програмах України та Польщі. Такі зміни декларують введення в шкільні програми творів, основою яких є християнський мотив. У *Programie koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach (1991)* [5]. йдеться про етично-моральну сферу суспільства, універсальні загальнолюдські цінності, повномірно сконцентровані у християнській доктрині. В навчальних програмах світової / зарубіжної літератури до 1992 року обмежено використовується поняття християнських цінностей та образів. Але починаючи з *Програми російської літератури для середніх загальноосвітніх шкіл (1992)* культивується думка, що «...гуманізація освіти буде повноцінною із залученням до програм біблійних текстів» [3, 37]. Введення в шкільні програми творів, що містять образи наповнені етично-моральними християнськими цінностями вимагали від педагога переосмислення підходів до аналізу тексту та використання відповідних

методів роботи. Це мотивувало потребу в проведенні досліджень та розробці методичної літератури, для допомоги осягнення та осмислення вчителями та учнями цілісності художнього тексту, що містить християнські образи, мотиви та цінності, визначені як християнські. В польському літературознавстві і в польських навчальних програмах чітко вказується поняття «мотив», який реалізується через систему *сюжет-образ-деталь*, отже беремо до уваги також образи через які трансформуються християнські мотиви.

Для детального аналізу християнських мотивів у навчальних програмах звернімося до навчальних програм з інтегрованого курсу літератури для польських шкіл I класу гімназії та шкіл з польською мовою навчання в Україні для V класу загальноосвітньої школи відповідно. Для порівняльного аналізу нами було обрано навчальні програми «Świat w słowach i obrazach II» (укладач – Магдалена Бобінська) (117 год.) та «Література польська та зарубіжна (інтегрований курс) 5–12 класи» (70 год.) (укладач – Рената Лебедь).

Структура навчальної програми «Świat w słowach i obrazach II» має три складові: змістову та теоретичну частину, а також частину, яка передбачає вміння учня здобути під час навчання даного курсу. Програма розрахована на 105 академічних годин.

У програмі «Świat w słowach i obrazach II» поставлено питання набуття та вдосконалення навичок самоосвіти, яка супроводжує людину протягом всього його життя, в тому числі моральних чеснот, щодо програми «Література польська та зарубіжна (інтегрований курс) 5–12 класи», то у ній укладач втілює «духовні цінності, які сприяють моральному вихованню і служать загальному культурознавчому та естетичному розвитку учнів».

Структура навчальної програми «Література польська та зарубіжна (інтегрований курс) 5–12 класи» складається із двох частин: «Змісту матеріалу навчання» та «Державних вимог до знань учня». «Зміст матеріалу навчання» містить змістовий перелік творів та теоретичний матеріал. Серед теоретичного матеріалу в цій програмі не виділено поняття «мотив», хоча серед вимог до знань учня знаходимо поняття мотив, який учень повинен вміти виділити під час аналізу тексту. Програма розрахована на 70 академічних годин. Проаналізувавши цю програму нам вдалося виокремити у творах, які

входять у перелік навчального курсу наступні християнські мотиви. У «Казці про kota в чоботях» Еви Шельбург-Зарембіни зустрічаємося із християнським мотивом **покори, чесності та покарання**, бо покривджений братами Ясь не бажає їм зла, а покірно сприймає те, що дала йому доля, будує своє життя згідно засад моралі. Християнський мотив **милосердя** знаходимо у байці Марії Конопніцької «Про гномів та Марисю» (опіка над дітьми Щура, який крав зерно, щоб прогодувати сім'ю; допомога сироті Марисі у пошуках праці). В казці «Квіт папороті» Юзефа Ігнація Крацевського можемо виокремити мотив **любові**, яка долає зло у серці головного героя, та протистоїть егоїзму, скупості, страху. У творах Ганса Крістіана Андерсена «Соловей» та «Ромашка» віднаходимо християнський мотив **милосердя**. Мотиви **покори, милосердя та любові** можемо виокремити у казці братів Грімм «Білосніжка та семеро гномів». У казці «Чарівниці» Шарля Перо зустрічаємо мотив **милосердя та покарання**.

У навчальній програмі «Świat w słowach i obrazach II» для польських шкіл (I клас гімназії) вивчення поняття «мотив» виносить у теоретичній частині та реалізується через прочитання твору учнем у набутті вмінь «учень повинен вміти та виокремлювати однакові мотиви у художніх творах». Нами була виокремлено наступні християнські мотиви.

У баладі А. Міцкевича «Світязянка» віднаходимо мотив **зради, вини та покарання**. У новелі Болеслава Пруса «Каміселька» присутній мотив вірної **любові** у подружньому житті. У творі С. Жеромського «Силачка» представлено мотиви **вірності** ідеалам та **милосердя**. Мотив **любові та милосердя** виокремлюємо у «Маленькому принці» Антуана де Сент Екзюпері. У п'єсі «Ромео і Джульєта» В. Шекспіра присутні мотив **терпіння та любові, прощення**.

Поряд із вивченням теорії мотиву зустрічаємося із терміном «система мотивів». Мотиви в художньому творі (як і в творчості письменника в цілому) перебувають не в хаотичному стані, а в постійних взаємозв'язках. Вони поєднуються в систему за тематичними та функціональними ознаками. Враховуючи ступінь повторюваності мотиву по відношенню до головної теми твору, в художній прозі можна виокремити центральні (основні) та периферійні (другорядні), а також епізодичні мотиви. Центральні мотиви тісно пов'язані з тематичним ядром твору. Вони віддзеркалюють глибинну предме-

тність тексту та прямо співвідносяться з авторською концепцією. Периферійні (другорядні) мотиви виконують не менш конструктивну функцію, оскільки є своєрідною основою у структурі художнього тексту. Зв'язок мотивів між собою та з іншими мотивними одиницями твору сприяє утворенню мотивних рядів. Декілька мотивних рядів поєднуються за семантичною ознакою в комплекси, які є більш складними утвореннями, ніж варіанти одного мотиву в межах ряду. Мотиви, мотивні ряди та мотивні комплекси взаємодіють між собою, утворюючи цілісну єдність.

Для детальнішого аналізу пропонуємо виділити християнські мотиви з найбільшою частотністю (ядро), з меншою частотністю (приядерна зона), та ті, які вживаються не часто (периферія), що зумовлено різною кількістю годин, різноманітністю творів обраних до опрацювання, а також метою, яку поставлено у навчальній програмі:

<i>Зміст християнських мотивів для шкіл національних меншин з польською мовою навчання в Україні</i>	<i>Зміст християнських мотивів у програмах із світової літератури для польських шкіл в Польщі</i>
Ядро	
I – милосердя (5)	I – любов (3)
Приядерна зона	
I – покаяння (4) II – любов (2) III – покарання (2)	I – милосердя (2)
Периферія	
I – чесність (1)	– зрада (1) – вина (1) – покарання (1) – вірність (1) – терпіння (1) – прощення (1)

Отже, детальний аналіз матеріалу стосовно програмо творення у Польщі та Україні дав підстави стверджувати, що поняття «християнський мотив» має місце як в українському, так і в польському освітньому літературному просторі. Як бачимо у навчальній програмі «Література польська та зарубіжна (інтегрований курс) 5–12 класи» найбільш частотним є християнський мотив «милосердя», а в навчальній програмі «Świat w słowach i obrazach II» – «любов». Широке використання християнських мотивів на уроках літератури сприяє розумінню учнями моральних та християнських цінностей, вихованню доброти та співчуття до ближніх.

Список використаних джерел

1. Лебедь Р. Література польська та зарубіжна (інтегрований курс): Програма для 5-12 класів для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням польською мовою / Р. Лебедь, Л. Біленька-Свистович. – Львів: Світ, 2005. – 176 с.
2. Нямцу А. Традиционные сюжеты, образы, мотивы / А. Е. Нямцу; Чернов. нац. ун-т им. Ю.Федьковича. – Черновцы : Рута, 1988. – 52 с.
3. Удовиченко Л. Особливості вивчення християнських образів зарубіжної літератури в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лариса Миколаївна Удовиченко. – К., 1996. – 159 с.
4. Bobińska M. Program nauczania języka. polskiego w klasach 1-3 gimnazjum „ Świat w słowach i obrazach II» / Magdalena Bobińska. – wyd. WSiP. – 2009. – 16 s.
5. Program koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach, Ministerstwo Edukacji Narodowej. – Warszawa. – 1991. – 80 s.
6. Sinica M. Wprowadzenie w problematykę // W poszukiwaniu zapomnianych wartości: Chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej / pod red. M. Sinicy. – Zielona Góra. – 1995. – S.7
7. Wolniak T. Wartości chrześcijańskie – wartości wyznawane nieliterackie // W poszukiwaniu zapomnianych wartości: Chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej / pod red. M. Sinicy. – Zielona Góra. – 1995. – S.98

References

1. Lebed R. Literatura polska ta zarubizhna (integhrovany kurs): Proghrama dlya 5-12 klasiv dlya zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchannym polskoyu movoyu [Polish and foreign literature (integrated course): Program for 5-12 grades of secondary schools with Polish as a teaching language] / R. Lebed, L. Bilenka-Svystovych. – Lviv: Svit, 2005. – 176 s. [in Ukrainian].
2. Nyamcu A. Tradycyonnye syuzhety, obrazy, motyvy [Traditional plots, images, motives] / A. E. Nyamcu; Chernov. nac. un-t ym. Ju.Fedkovycha. – Chernovcy : Ruta, 1988. – 52 s. [in Russian].
3. Udovychenko L. Osoblyvosti vyvchennya khrysty-yanskykh obraziv zarubizhnoyi literatury v zaghalnoosvitnij shkoli : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / [Peculiarities of studying Christian images in foreign literature in a secondary school.] Larysa Mykolayivna Udovychenko. – K., 1996. – 159 s. [in Ukrainian].
4. Bobińska M. Program nauczania języka. polskiego w klasach 1-3 gimnazjum « Świat w słowach i obrazach II» [Program of the Polish language teaching in 1-3 grades of gymnasia «The world in words and pictures II»] / Magdalena Bobińska. – wyd. WSiP. – 2009. – 16 s. [in Polish].
5. Program koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach, Ministerstwo Edukacji Narodowej [The program of general concept formation in Polish schools], Warszawa. – 1991. – 80 s. [in Polish].
6. Sinica M. Wprowadzenie w problematykę // W poszukiwaniu zapomnianych wartości: Chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej [Introduction to problematics // In search of forgotten values, Christian values – in literary and language education] / pod red. M. Sinicy. – Zielona Góra. – 1995. – S.7 [in Polish].
7. Wolniak T. Wartości chrześcijańskie – wartości wyznawane nieliterackie // W poszukiwaniu zapomnianych wartości: Chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej [Christian values – values in unliterary // In search of forgotten values, Christian values – in literary and language education] / pod red. M. Sinicy. – Zielona Góra. – 1995. – S.98 [in Polish].

Иванюк М. В.

ПОНЯТИЕ «ХРИСТИАНСКИЙ МОТИВ» В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ ПОЛЬСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И ШКОЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ С ПОЛЬСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрены предпосылки внедрения понятия «христианский мотив» в школьные учебные программы польских учебных заведений и школ национальных меньшинств с польским языком обучения в Украине. Проведен сравнительный анализ на примере программ для 5-х классов и определено содержание христианских мотивов, а также составлен сравнительную таблицу частотности христианских мотивов, которые анализируются в произведениях художественной литературы введенных к содержанию учебных программ.

Ключевые слова: мотив, христианский мотив, христианский образ, система мотивов, анализ.

Ivaniuk M.

CONCEPT «CHRISTIAN MOTIVE» IN THE CURRICULUM OF POLISH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND UKRAINIAN MINORITY SCHOOLS PROVIDING TEACHING IN POLISH: COMPARATIVE ASPECT

The article highlights the preconditions of introducing the notion «Christian motive» to school curricula in Polish educational establishments and in Ukrainian minority schools where teaching is provided in Polish. A comparative analysis based on the curricula for 5th grades has been made as well as the meaning of Christian motives has been defined. Besides, a comparative table of Christian motive occurrences analyzed in literary works included in the curricula has been compiled. Like a Christian image, Christian motive was introduced in world literature teaching methodology in association with the literary texts and time which allowed for its consideration. With the consolidation of independence and the establishment of a democratic system of government, as well as rethinking of philosophical orientations, appeal to the spiritual and moral values becomes the prerogative of the concept of national education and to the fullest extent is reflected in school curricula of both Ukraine and Poland. Such changes declare introduction of works, which are based on Christian motives, to school programs. Introduction of works containing images filled with ethical and moral Christian values to school programs demands rethinking of approaches to text analysis and use of appropriate methods from teachers. This has motivated the need for research and development of instructional materials to aid comprehension and understanding of the integrity of the literary text containing Christian images, motives and values, identified as Christian, by both teachers and students.

Key words: motive, Christian motive, Christian image, system of motives, analysis.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 371.32:821.161.2

Алла ІВАЩЕНКО

аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна
e-mail: allaivashenko@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ ОБРАЗНИХ СТРУКТУР ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЕТАП ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ОБРАЗИ-СИМВОЛИ

У статті подано особливості символізації художніх образів, вивчення яких сприяє формуванню в учнів старшої школи умінь аналізувати образно-символічні структури літературного тексту. Процес символізації образних утворень розглядається як своєрідний механізм взаємодії символу й художнього тексту, результатом якої є образно-символічні утворення, що несуть у собі прихований зміст, набуваючи символічної функції. Визначено внутрішньо-текстові та позатекстові механізми символізації, вивчення яких є необхідним для старшокласників із метою розкриття семантики образів-символів і визначення їхньої функціональної ролі в художньому тексті для повноцінного осмислення закладеної автором ідеї твору.

Ключові слова: образ-символ, образно-символічні структури, символ, символізація, художній образ, художній твір, художні засоби, реципієнт.

У контексті сучасних підходів до вивчення літератури в школі, актуальною залишається проблема формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи в художньому творі. Прочитання й повноцінне осмислення літературних текстів із образно-символічними структурами практично неможливе без відповідних практичних властивостей. Одним із етапів формування в учнів таких умінь є вивчення процесів символізації (символізація – своєрідний механізм взаємодії символу й художнього тексту, результатом якої є образно-символічні утворення) образних структур художнього тексту.

Особливості функціонування символу та образу в художньому тексті досліджували Н. О. Гавриліна, Л. А. Юркина, Е. В. Шелестюк, Е. К. Созина, Н. Д. Арутюнова, О. П. Опанасюк, на проблему символізації образів у літературному творі звертали увагу М. М. Рубцов, В. І. Кононенко, О. П. Архипенко, О. І. Сімович та інші.

Для формування в старшокласників спеціальних знань та вмінь інтерпретації художнього тексту, наповненого образно-символічними структурами, необхідним завданням є вивчення чинників символізації художнього образу та визначення їхнього впливу на змістовно-сміслову наповнюваність художнього тексту.

Мета статті – визначити основні чинники та механізми символізації художнього образу, вивчення яких сприяє формуванню в учнів старшої школи умінь аналізувати образи-символи на уроках української літератури.

Художній текст – це складна система, у якій авторською ідеєю об'єднано багато самостійних і водночас взаємопов'язаних між собою компонентів, серед яких особлива роль належить художньому образу.

У системі шкільного вивчення художнього тексту образ розглядається на словесно-мовному, сюжетно-тематичному, композиційному та ритмічному рівнях, що дає можливість визначити його роль у розкритті ідейно-тематичної наповнюваності твору.

Основними складовими художнього образу називають «образ-задум, образ-знак, образ-сприймання» [5, 150]. Якщо розглядати ці компоненти як єдиний взаємопов'язаний процес, то в основі простежується ідея (задум), яка надає художнім образам символічності. Важливим є те, що символічні образи досить часто виступають образами-символами усього твору в цілому. Тому образ-символ – це не просто елемент художнього твору, який можна розглядати на рівні з іншими художніми засобами. Його характерні властивості зберігаються лише в системі тексту й у взаємозв'язку з іншими текстовими елементами.

Художній образ у процесі символізації, на думку В. І. Кононенка, проходить декілька проміжних стадій. «Одна з них – усвідомлення вторинної номінації як узагальнення, створення образної ситуації, що сприяє виявленню переносно-метафоризованого смислового словесного комплексу» [3, 161]. Середовище існування

лексеми як окремої знакової структури впливає на її смислове наповнення й визначає її функціональні властивості. Таким середовищем виступає художній текст, що в силу своєї змістовно-смислової наповнюваності здійснює вплив на лінгвістичний знак, надаючи йому образності – «слово використовується в символічній функції» [7, 39]. Такі слова-образи набувають іншого (переносного) значення й стають основними носіями авторської ідеї.

Наступною стадією символізації дослідник називає «осмислення слова-символу як носія концептуального смислу...» [3, 161]. На цьому етапі головну роль відіграє творча уява реципієнта. Прочитання підтексту, а відтак і розкриття авторської ідеї, відбувається через сприймання символічних образів, які спонукають читача (учня) до відтворення в пам'яті аналогів, пов'язаних із індивідуальним досвідом, та моделювання у власній уяві образних картин.

Варто зазначити, що не кожен художній образ може досягати рівня символу. Точніше, один і той же образ під впливом контексту набуває різних ступенів символічної насиченості, саме це визначає його роль у творенні ідейно-змістової наповнюваності літературного твору.

Взаємодія символу й художнього тексту породжує образно-семантичну композицію твору, тобто відбувається символізація образу, яка можлива лише в контексті й становить собою «надпотужний інструмент образного досягнення дійсності» [6, 140]. Це особливий механізм, що відбувається як на підсвідомому, так і на свідомому рівнях, результатом якого є образно-символічні утворення, як своєрідна субстанція, через яку автор проводить художню ідею. «Не відділяючи образ від символу, можна вважати символ свого роду розвитком, продовженням образу, що й дає підстави твердити про образ-символ...» [3, 160], як зазначає В. І. Кононенко.

Процес символізації зумовлений внутрішньо-текстовими та зовнішніми (позатекстовими) факторами впливу на художньо-образну композицію твору. **Внутрішньо-текстові механізми символізації** пов'язані з тим, що сама змістовно-смислова наповнюваність художнього тексту створює умови для символізації.

По-перше: у ході розгортання сюжету з'являються асоціативні зв'язки, встановлені самим автором, які вказують на неоднозначність образів. Саме асоціативність відіграє основну роль у процесі символізації, адже, на думку В. І. Кононенка, «...шлях від образу до вербалі-

зованого символу, а від нього до концепту свідомо чи несвідомо закодований автором мистецького твору» [3, 159]. Художній текст породжує асоціації в реципієнта, проте вони неконтрольовані. Інтерпретація символічного значення залежить великою мірою від інтелектуального рівня, культурної обізнаності, типу мислення читача. Унаслідок чого потрактування образно-символічних утворень може бути непередбачуваним, але їхнє «стрижнєве значення залишається незмінним» [7, 49].

По-друге: образ може набувати символічного значення завдяки впливу різноманітних художніх засобів, серед яких алегорія, метафора, порівняння, паралелізм. «Емоційно-чуттєві враження й переживання формують символізацію їх, стають ідеальністю пам'яті» [5, 143]. Художні засоби для митця служать інструментом відтворення власного досвіду, який постає в пам'яті та виражається в творі через переживання, відчуття, емоції втілені в словесних образах. Процес інтерпретації художнього тексту залежить від здатності читача «пропускати» зображувані почуття через власну свідомість і «співпереживати» разом із автором. Методика вивчення художнього тексту повинна включати й емоційну сферу сприймання художньої картини світу.

По-третє: впливати на символізацію образів можуть і складні синтаксичні конструкції, завдяки інтонаційним забарвленням та смисловим акцентам. Динаміка вживання образів-символів та їхнє місце в системі художніх засобів визначають важливість таких образних утворень для змістової наповнюваності мистецького твору. Найпоширенішими чинниками символізації О. І. Сімович називає: «узагальненість та ідейність, сконденсовані у слові, стійкість повторення того чи іншого слова в художній системі» [7, 41].

Отже, внутрішньо-текстові механізми символізації художнього образу можуть проявляти себе через встановлення асоціативних зв'язків між автором-текстом-реципієнтом; взаємодію в тексті різноманітних засобів образотворення та структурно-синтаксичні особливості художнього тексту. Названі чинники окремо чи у взаємодії утворюють подвійну природу літературного твору, що вказує на закладену в ньому символічність. Тому в процесі інтерпретації для повноцінного прочитання художнього тексту важливим є виявлення внутрішньо-текстових факторів символізації.

Зовнішнім джерелом символізації, у першу чергу, можна вважати *національно-культурні традиції*. Значна маса образів-символів переноситься до художнього тексту саме з народної творчості (пісні, традиційні обрядові дійства, культові вірування тощо). І якщо під впливом трансформацій, переосмислень, контекстної обробки такі фольклорні символічні образи зазнають видозмін і втрачають своє первісне значення, то ідея, яку вони несуть у собі, залишається незмінною. Такі національно-культурні образи-символи, це уже трансформовані під впливом часу й культурного розвитку загальнонавчені «архетипові» [2, 32] лексеми. Процес асоціативного накладання смислів, породжених національно-культурним досвідом, на початкове значення слова сприяє творенню нових образних форм.

До національної символіки належать різноманітні предмети побуту, елементи зовнішності людини, назви рослин, анімалістичні назви та багато інших понять, які поступово набували (переважно в народно-пісенній творчості) образно-символічного значення. Ці символічні образи несуть у собі закодоване минуле національної культури.

Не менш яскравим проявом образної символізації є фразеологічні одиниці, де чітко виражений тандем метафори й символу. «Народна фразеологія в її метафорично-символічній організації ґрунтується на національно орієнтованих формах вираження» [2, 32]. Фразеологічні образи породжені народною символікою, тому простежується тісний образно-асоціативний зв'язок, який має своє відображення й у літературному тексті. Проте в художній літературі окрім фольклорних образів-символів вагоме місце посідають й античні та біблійні символи.

Наступним вагомим зовнішнім засобом символізації постає *процес соціалізації*, «як один із виявів взаємозв'язку між соціальною структурою суспільства та його культурою, як регуляція соціальних стосунків за допомогою культурних засобів» [4, 3], як зазначає М. П. Кочерган. Комуніканти окремого соціального кола, перебуваючи в процесі інформаційного обміну, підсвідомо вдаються до мовного символізму. Окремі слова, фрази, мовні звороти, інтонації та вимова, характерні для певного колективу, можуть набувати властивостей символу. образи, що символізувалися в свідомості конкретної групи населення, несуть у собі особливий прихований національний зміст словесного символізму, на що має звертати увагу школа. Такий

«вербалізований символ набуває ознак національно-орієнтованого й соціально значущого поняття вже в своєму безпосередньому сприйманні як осмислений у межах конкретного дискурсу образ» [3, 159].

О. П. Архипенко в основі символіки вбачає «*психологічний паралелізм*» [1, 225], який ґрунтується на співвідношенні людини й природи. Прийом встановлення паралелі за певними ознаками між явищами природи й душевними переживаннями людини породжує образність і надає символічного забарвлення. «Символіка розвивається від контакту з всесвітніми творчими причинами...» [1, 225]. Оточуюче середовище для митця — це невичерпне джерело творчості, яке залишає свій відбиток на особливостях творчої манери письменника, наповнює художню картину світу оригінальними образами-символами.

До зовнішніх джерел символізації належить й *індивідуальний стиль автора*, носієм та виразником якого є художній твір. Особливості зображення ідей, оригінальні засоби образотворення та композиції, специфічні форми вислову, неологізми, афористичні вислови – усе це формує творчу манеру письменника. Творення символічних образів у художньому тексті явище індивідуальне й неповторне. Стилєтворчими чинниками та носіями авторського стилю виступають елементи зовнішньої й внутрішньої форми художнього твору, серед яких соціально-історичні умови, поєднання традиційності й новаторства в мистецькому творі, художні родові та жанрові ознаки твору, творча уява, емоційний стан та настрої письменника, особливості асоціативного мислення. Почуття та емоції, що знаходять своє відображення в символізації об'єктів і є життєвим досвідом письменника, який виступає найважливішою складовою індивідуального стилю автора.

Таким чином, позатекстові фактори впливу на художньо-образну композицію твору відіграють не останню роль у процесі символізації. Проте вони приховані від читача, який основну свою увагу фокусує на змістовно-смысловій наповнюваності художнього тексту. Реципієнту для повноцінного прочитання й осмислення літературного твору необхідно брати до уваги усі названі зовнішні джерела символізації, адже без них неможливо пояснити концептуальне значення образів-символів.

Отже, у процесі формування в учнів умінь аналізувати образи-символи на уроках україн-

ської літератури особливу увагу слід приділити символізації художніх образів та її чинникам. Символізація образних структур – це своєрідний механізм взаємодії символу й художнього тексту, результатом якої є образно-символічні утворення, що несуть у собі прихований зміст, набуваючи символічної функції. Осмислення образу-символу та розкриття його символічного значення відбувається через асоціативність мислення читача.

Процес символізації зумовлений внутрішньо-текстовими та зовнішніми факторами. До внутрішньо-текстових джерел символізації художніх образів належать:

- закладений автором у художньому творі підтекст, який розкривається через встановлення асоціативних зв'язків між автором-текстом-реципієнтом;
- взаємодія художніх засобів у тексті, через яку відбувається відтворення емоційного життєвого досвіду письменника;
- структурно-синтаксичні особливості та композиційна побудова художнього твору.

Зовнішні джерела символізації включають:

- національно-культурні традиції: вплив на формування образної символіки фольклорного досвіду, фразеології, національних особливостей та релігійних переконань;
- процес соціалізації: роль символів у художньому тексті залежить від географічних кордонів, ментальності, рівня культурного розвитку окремих соціальних груп;
- «психологічний паралелізм», який зумовлений впливом всесвітніх процесів та природних явищ на творчу манеру письменника, що й має своє відображення в художньому тексті;
- індивідуальний стиль автора, особиста специфіка образотворення, які формуються під впливом соціально-історичних умов, творчої уяви, емоційного стану та настрою письменника, особливостей асоціативного мислення.

У процесі аналізу художнього твору старшокласники повинні приділити увагу вивченню джерел символізації образних утворень із метою розкриття семантики образів-символів та визначення їхньої функціональної ролі в художньому тексті для повноцінного осмислення закладеної автором ідеї твору.

Список використаних джерел

1. Архипенко О. П. Теоретичні нотатки / О. П. Архипенко // Хроніка-2000. Український культурологічний альманах. – 1993. – № 7. – С. 224-225.
2. Кононенко В. Г. Словесні символи в семантичній структурі фрази / В. Г. Кононенко // Мовознавство. – 1991. – № 6. – С. 30-36.
3. Кононенко В. І. Концепт і символ: лінгвокультурологічний аспект. Мова. Людина. Світ: До 70-річчя професора М. Кочергана. Збірник наукових статей / Відп. ред. Тараненко О. О. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 157-162.
4. Кочерган М. П. Мова як символ соціальної солідарності / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2003. – № 1. – С. 3-10.
5. Левчук Л. Т. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
6. Рубцов Н. Н. Символ в искусстве и жизни: философские размышления / Н. Н. Рубцов. – М.: Наука, 1991. – 176 с.
7. Сімович О. І. Семантична характеристика традиційних слів-символів в укр. мові: дис. канд. філ. наук: 10.02.01 / Сімович Оксана Ігорівна. – Л., 1999. – 222 с.

References

1. Arxypenko O. P. (1993). Teoretychni notatky, 224-225 [Xronika-2000. Ukrayins'kyj kul'turologichnyj al'manax]. Kiev [in Ukrainian].
2. Kononenko V. G. (1991) Slovesni sy'mvoly' v semantychnij strukturi frazemy'. [Movoznavstvo]. Ivano-Frankivsk, 30-36 [in Ukrainian].
3. Kononenko V. I. (2006). Konzept i sy'mvol: lingvokul'turologichnyj aspekt. Mova. Lyudy'na. Svit: Do 70-richchya profesora M. Kochergana. [Zbirnyk naukovy'x statej], 157-162 Kiev [in Ukrainian].
4. Kochergan M. P. (2003). Mova yak sy'mvol social'noy solidarnosti. [Movoznavstvo], 3-10 Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
5. Levchuk L. T. (1997). Estety'ka: Pidruchny'k. Kiev, 399 [in Ukrainian].
6. Rubczov N. N. (1991). Sy'mvol v y'skusstve y' zhy'zny': fy'losofsky'e razmyshleny'ya. Moscow: Nauka, 176 [in Russian].
7. Simovy'ch O. I. (1999). Semanty'chna xaraktery'sty'ka trady'cijny'x sliv-sy'mvoliv v ukr. Movi. Dy's. kand. fil. Nauk. L'vov [in Ukrainian].

Иващенко А.С.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССОВ СИМВОЛИЗАЦИИ ОБРАЗНЫХ СТРУКТУР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЙ АНАЛИЗИРОВАТЬ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ

В статье поданы особенности символизации художественных образов, изучение которых способствует формированию у учеников старшей школы умений анализировать образно-символические структуры литературного текста. Процесс символизации образных образований рассматривается как своеобразный механизм взаимодействия символа и художественного текста, результатом которого являются образно-символические образования, которые несут в себе

скрытый смысл, приобретая символическую функцию. Определены внутренне-текстовые и поза-текстовые механизмы символизации, изучение которых является необходимым для старшеклассников с целью раскрытия семантики образов-символов и определения их функциональной роли в художественном тексте для полноценного осмысления заложенной автором идеи.

Ключевые слова: образ-символ, образно-символические структуры, символ, символизация, художественный образ, художественное произведение, художественные средства, реципиент.

Ivaschenko A.

**STUDY OF THE SYMBOLIZATION PROCESSES OF CHARACTER STRUCTURES
IN THE BELLES TEXT AS STAGE OF FORMING THE SKILLS
BY THE SENIOR PUPILS TO ANALYZE THE CHARACTER-SYMBOLS**

The specific features of symbolization of the belles characters are presented in this article, the study of which contributes to the forming by the senior pupils the skills to analyze the character-symbolical structures of the literary text.

To inside text sources of symbolization of belles characters belong: subtext, that was invented by the author in belles work and reveals through arrangement of associative connections between author – text – recipient; interaction of belles means in the text, owing to that happens reproduction of emotional life's experience of the writer; structural and syntactical specific features and composite construction of belles work.

Outside sources of symbolization include: national-cultural traditions: influence on forming of character symbols of folklore experience, phraseology, national specific features and religious persuasions; the process of socialization; the role of symbols in belles text depends on geographical borders, mentality, level of cultural development of separate social and national groups; «psychological parallelism», caused by influence of world processes and natural phenomena on creative manner of writer, that has its reflection in the belles text; the individual style of author, personal specificity of characters creating, which are formed by influence of social-historical conditions, creative imagination, emotional condition and mood of writer, specific features of associative thinking.

Therefore, inside and outside text factors of influence on belles-character construction of work have an important role in the process of symbolization. The study of mentioned mechanisms of symbolization of the belles characters is one of significant stages of forming by the senior pupils the skills to analyze the literary texts with character-symbolical content.

Key words: character-symbol, character-symbolical structures, symbol, symbolization, belles character, belles work, belles means, recipient.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК372.8:378:811

Марина ІКОННІКОВА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: ikonnikova@ukr.net

РОЛЬ АМЕРИКАНСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано розвиток філологічної освіти в США на зламі XX–XXI ст. під впливом нових світових тенденцій, що супроводжуються переглядом стратегічних пріоритетів і ціннісних орієнтацій, методологічних і методичних засад, уточненням функцій. Дослідження показало, що вивчення, узагальнення і поширення інноваційного досвіду у сфері професійної підготовки майбутніх філологів особливо ефективно здійснюється в межах міжнародного партнерства. З'ясовано роль і пріоритетні напрями діяльності відомих міжнародних організацій, асоціацій, центрів щодо сприяння розвитку філологічної освіти у США та світі. Визначено головні завдання міжнародної співпраці.

Ключові слова: філологічна освіта, просвітницька стратегія, просвітницька функція, американські організації у сфері філологічної освіти.

Вагоме значення для розвитку філологічної освіти мають щорічні конференції лінгвістичних товариств всього світу, які презентують останні інновації, технології, прогресивні підходи та перспективні напрями розвитку філологічної освіти та лінгвістики.

Об'єктивне вивчення найкращих педагогічних здобутків американського досвіду сприятиме збагаченню наукових поглядів вітчизняних учених новими ідеями щодомодернізації професійної підготовки філологів. Значний інтерес становлять результати досліджень американських науковців (W. Bennis, P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, M. Long, B. Nanus, C. Weinstein) та ін. Окремі аспекти дослідження міжнародної співпраці у галузі філологічної освіти відображено у наукових пошуках вітчизняних дослідників-компаративістів Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Зіноватної, В. Корнієнко, О. Мартинюк, Н. Мукаш, Ж. Таланової та ін.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі-зіспросвітницьких функцій найбільш впливових американських організацій у сфері філологічної освіти.

Нові завдання з модернізації системи вищої філологічної освіти в США для підтримки реформ і досягнення цілей визначило *Лінгвістичне товариство Америки* (Linguistic Society of America, LSA, 1924 р). LSA є членською організацією, відкритою для всіх, хто зацікавлений в науковому вивченні мови. Понад 4 тис. членів організації є вихідцями з усього світу, серед них – студенти, викладачі, дослідники. Переважною більшістю є науковці або здобувачі наукових ступенів в галузі лінгвістики. Коло наукових

інтересів членів організації охоплює проблеми вивчення різних аспектів мови, зокрема дискурс-аналіз, звуки мови, граматики, соціолінгвістика. Результати досліджень є доступними для широкого наукового співтовариства в рецензованих журналах, конференціях, щорічних зборах. Члени LSA є редакторами журналів, експертами освітніх програм з лінгвістики, опонентами дисертацій, членами груп з науково-дослідницьких проєктів, тренерами та організаторами майстер-класів, консультантами тощо [8].

Програми LSA зосереджені в різних напрямках: публікації, зустрічі і конференції, професійні ресурси, освіта, мова (викладання, лінгвістика, мова і публічна політика, фонологічний аналіз, історичний синтаксис і перспектива, семантика і прагматика). LSA видає щоквартальний журнал «AnnualMeeting», в якому висвітлюються статті і короткі звіти оригінальних досліджень, а також оглядові статті та рецензії на книги. Цікавими, на наш погляд, є щорічні звіти з лінгвістики у вищій освіті, в яких зазначаються конкретні напрями та результати діяльності освітніх інституцій в галузі лінгвістики, а також визначаються сучасні тенденції їх розвитку.

LSA спонсорує філологічні факультети та освітні програми, пропонує широкий спектр курсів для підвищення кваліфікації та стажування, літні лінгвістичні школи, а також створює умови для професійного розвитку філологів. Найбільш відомі лінгвістичні школи LSA створені та активно функціонують в університетах Кентуккі (2017), Чикаго (2015), Мічигану (2013), Колорадо в Боулдері (2011), Каліфор-

нійському університеті в Берклі (2009). Останні конференції були проведені в університетах штату Меріленд (2017) та Техас в Остіні (2016), Стенфордському університеті (2015), Нью-Йоркському університеті (2014). Наукові статті, розміщені в електронному виданні «Домен мовознавства», засвідчують професійний внесок лінгвістів для підвищення обізнаності громадськості та просуванні сучасних напрямів лінгвістики. LSA видає два путівника для освітянської та лінгвістичної спільноти «Linguistics and the News Media: An LSA Guide for Linguists» та «Taking Linguistics to the Public: An Outreach Guide».

Отже, основними напрямками діяльності LSA в галузі філологічної освіти визначено такі: поширення суспільного розуміння роль і значення мови; консультативна підтримка щодо надання допомоги про освітні програми з лінгвістики; розвиток та підтримка наукових досліджень з мов, які зникають та пошук шляхів їх збереження і відродження; створення словників, довідників з лінгвістики та діалектології; розвиток та створення субдисциплін лінгвістики та субспеціальностей, які сприяють динамічному розвитку лінгвістичної науки; дослідження способів підвищення етнічної різноманітності в лінгвістиці; розвиток наставництва між студентами меншин і професійними лінгвістами; контролювання і просування статусу жінок в лінгвістиці і заохочення досліджень, виконаних жінками; розроблення стандартів з мовної етики і професійної поведінки; врахування потреб студентів та здобувачів, захист їх прав; використання сучасних підходів і технологій для обслуговування нових потреб спільноти лінгвістики і широкі кола громадськості. *Лінгвістичне товариство в Чикаго (Chicago Linguistic Society, CLS, 1965 p.)* є найстарішою студентською організацією з лінгвістики в США, метою діяльності якої є просування лінгвістичних інновацій і перспективного досвіду в інтересах студентів та аспірантів [6]. Основними науковими інтересами та напрямками сучасних лінгвістичних досліджень є міждисциплінарні проблеми сучасної лінгвістики: обчислювальна / математична лінгвістика; крос-лінгвістичний аналіз (семантика квантифікаційної системи англійської мови); граматичні аспекти східно-азійських мов та не-індо-європейських мов; інтонація і просодія (взаємодія між просодією і синтаксисом, семантикою і прагматикою; вплив просодії на обробку мови; фонетичні та фонологічні кореляції інтонації і просодії); мо-

ва жестів і лінгвістика (крос-модальний вплив на лінгвістичні системи).

Значний внесок у розвиток філологічної освіти робить *Міжнародна асоціація лінгвістики (International Linguistic Association, ILA, 1943 p.)*, створена у Нью-Йорку групою лінгвістів з різних коледжів та університетів США. З 1969 року здобула широкого визнання у світі, членами організації є представники країн Європи, Азії, Африки, Північної та Південної Америки. Провідними завданнями ILA визначено: налагодження довгострокової співпраці лінгвістичних організацій, асоціацій, коледжів, університетів, факультетів для підвищення рівня якості професійної підготовки філологів; забезпечення визнання філологічних кваліфікацій у світі; впровадження нових технологій в організацію професійної підготовки філологів. Новаторською платформою для реалізації спільних ідей, поширення наукової дискусії з проблем мови та мовознавства, мовної освіти стало офіційне видання – академічний журнал «WORD», що виходить чотири рази на рік.

ILA об'єднує лінгвістичні організації, які представляють інтереси 1,5 млн філологів у США і світі, її членами є більше 80 національних асоціацій. Організація здійснює значну роботу з активізації інтеграційних процесів у сфері вищої філологічної освіти у США і світі, широко співпрацює з іншими загальновідомими організаціями, які займаються проблемами філологічної освіти та взаємного визнання кваліфікацій. Вагоме значення для розвитку лінгвістики та філологічної освіти мають щорічні конференції, які набули широкого визнання. На мультидисциплінарних сесіях світові експерти презентують останні інновації, технології, прогресивні підходи та перспективні напрями розвитку лінгвістики та філологічної освіти, а саме: цифрова еволюція та лінгвістика; глобальні лінгвістичні виклики та ризики, їх вплив на філологічну освіту; підвищення гендерної диверсифікованості в філологічній освіті та практиці; інтернаціоналізація філологічної освіти; розвиток та інтенсифікація досліджень в галузі крос-лінгвістики; удосконалення професійної підготовки філологів для розвитку глобального мовного суспільства; розвиток міжінституційної співпраці в філологічній освіті; професійна етика та соціальна мовна відповідальність; диверсифікація в філологічних кваліфікаціях та кар'єрних орієнтаціях; формування глобальних компетентностей лінгвіста [12].

Провідною організацією світу з розвитку прикладної лінгвістики є *Американська асоціація прикладної лінгвістики (American Association of Applied Linguistics, AAAL, 1977 p.)*, яка є відомою некомерційною, неурядовою професійною організацією вчених США та Канади (а також 50 країн), які зацікавлені й активно сприяють міждисциплінарному розвитку прикладної лінгвістики як галузі філологічної науки, дисципліни та напряму підготовки. Місія AAAL полягає у сприянні просуванню і поширенню знань і розуміння мови та її впливу на розвиток суспільства з метою покращення життя людей. Для виконання цієї місії AAAL створює можливості для: наукової комунікації у професійних мережах шляхом організації конференцій; підвищення рівня поінформованості громадськості з мовних проблем; утвердження статусу прикладної лінгвістики в академічному та професійному сенсі як мейнстріма, забезпечуючи ефективне управління та ресурсний супровід; практичного застосування здобутків теорії мови в різних сферах людської діяльності, пов'язаних з її використанням для отримання якісних рішень; поширення досліджень з прикладної лінгвістики в академічних колах, наукових відомствах, міжнародних журналах, асоціаціях; розвитку міждисциплінарної взаємодії з іншими науками (кібернетикою, інформатикою, семіотикою, соціологією, педагогікою, психологією та ін.); створення віртуальних спільнот; диверсифікації методів заохочення молодих науковців (спонсорування та нагороди («The Multilingual Matters Graduate Student Award», «The Educational Testing Service Graduate Student Award», «The Wilga Rivers Award») для студентів, гранти (the Fund for the Future of Applied Linguistics (FFAL) для талановитих випускників, фінансова підтримка наукових проектів та дисертацій)); інформаційно-просвітницької діяльності з брендингу.

Основними векторами та перспективними напрямками діяльності організації є: контроль та моніторинг якості лінгвістичної освіти; білінгвальна освіта, мова меншин, когнітивні аспекти лінгвістики, корпусна лінгвістика, контент-аналіз дискурсу та взаємодії, взаємозв'язок мови, культури та прагматики; мова та ідеологія; мова і політика; методика навчання другої іноземної мови; дослідницькі методи; читання, письмо та література; соціолінгвістика; мова і технології; переклад та інтерпретація; стилістика та інші.

У рамках організації функціонує студентська Рада (Graduate Student Council), завдання якої передбачають підтримку професійного та особистісного розвитку випускників, забезпечення та контроль створених умов для навчання та індивідуального розвитку; створення спільного освітньо-мовного середовища для обміну думками; інформаційно-просвітницьку та пропагандувальну діяльність від імені AAAL в межах і за її межами; захист прав та інтересів студентів-членів організації; створення волонтерських можливостей тощо.

AAAL є визнаним акредитаційним центром в США, який здійснює інституційну та програмну акредитацію в галузі прикладної лінгвістики. Нині акредитовано більше 3400 програм з прикладної лінгвістики майже в 700 коледжах і 280 університетах. Понад 850 тис. студентів-майбутніх філологів завершують щорічно навчання за акредитованими програмами. Акредитація AAAL є гарантією професіоналізму, інноваційності та якості філологічної підготовки [11].

Значний внесок у розвиток філології робить *Лінгвістична асоціація Канади і Сполучених Штатів Америки (Linguistic Association of Canada and the United States, LACUS)* заснована в серпні 1974 року групою лінгвістів з Великих озер, є некомерційною організацією, яка сприяє розвитку філологічної освіти, здійснює активну освітню політику в галузі філології, розробляє програми, які розширюють можливості професійного зростання філологів, співпрацює з національними та міжнародними організаціями. Головна місія організації – створення відкритого середовища (форуму) для вільного потоку ідей та обговорення мовних проблем, поведінки формування мовної особистості, які виходять за рамки традиційних досліджень в традиційних режимах. Такі форуми і конференції проводяться щорічно по чергово в Канаді та США. Актуальність проблем засвідчують теми останніх конференцій «Доказ в лінгвістиці» (2001), «Лінгвістика і реальний світ» (2002), «Мова, думка і реальність» (2003), «Нейрокогнітивна лінгвістика: міждисциплінарні аспекти» (2016), «Лінгвістика та мови» (2017) [7].

Промоцією досліджень крізь призму кращого розуміння класичних мов і літератур займається *Товариство класичної філології (The Society for Classical Studies, SCS)*, формально відоме як *Американська асоціація філології (APA)*. Засноване в 1869 році Товариство є некомерцій-

ною Північноамериканською науковою організацією, що займається вивченням проблем стародавніх грецьких і римських мов, літератур і цивілізацій. Це товариство відоме своїм журналом «Transactions of the American Philological Association» (ТАРА), який видається Пенсільванським університетом в Філадельфії [9].

Просвітницька функція організації полягає у сприянні розуміння важливості вивчення класичних мов у початковій та середній ланках шкільної освіти та забезпеченні підтримки вчителів, які їх викладають. Водночас організація пропонує низку ініціатив для вищої школи, зокрема для підготовки вчителів-словесників. Йдеться про створення умов для формування професійної компетентності та професійного розвитку вчителів-словесників, а саме: створення проектів, активна участь в них та їх фінансовий супровід; публікація статей у науковому часописі на першій сторінці; координація співпраці вищої освіти та шкільної (практична підготовка філологів, менторство, наставництво). Найбільш відомі гранти і нагороди: «The President's Award of the Society for Classical Studies» (просування суспільного визнання і розуміння класичної давнини), «The Charles J. Goodwin Award of Merit» (премія на честь Ч. Гудвіна – благодійника у галузі досліджень класичних мов), «Distinguished Service Awards» (надання екстраординарних послуг для підтримки професій в галузі класичної філології), «SCS Awards for Excellence in Teaching at the College Level» (за видатні досягнення в навчанні класичних мов на рівні коледжу, сприяння поширенню передового педагогічного досвіду), «SCS Awards for Excellence in Teaching at the Precollegiate Level» (за видатні досягнення вчителів в навчанні класичних мов на рівні додипломної підготовки). Серед стипендій популярними є: «David D. and Rosemary H. Coffin Fellowship for Travel in Classical Lands» (за успішність у навчанні, майстерність, відданість, креативність), «The Thesaurus Linguae Latinae (TLL) Fellowship» (за активну участь у розробленні тезаурусу з латинської мови), «The Lionel Pearson Fellowship» (за навчання за освітніми програмами класичних мов і літератур в Англійських або Шотландських університетах) та ін. Спеціальна група обраних посадових осіб і директорів, а також волонтери, які працюють в більш ніж 30 комітетах, здійснюють контроль за впровадженням освітніх та науково-дослідницьких програм. Найбільш відомий проект «Класичні

мови у 21 столітті» був підтриманий грантом \$ 650000 від Національного фонду гуманітарних наук (The National Endowment for the Humanities).

У контексті проблеми дослідження науковий і практичний інтерес становлять організації, що займаються проблемами ономастики та діалектології: *Американське товариство діалектології (American Dialect Society, ADS, 1889 p.)* [2] та *Американське товариство ономастики (American Name Society, ANS)* [4], які вивчають та реалізують програми наукових досліджень, нагородження та фінансування окремих проектів шляхом координації зусиль дослідників, громадських організацій, освітніх установ, архівів. Їх діяльність присвячено вивченню англійської мови в Північній Америці, а також інших мов або діалектів, антропонімів, що впливають на розвиток суспільства. Вагомий внесок ці організації роблять для підтримки Словника американської регіональної англійської мови. Серед членів організацій вчені, викладачі, студенти, вчителі, письменники, які мають відкритий доступ до архівів 1925 року.

Проблемами розвитку перекладознавства та перекладу, а також перекладацької освіти займається *Американська асоціація перекладачів (American Translators Association, ATA, 1959)*, яка налічує більше 10 000 членів (фізичних осіб, зокрема письмових та усних перекладачів, учителів, проектних менеджерів; компаній-розробників програмного забезпечення, організацій, що надають мовні послуги, університетів, урядових установ) з 100 країн світу [5]. Основними завданнями Асоціації є: популяризація професії усного та письмового перекладача у сучасному суспільстві; соціальний захист і захист фінансових інтересів перекладачів; забезпечення комунікації і обміну досвідом; розробка стандартів професійної діяльності й ділової етики; підвищення кваліфікації перекладачів-практиків; створення сприятливих умов для співпраці між перекладачами та представниками споріднених професій; підтримка професійних і соціальних зв'язків між членами Асоціації. Афілійовані члени організації: Atlanta Association of Interpreters and Translators (AAIT) Carolina Association of Interpreters and Translators (CATI), Colorado Translators Association (CTA), Delaware Valley Translators Association (DVTA), Michigan Translators/Interpreters Network (MiTiN), Mid-America Chapter of ATA (MICATA), Midwest Association of Translators and Interpret-

ers (MATI), National Capital Area Chapter of the ATA (NCATA), New York Circle of Translators (NYCT), Northeast Ohio Translators Association (NOTA), Northern California Translators Association (NCTA), Northwest Translators and Interpreters Society (NOTIS), Upper Midwest Translators and Interpreters Association (UMTIA).

Американська асоціація перекладачів присуджує низку нагород і стипендій усним і письмовим перекладачам, зокрема: «ALTA National Translation Award» (за переклад книжок, опублікованих у Канаді чи США), «Alexander Gode Medal» (за видатні заслуги перед професією), «Ungar German Translation Award» (за художній переклад), «Student Translation Award» (за художній, науковий або технічний переклад), «P.S. Edmund Berger Prize» (за успіхи у науково-технічному перекладі), «JTG Scholarship» (студентам, які вивчають науково-технічний письмовий чи усний переклад) [1].

Розв'язанням проблем перекладу художньої літератури займається *Асоціація перекладачів художньої літератури (American Literary Translators Association, ALTA)*, що розпочала свою діяльність у 1978 році на базі Техаського університету у Далласі для забезпечення міжнародної культурної комунікації засобами літературного перекладу. Асоціація здійснює видавничу діяльність, проводить щорічні конференції, присвячені проблемам літературного перекладу, поширенню літературної спадщини країн світу [3]. Осередками Асоціації є Нью-Йоркська спільнота перекладачів (1979 р.), Гільдія письмових і усних перекладачів (1991 р.) [13; 14]. Міжнародний інститут лінгвістики [10]. Вище зазначені організації ставлять такі завдання: організацію форумів для обміну знаннями, досвідом і ресурсами між науковцями з усіх країн світу; стимулювання співпраці між фахівцями різних регіонів; розв'язання спільних проблем за участю науковців різних галузей; організація конференцій, зустрічей, семінарів, координування дослідницьких проєктів; створення фондів підтримки.

На підставі проведеного аналізу просвітницької діяльності міжнародних організацій, щодо партнерства в сфері вищої філологічної освіти можна виділити такі основні пріоритетні та перспективні завдання: сприяння розвитку філологічної освіти; здійснення активної освітньої політики в галузі філології; розробка програм, які розширюють можливості професійного зростання філологів; розвиток дослідниць-

ких інфраструктур, наукових досліджень та інновацій в галузі лінгвістики; співпраця з вищими навчальними закладами щодо розробки освітніх програм; організація практичної підготовки студентів та майстер-класів за участю фахівців-практиків; інформаційна підтримка молодих науковців та фахівців-початківців; організація конференцій, семінарів, наукових дискусій, презентацій, форумів, що сприяють розвитку наукового потенціалу й поглибленню теоретичних знань філологів; забезпечення міжкультурної комунікації і розвитку міжкультурної компетенції фахівців; популяризація наукової галузі – філології тощо.

Список використаних джерел

1. Википедия. Американская ассоциация переводчиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Американская_ассоциация_переводчиков.
2. American Dialect Society [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.americandialect.org>.
3. American Literary Translators Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.utdallas.edu/alta>.
4. American Name Society [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.americannamesociety.org/names>.
5. American Translators Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.atanet.org>.
6. Blueprint. Sign in to the Blueprint Experience [Electronic resource]. – Mode of access: <https://blueprint.uchicago.edu>.
7. Linguistic Association of Canada and the United States [Electronic resource]. – Mode of access: <http://lacus.weebly.com>.
8. Linguistic Society of America. Advancing the Scientific Study of Language [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.linguisticsociety.org>.
9. Society for Classical Studies [Electronic resource]. – Mode of access: <https://classicalstudies.org>.
10. Summer Institute of Linguistics (SIL) International [Electronic resource]. – Mode of access: www.sil.org.
11. The American Association for Applied Linguistics (AAAL) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aaal.org>.
12. The Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, City University of Hong Kong. 62nd Annual Conference of the International Linguistic Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://hallidaycentre.cityu.edu.hk/acila62/index.aspx>.
13. The New York Circle of Translators [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nyctranslators.org>.
14. The Translators and Interpreters Guild [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.unionlanguages.org>.

References

1. Vikipediia. Amerikanskaia assotsyatsiya perevodchikov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: https://ru.wikipedia.org/wiki/Американская_ассоциация_переводчиков.
2. American Dialect Society [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.americandialect.org>.
3. American Literary Translators Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.utdallas.edu/alta>.

4. American Name Society [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.americannamesociety.org/names>.
5. American Translators Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.atanet.org>.
6. Blueprint. Sign in to the Blueprint Experience [Electronic resource]. – Mode of access: <https://blueprint.uchicago.edu>.
7. Linguistic Association of Canada and the United States [Electronic resource]. – Mode of access: <http://lacus.weebly.com>.
8. Linguistic Society of America. Advancing the Scientific Study of Language [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.linguisticsociety.org>.
9. Society for Classical Studies [Electronic resource]. – Mode of access: <https://classicalstudies.org>.
10. Summer Institute of Linguistics (SIL) International [Electronic resource]. – Mode of access: www.sil.org.
11. The American Association for Applied Linguistics (AAAL) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aaal.org>.
12. The Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, City University of Hong Kong. 62nd Annual Conference of the International Linguistic Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://hallidaycentre.cityu.edu.hk/acila62/index.aspx>.
13. The New York Circle of Translators [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nyctranslators.org>.
14. The Translators and Interpreters Guild [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.unionlanguages.org>.
(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті).

Іконникова М. В.

РОЛЬ АМЕРИКАНСЬКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализировано развитие филологического образования в США на рубеже XX-XXI вв. под влиянием новых мировых тенденций, сопровождающиеся просмотром стратегических приоритетов и ценностных ориентаций, методологических и методических основ, уточнением функций. Исследование показало, что изучение, обобщение и распространение инновационного опыта в сфере профессиональной подготовки будущих филологов особенно эффективно осуществляется в рамках международного партнерства. Выявлена роль и приоритетные направления деятельности известных международных организаций, ассоциаций, центров по содействию развитию филологического образования в США и мире. Определены главные задачи международного сотрудничества.

Ключевые слова: филологическое образование, просветительская стратегия, просветительская функция, американские организации в сфере филологического образования.

Ikonnikova M.

THE ROLE OF AMERICAN ORGANIZATIONS IN THE FIELD OF PHILOLOGICAL EDUCATION

The development of philological education in the USA at the turn of 20th–21st centuries under the influence of new global trends that are accompanied by the reconsideration of strategic priorities and value orientations, methodological and methodical foundations, the specification of functions has been analyzed in the article. The research has proved that study, generalization and promotion of the innovative experience in providing professional training of future philologists is effectively carried out in the context of the international partnership. The role and priority directions in the activities of famous international organizations, associations, centres promoting the development of philological education in the USA and worldwide have been specified. The main tasks of the international partnership have been defined.

Key words: philological education, educational strategy, educational function, American organizations in the field of philology.

Стаття надійшла до редколегії 27.04.2017

УДК 378.147.811.111

Єлизавета ІСАКОВА

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Донбаської державної машинобудівної академії,
м. Краматорськ, Україна
e-mail: nikitos_72@inbox.ru

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВНЗ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано можливості використання інтерактивних технологій як засобу інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ у сучасних умовах. Під інтенсифікацією автор розуміє комплексний науково-методичний процес організації навчально-виховної роботи ВНЗ, в основі якого лежить психолого-педагогічна взаємодія між викладачем іноземної мови та студентами, завдяки якій забезпечується ефективне формування іншомовної компетентності студентів у сучасних обмежених умовах навчального аудиторного навантаження. Серед основних інтерактивних технологій, які сприяють інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ, виокремлено наступні: презентації, дискусії, метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси науково-практичних робіт із їхнім подальшим обговоренням у групі, рольові ігри, тренінги, колективні пошуки вирішення творчих завдань, кейс-метод тощо.

Ключові слова: процес навчання іноземним мовам, інтенсифікація, використання інтерактивних технологій, навчально-виховний процес ВНЗ.

Проблеми підвищення якості підготовки фахівців, покращення науково-методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі, реалізації комплексного підходу до вдосконалювання, відновлення змісту й методів навчання при організації навчального процесу, завдяки яким стає можливим забезпечити його швидке протікання з методично обґрунтованим оптимальним підбором навчального матеріалу, з максимальною економією часу, раціоналізацією прийомів й методів самостійної роботи студентів й т.д. викликали й продовжують викликати інтерес вітчизняних і зарубіжних педагогів, починаючи із другої половини ХХ століття.

Багаточисельні дослідження проблеми інтенсифікації навчання в галузі педагогіки, психології, лінгвістики, методики навчання іноземним мовам у ВНЗ пов'язані з іменами таких видатних учених, як Н. Алексєєва, І. Дичківська, І. Зимня, Г. Китайгородська, Т. Коваль, О. Полат, В. Сласьонін, С. Сисоєва та ін.

Проте, модернізація, інформатизація, глобалізація сучасного суспільства в цілому, й системи вищої освіти зокрема, зростаюча значущість міжкультурної комунікації у світі, різке скорочення годин аудиторного навчального навантаження в освітньому процесі за рахунок зростання ролі самостійної роботи студентів, активна розробка й впровадження у навчально-виховний процес вищої школи інтерактивних

технологій та дистанційних форм навчання – все це потребує переосмислення проблем інтенсифікації навчання іноземним мовам у ВНЗ в умовах сьогодення.

Отже, мета статті – проаналізувати можливості використання новітніх інтерактивних педагогічних технологій навчання іноземним мовам у ВНЗ України у сучасних умовах організації навчально-виховного процесу з метою його інтенсифікації.

Традиційно у педагогіці інтенсифікація визначається як процес, спрямований на вдосконалення навчання іноземній мові, тобто на відбір і організацію матеріалу, розробку ефективних методів, способів і прийомів оволодіння мовленнєвою компетентністю, розвиток комунікативних умінь, активізацію резервів особистості й міжособистісних відносин [4; 5; 9].

Вітчизняні та зарубіжні науковці у своєму тлумаченні поняття інтенсифікації, сходяться у думці, що цей процес спрямований на ефективне засвоєння учбового матеріалу з іноземної мови у максимально стислі терміни та протягом тривалого часу [2; 5; 9]. Проте, не можна не помітити існуючі розбіжності у підходах вчених щодо реалізації завдань інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ.

Так, наприклад, О. Леонтєв розглядає декілька шляхів можливої інтенсифікації навчання іноземним мовам, до яких він відносить такі:

- побудова навчальної діяльності як організованої, керованої й контрольованої послідовності дій студентів, які забезпечують оптимальне формування іншомовної мовленнєвої діяльності й її структурних компонентів;
- пошук оптимального співвідношення свідомих і пристосувальних компонентів при формуванні іншомовної мовленнєвої діяльності;
- диференційоване формування компонентів іншомовної мовленнєвої діяльності залежно від їхнього співвідношення з компонентами мовленнєвої діяльності рідної мови або мови-посередника, що є оптимальним співвідношенням формування іншомовної мовленнєвої діяльності й корекції наявних навичок і вмінь;
- послідовне проведення принципу системності при презентації іншомовного мовленнєвого матеріалу;
- послідовне проведення принципу функціональності в єдності із принципом системності;
- методичне обґрунтоване використання аудіовізуальних і технічних засобів [7, 267–268].

Натомість, метою інтенсивного навчання іноземній мові Г. Китайгородська називає оволодіння вміннями іншомовного спілкування у найкоротший термін; а його змістом є оволодіння комплексом навичок і вмінь, достатніх і необхідних для ефективного здійснення діяльності у конкретній галузі, а також оволодіння мовним матеріалом, який забезпечує формування й використання цих навичок й вмінь [4, 26].

Вчена виокремлює три психолого-педагогічні принципи інтенсивного навчання іноземним мовам:

- глобальний підхід при оволодінні мовленнєвою діяльністю – шлях від мовлення до мови;
- непряме цілепокладання (двуплановість);
- індивідуальне навчання через групове [4, 29].

Вона також вважає, що мовне спілкування або мовленнєва діяльність, будучи об'єктом навчання, виступає не тільки як ціль, але і як засіб навчання [5, 140].

З точки зору Г. Китайгородської, яка відрізняється від думки більшості вчених, які займаються дослідженням проблеми інтенсифікації навчання іноземним мовам у ВНЗ, інтенсивне навчання, спрямоване на активізацію діяльнос-

ті викладача й студентів, повинне бути пов'язаним не з мінімізацією, а з максимізацією їх спільних зусиль [4, 30].

На відміну від Г. Китайгородської, В. Петрушинський виділяє три підходи до вирішення завдання інтенсифікації, які, на наш погляд, можна застосовувати у процесі навчання іноземним мовам у ВНЗ:

- 1) дидактичний підхід (пов'язаний з побудовою педагогічних систем, використанням різних методів навчання, відбиває основні дидактичні принципи й аспекти навчальної діяльності);
- 2) психофізичний підхід (дозволяє визначити можливості студентів для засвоєння навчальної інформації, розкриває можливості використання неусвідомлюваної психічної активності у навчальному процесі);
- 3) кібернетичний підхід (забезпечує взаємодію загальної теорії управління із процесом використання сучасної обчислювальної техніки для побудови автоматизованих систем інтенсивного навчання) [10, 60].

Для нашого дослідження важливими є наукові розвідки В. Сластьоніна, який вважає основою інтенсифікації програмно-цільовий підхід, який поєднує усі сторони навчання й який націлений на формування всебічно підготовленої, соціально активної особистості фахівця [9, 147].

У той же час І. Зимня, розглядаючи інтенсивне навчання як один із проявів інтенсифікації навчання в цілому, зупиняється й на деяких інших психолого-педагогічних особливостях самої навчальної діяльності в умовах інтенсифікації. Так, на її думку, інтерес представляють характер мотивації, специфіка міжособистісних відносин, організація навчальної діяльності в часі й організація внутрішньої психічної діяльності дорослої аудиторії із засвоєння іноземної мови [3, 23].

І. Зимня підкреслює, що таке навчання передбачає встановлення довірчих міжособистісних відносин як у системі «викладач – студент», так і в системі «студент – студент». Відносини довіри ґрунтуються на авторитеті викладача, повазі й прийнятті його як особистості й формується в ситуації кооперації й співробітництва як між студентами, так і між групою й викладачами. Вчена вважає, що такі відносини дозволяють поєднувати метод свідомого переконання й особистісного впливу в процесі навчання. Довіра друг до друга, упевненість у тому, що зу-

силля викладача спрямовані на те, щоб полегшити процес засвоєння мови у тяжких умовах дефіциту часу, допомагають студентам уникнути стресового стану, зняти почуття незручності й непевності [3, 25].

Отже, враховуючи існуючі підходи до вирішення проблеми інтенсифікації навчання іноземним мовам у ВНЗ [1; 3; 5; 7; 9; 10], під інтенсифікацією розуміємо комплексний науково-методичний процес організації навчально-виховної роботи ВНЗ, в основі якого лежить психолого-педагогічна взаємодія між викладачем іноземної мови та студентами, завдяки якій забезпечується ефективне формування іншомовної компетентності студентів у сучасних обмежених умовах навчального аудиторного навантаження.

Ми вважаємо, що одним із шляхів вирішення проблеми інтенсифікації навчання іноземним мовам у ВНЗ у сучасних умовах є використання у навчальному процесі інтерактивних засобів навчання, до яких відносимо такі: презентації, дискусії, метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси науково-практичних робіт із їхнім подальшим обговоренням у групі, рольові ігри, тренінги, колективні пошуки вирішення творчих завдань, кейс-метод тощо, наголошуючи при цьому, що цей перелік аж ніяк не є вичерпним.

Погоджуючись із думкою вітчизняних та зарубіжних вчених, ми вважаємо, що інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залучення студентів до вирішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності. До того ж, інтерактивне навчання формує здатність студентів мислити нестандартно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї, обґрунтовувати свою позицію, воно формує такі риси особистості, як уміння вислухувати іншу точку зору тощо [2; 4; 6; 8; 10; 11].

Класифікувати інтерактивні технології навчання іноземним мовам можна відповідно до їхньої провідної функції у педагогічній взаємодії. У педагогічній літературі, наприклад, існує така класифікація:

- методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;
- методи організації обміну діяльностями;
- методи організації розумової діяльності;
- методи організації смислової творчості;
- методи організації рефлексивної діяльності [8, 74].

В основі методів створення сприятливої атмосфери, організації комунікації лежить «комунікативна атака», яку здійснює педагог на самому початку педагогічної взаємодії (на початку заняття, виховного заходу тощо) на етапі введення в атмосферу іншомовного спілкування для оперативного включення у спільну роботу кожного студента. Методи цієї групи сприяють самоактуалізації всіх студентів, їхньої конструктивної адаптації до складної педагогічної ситуації. Прикладами практичної реалізації таких методів можуть бути наступні технології: «Опиши своє ім'я» (є особливо ефективною при організації знайомства групи або при вивченні теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу» тощо.

Методи організації обміну діяльностями передбачають комбінацію індивідуальної й групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, як викладача, так і студентів. Провідною ознакою цих методів є об'єднання студентів у творчі групи для спільної діяльності як домінуючої умови їх розвитку. Наприклад: «Майстерня майбутнього», «Інтерв'ю», «Круглий стіл» (при навчанні ведення дискусії).

Головною функцією методів організації смислової творчості виступає створення студентами й педагогом нового змісту педагогічного процесу, створення студентами свого індивідуального змісту досліджуваних явищ і предметів, обмін цими смислами, збагачення свого індивідуального змісту. Наприклад: «Асоціації», «5 хвилин говоріння», «Опиши поняття».

Методи організації стимулювання розумової діяльності, з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, сприяють мобілізації творчих потенцій студентів, розвитку їх позитивної мотивації до навчання, з іншого боку – стимулюють активну розумову діяльність, виконання студентами різних розумових операцій. Наприклад: «Дюжина питань», «Зміна співрозмовника» (тренування питань та відповідей).

Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз й самооцінку учасниками педагогічної взаємодії своєї діяльності, її результатів, звичайно використовуються на завершальному етапі заняття. Методи цієї групи дозволяють студентам й педагогу зафіксувати стан свого розвитку й визначити його причини. Наприклад: «Рефлексивне коло», «Міні-твір», «Зарядка», «Ланцюжок побажань».

Безумовно, використання інтерактивних методів навчання іноземним мовам у ВНЗ про-

цесі спонукує викладача до постійної творчості, удосконалювання, зміни, професійного й особистісного зростання та розвитку. Адже знайомлячись із тим або іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує його зміст із особливостями студентів, приміряє його до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога, поки він усвідомлює, що інтерактивні методи навчання є діючим педагогічним засобом, а використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання є необхідною умовою оптимального розвитку студентів й інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у цілому.

У практиці викладання іноземної мови ми часто використовуємо технологію «мозковий штурм». Вона прекрасно стимулює творчу активність студентів у процесі вивчення іноземних мов. Учасникам обговорення пропонують висловлювати як можна більшу кількість варіантів вирішення проблеми, у тому числі навіть парадоксальних (час обговорення проблеми обмежується, як правило, 1–5 хвилинами). Потім із загального числа висловлених ідей відбираються найбільш удалі, які можуть бути використані на практиці. Ця технологія прекрасно підходить для обговорення проблемних питань (здоров'я, спорт, молодь, система освіти тощо).

Технологію «Групове оповідання» можна використовувати при відпрацьовуванні граматичних часів Past Simple і Past Continuous. Кожен студент додає одне речення до вже розпочатої розповіді. За певним сигналом (десь через хвилину) аркуш із незакінченою розповіддю передається далі по колу. Розповіді виходять несподіваними й смішними.

При використанні технології «Незакінчене речення» студентам пропонується прочитати незакінчене речення й швидко продовжити його будь-якими словами, першою думкою, що приходить у голову. Речення починається досить невизначено, тому у студентів є практично необмежені можливості закінчити його. Речення стосуються різних життєвих сфер і можуть охоплювати будь-які теми.

Перелік можливих й цілком придатних до використання технологій навчання іноземним мовам у ВНЗ як засобів його інтенсифікації можна продовжувати нескінченно: це й дебати, дискусії, семінари й, звичайно, ігри.

Існує величезна кількість форм рольових ігор на заняттях з англійської мови: презента-

ції, клуби за інтересами, інтерв'ю, заочні подорожі, круглі столи, прес-конференції, екскурсії, казки, репортажі.

Так, наприклад, при вивченні теми «Подорож» можна зробити презентацію туристичної компанії, яка рекламує різні види відпочинку. Група студентів представляє незалежних експертів, які вирішують у ході обговорення, який рекламний проект представлений найбільше яскраво, виразно й правильно.

У рамках вивчення теми «Гроші» можна провести круглий стіл з метою знайти собі спонсора. Група спонсорів вислухує докази тих, хто потребує матеріальної підтримки (ролі розподілені заздалегідь: студент, який бідує в стипендії; іммігрант, який шукає засоби для вивчення мови; родина, яка прагне дати гарну освіту своєму сину і т.і.), ставить запитання, створює ситуацію суперництва й розпоряджається матеріальними коштами. Завдання кожного учасника довести, що саме він гідний отримати грант.

Дослідницька робота в групах є ще одним варіантом залучення студентів до інтерактивної діяльності. Студенти працюють індивідуально або в групах. Вони вибирають підтему загальної теми. Спільно складається доповідь, яка й підлягає презентації на занятті перед усією групою. Частіше цей варіант використовується у проектній технології. Приміром, вивчаючи тему «Young Generation» («Молоде покоління»), студенти виконують проекти. Група поділяється на підгрупи. Кожна з підгруп називає свій проект, наприклад перша група називає свій проект: «Bad habits» («Погані звички»), а друга група «Teenager and his rights» («Права й обов'язки молоді»). Обидві групи оформляють проекти у вигляді буклету. Кожна із груп проводить інтерв'ювання серед студентів своєї групи, у ході якого з'ясовується відношення до цієї проблеми й пропонується способи її розв'язку.

Таким чином, інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, здійснюваний у формі спільної діяльності викладача й студентів: усі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми. Викладач, у свою чергу, виконує функцію помічника. Принципова відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних полягає в тому, що в ході їх виконання не тільки й не стільки закріплюється вже вивчений матеріал, скільки вивчається новий.

У контексті нашого дослідження розглядаємо інтерактивні технології як один з найефек-

тивніших засобів інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ. Подальші наукові пошуки у рамках досліджуваної теми бачимо у розробці методичних рекомендацій щодо використання інтерактивних технологій у процесі викладання іноземних мов у вищій школі у сучасних умовах організації навчання студентів.

Список використаних джерел

1. Алексеева Н. Н. Применение инновационных образовательных технологий в учебном процессе: учеб. пособие / под ред. И. Н. Вольнова; ФТС, ВФ РТА. – Владивосток : РИО ВФ РТА, 2011. – 104 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2007. – 352 с.
3. Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века / И. А. Зимняя. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20–30.
4. Интенсивное обучение языкам сегодня: сб. ст. / под ред. Г.А.Китаigorodskoi // НОЦ «Школа Китаigorodskoi». – 1997. – Вып. 1. – С. 24–34.
5. Китаigorodskaya Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китаigorodskaya. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.
6. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 240–390.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – С. 73 – 77.
9. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
10. Петрусинский В. В. Интенсивное дистанционное обучение / В. В. Петрусинский // Проблемы высшего образования : мат-лы междунар. науч.-метод. конф. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. – С. 57–65.
11. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

References

1. Alekseeva N. N. Primenenie innovacionnih obrazovatel-nih tehnologii v ychebnoy processe: ycheb. posobie / pod red. I. N. Volnova; FTS, VF RTA. – Vladivostok : RIO VF RTA, 2011. – 104 s.
2. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk / I. M. Dychkivska. – K. : Akademvydav. – 2007. – 352 s.
3. Zimnyaya I. A. Gymanizaciya obrazovaniya – imperativ XXI veka / I. A. Zimnyaya. – Naberejnie Chelni, 1996. – Vip. 1. – S. 20 – 30.
4. Intensivnoe obychie yazykam segodnya: sb. st. / pod red. G.A.Kitaigorodskoi // NOC «Shkola Kitaigorodskoi». – 1997. – Vip. 1. – S. 24 – 34.
5. Kitaigorodskaya G. A. Intensivnoe obychie inostran-nim yazykam: teoriya i praktika / G. A. Kitaigorodskaya. – M. : Rysskii yazyk, 1992. – 254 s.
6. Koval T. I. Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly: in-formatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti: navch.-metod. posibnyk / T. I. Koval, S. O. Sysoieva, L. P. Sushchenko. – K. : Vydavnychiy tsentr KNLU, 2009. – 380 s.
7. Leontev A. N. Izbrannie psihologicheskie proizvedeniya / A. N. Leontev. – T. 2. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 240 – 390.
8. Novie pedagogicheskie i informacionnie tehnologii v sisteme obrazovaniya / Pod red. E. S. Polat. – M. : Akademiya, 2007. – C. 73 – 77.
9. Pedagogika: ycheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / U. K. Babanskii, V. A. Slastenin, N. A. Sorokin i dr.; pod red. U. K. Babanskogo. – 2-e izd. dop. i pererab. – M. : Prosveshenie, 1988. – 479 s.
10. Petrysinskii V. V. Intensivnoe distancionnoe obychie / V. V. Petrysinskii // Problemi visshego obrazovaniya : mat-li mejdynar. naych.-metod. konf. – Habarovsk : Izd-vo Tihookean. gos. yn-ta, 2014. – S. 57–65.
11. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia dor-oslykh: navchalno-metodychni posibnyk / S. O. Sysoieva / NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. – K. : VD «EKMO», 2011. – 320 s.

Ісакова Е. П.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье проанализированы возможности использования интерактивных технологий как средства интенсификации процесса обучения иностранным языкам в вузе в современных условиях. Под интенсификацией автор понимает комплексный научно-методический процесс организации учебно-воспитательной работы вуза, в основе которого лежит психолого-педагогическое взаимодействие между преподавателем иностранного языка и студентами, благодаря которому обеспечивается эффективное формирование иноязычной компетентности студентов в современных ограниченных условиях учебной аудиторной нагрузки. Среди основных интерактивных технологий, которые содействуют интенсификации процесса обучения иностранным языкам в вузе, выделены следующие: презентации, дискуссии, метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы научно-практических работ с их дальнейшим обсуждением в группе, ролевые игры, тренинги, коллективные поиски решения творческих задач, кейс-метод и т.п.

Ключевые слова: процесс обучения иностранным языкам, интенсификация, использования интерактивных технологий, учебно-воспитательный процесс вуза.

*Isakova Yel.***INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MEANS
OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES**

The article deals with the analysis of the possibilities of using interactive technologies as means of intensification of the process of teaching foreign languages at higher educational establishments in modern conditions. The author considers intensification as a complex scientific and methodological process of the organization of teaching and educational work on the basis of which a cooperation between the teacher of a foreign language and his students is achieved. Such cooperation leads to an efficient formation of foreign language competence of students in modern conditions of limited academic loading in the classroom.

Intensification of the teaching process starts with creating a favorable atmosphere at the lesson. The teacher's «communicative attack» at the beginning of the lesson helps to adapt students to foreign language communicative situation, to interest them in solving problems of the lesson and to activate their knowledge and abilities. Such method of increasing the quality of the process of training foreign languages as method of exchanging different kinds of activity can be realized through different types of group work, for example, «The workshop of the future», «Interview», «Round table». Methods stimulating student's cognitive activity besides intensification of educational process promote activation of their creative abilities and positive motivation to training. Methods of the organization of student's reflexive activity are directed to self-analysis and self-assessment of their own work, results, achievements and aspects for improving. Research work in group is one more way to attract student's attention to interactive activity. They work individually or in groups, choose a subtopic of the general topic, carry out project in a foreign language, make up reports and prepare representations of their topics before the entire group.

Using interactive methods of teaching foreign languages demands from the teacher creative approach to training process. Different interactive technologies (for example, «Brain Storming», «Group Story», «Round Table») are effective pedagogical instruments and a necessary condition for intensification of educational process. Among the main interactive technologies which much contribute to the process of intensification of teaching foreign languages at higher educational establishments, the author distinguishes the following: presentations, discussions, round-table method, method of business games, competitions of scientific and practical works with their further discussion in the group, role playing, group solving of problems, creative tasks, case method, etc. The fundamental feature of interactive educational activity lies not so in revision of studied material as in studying new one.

Key words: process of teaching foreign languages, intensification, use of interactive technologies, teaching and educational process at higher educational establishments.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК373.13:372.3

Людмила ІЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: iskra118@mail.ru

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкриті критерії і показники підготовленості майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників зокрема: когнітивно-методичний (наявність уявлень про особливості, сутність, ключові поняття процесу формування творчої індивідуальності старшого дошкільника та ін.); мотиваційно-ціннісний (наявність позитивної мотивації до проблеми формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку); практично-діяльнісний (уміння організовувати процес формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку з розвитку творчої індивідуальності старших дошкільників); оцінно-рефлексивний (уміння виконувати взаємо- й самооцінювання професійної діяльності, педагогічних умінь із формування творчої індивідуальності старшого дошкільника та ін.).

Ключові слова: підготовка, підготовленість, майбутні вихователі, творча індивідуальність, старші дошкільники, критерії, показники.

В умовах упровадження особистісно зорієнтованої моделі варто апелювати до природної здібності дитини творити, підтримувати її своєрідність, самобутність, дбати про сприятливі для цього умови. Розвиток сучасної дитини як неповторної унікальної індивідуальності передбачає максимальну реалізацію нею своєї творчої активності, ініціативи, винахідливості, самостійності, прагнення обирати власні шляхи і способи досягнення мети, реалізувати свої потреби та інтереси. Натомість виховання й навчання зорієнтовані не на формування механізмів саморозвитку, а на кінцевий продукт – здатність у діяльності та поведінці відтворювати соціально задані зразки. На жаль, безліч шаблонів, готових зразків, запропонованих дорослими дитині для відтворення, применшують її прагнення виявляти творчість, реалізувати свою індивідуальність, тому вона часто залишається потенційною й незалученою. Закладений у дошкільному віці потенціал до формування творчої індивідуальності дитини зумовлює забезпечення відповідної підготовки вихователів дошкільного навчального закладу.

Ключовою фігурою в реалізації завдань формування творчої індивідуальності дошкільника є вихователь. Визнання жорсткої зумовленості розвитку дошкільника виховними й навчальними впливами спонукає вихователя до самовдосконалення як особистості та фахівця –

його вміння застосовувати сучасні методи й засоби освіти дошкільника, активізувати особистий потенціал дітей, зважаючи на їхні схильності, інтереси, бажання; формувати в них творче ставлення до життя, розвивати задатки творчого мислення, уміння пропонувати нове, формулювати оригінальні ідеї, нестандартно виконувати певну діяльність, досягати незвичних результатів. Тому одним із головних завдань підготовки такого фахівця у вищій школі є формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-сисловою основою якої є унікальна індивідуальність дитини дошкільного віку [2, 86].

Особливості вияву творчості на різних вікових етапах розвитку особистості, а саме загальнотеоретичні положення про роль творчої діяльності в розвитку особистості, описано в наукових працях І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Богоявленської, В. Кудрявцева, В. Моляко, В. Ямницького. Закономірності розвитку особистості та індивідуальності в дошкільному віці з'ясовано в студіях О. Асмолова, О. Кононко, В. Кузьменко, Д. Ельконіна. Концепції творчої обдарованості проаналізовано в роботах Є. Кульчицької, А. Матюшкіна, В. Моляко; розвиток здібностей у структурі творчої особистості – М. Лейтес, Смолярчук, Б. Теплова, С. Рубінштейна.

Підготовку майбутніх вихователів до педагогічної діяльності з формування творчої індивідуальності розглядаємо як специфічне індивідуально-професійне утворення, що інтегрує мотиваційний, змістовий, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

У рамках визначеного підходу рівень підготовленості майбутніх фахівців в означеній сфері діяльності має бути схарактеризований сукупністю певних параметрів, якими слугують визначені критерії та показники.

Критерій – це ознака, на основі якої проводиться оцінювання. Він має бути об'єктивним, відображати суттєву інформацію, бути стандартом оцінки результатів діяльності. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і дають характеристику досягнень [3, 48].

За словниковими визначеннями, критерій [гр. *kritērion* – засіб для судження] – це ознака, за якою оцінюють, визначають або класифікують що-небудь, міра судження [4, 149].

Показник – це характеристика певного аспекту критерію, за яким можна доходити висновків [5, 719].

Згідно з визначеними компонентами виокремимо такі критерії підготовленості до формування творчої індивідуальності старших дошкільників: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методичний, практично-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Схарактеризуємо мотиваційно-ціннісний критерій підготовленості майбутніх вихователів до професійної діяльності

Мотивація до навчання, як зазначає А. Алексюк, – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у студентів до навчальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції [1, 411]. Мотивація досягнення – прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення домогтися свого – є однією з головних властивостей особистості, яка впливає на все людське життя. Мотивація, як вважають дослідники, є основною рушійною силою люд-

ської поведінки. Вона пронизує її основні структурні утворення, як спрямованість і діяльність. Спрямованість особистості у психології розглядається як утворення, що визначає основний напрям її діяльності, поведінку в конкретних життєвих ситуаціях [1, 90].

Професійна спрямованість – складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність особистості до вибору напрямку його майбутньої діяльності [4, 6]. Педагогічну спрямованість майбутнього вихователя доцільно розглядати в контексті загальної психологічної проблеми – спрямованості особистості. Спрямованість особистості на професійну діяльність проявляється на певному етапі розвитку особистості і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням [4, 27].

Професійна підготовка як системний об'єкт включає в себе гуманістичну спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вихователя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів [4, 49].

Як зазначає А. Капська, цінності професійної діяльності можна сприймати як певну домінуювальну потребу – професійно працювати на благо інших людей, що орієнтує професійно-особистісну активність педагога на досягнення цієї гуманної мети. Цінності професійної діяльності викладачів пов'язані з їхніми ціннісними орієнтаціями. Ціннісні орієнтири – це вибіркова, відносно стійка система інтересів і потреб особистості. Саме цінності впливають на стиль мислення і діяльність педагога, а також формування його інтересів [3, 122].

Актуалізувати прагнення педагога до самореалізації, на думку вчених (Т. Величко; В. Киричок, Р. Пріма, Л. Хомич), можна лише за умов певної зміни системи цінностей. Досягнення акме – вершини в індивідуально-професійному розвитку особистості – є вищим рівнем реалізації себе як суб'єкта діяльності і професіонала.

Отже, дослідниками доведено, що мотиваційно-ціннісний критерій ґрунтується на стійкому інтересі до професійної діяльності, професійно-педагогічної спрямованості, сформованості мотивів і цілей педагогічної діяльності як запоруці власної самореалізації, орієнтації на досягнення високих результатів у професійній діяльності, педагогічній гнучкості, розумінні потреб, інтересів і бажань особистості кожного вихованця.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію було обрано:

- наявність позитивної мотивації до здійснення діяльності з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- інтерес до діяльності з формування творчої індивідуальності старших дошкільників;
- ціннісна ієрархізація значимих особистісних якостей вихователя для здійснення діяльності з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- ціннісне ставлення до дитини як до суб'єкта творчої взаємодії.

Процес формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку вимагає від фахівця наявності спеціальних знань і вмінь до здійснення такої діяльності.

Успішність професійної діяльності педагога перебуває у прямій залежності від його розуміння особливостей організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, від сформованості уявлень про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, творчих нахилів і здібностей, знання методик, технологій формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

Для здійснення успішної педагогічної діяльності в дошкільному навчальному закладі майбутні вихователі оволодівають сукупністю психолого-педагогічних, методичних, професійних знань. У цьому зв'язку виникає потреба розглянути показники когнітивно-методичного критерію.

Когнітивно-методичний критерій підготовки майбутніх вихователів характеризує рівень знань студентів щодо мети, форм і методів формування творчої індивідуальності дошкільника, а також володіння знаннями щодо сутності і специфіки організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Теоретична підготовка здійснюється під час вивчення студентами фахових дисциплін у межах спеціально організованого педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Когнітивно-методичний критерій підготовки майбутнього вихователя до навчальної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку передбачає знання змісту основних понять проблематики розвитку індивідуальності дошкільника у творчості; сучасних підходів до проблеми її вивчення, визначення структурних компонентів, характеристик, особливостей форму-

вання творчої індивідуальності дітей; основ діагностики означеної якості; засобів, методів і прийомів організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей у дошкільному навчальному закладі; стратегій, концепцій, моделей, програм із формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

Показниками когнітивно-методичного критерію підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку було обрано:

- наявність уявлень про особливості, сутність, ключові поняття процесу формування творчої індивідуальності старшого дошкільника;
- обізнаність із формами, методами та прийомами педагогічної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- обізнаність із діагностичними методиками виявлення властивостей творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Систему педагогічних умінь, необхідних для організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, передбачає практично-діяльнісний критерій підготовленості майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників.

Значущим для нашого дослідження є визначення сутності педагогічних умінь. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що педагогічні вміння належать до особливого типу генералізованих умінь, які дають можливість людині проявляти себе в різних видах соціальної діяльності, пов'язаної із засвоєнням і переданням іншим нагромадженої людством культури і досвіду, створенням умов для їхнього особистісного розвитку (О. Абдуліна, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.).

Педагогічні вміння визначаємо як сукупність послідовно розгорнутих дій, заснованих на теоретичних знаннях і усвідомленні завдань, принципів, умов, засобів, форм, методів освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, спрямованих на свідоме їх застосування.

Показниками практично-діяльнісного критерію виступили:

- уміння організовувати педагогічну діяльність із формування творчої індивідуальності старших дошкільників;

- уміння обирати оптимальні методи, форми організації діяльності з формування творчої індивідуальності старших дошкільників;
- здатність творчо застосовувати педагогічні уміння, використовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях роботи з дітьми; конструювати власні освітні методики з формування творчої індивідуальності дітей.

Спеціальні форми роботи з майбутніми вихователями мають на меті також подальший розвиток рефлексії. Рефлексія – осмислення професіоналом умов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способів існування, самоаналіз результатів своєї діяльності з метою її удосконалення – є однією з ознак прагнення особистості до самореалізації, самовдосконалення [4, 50].

Одним із основних критеріїв підготовленості майбутніх вихователів до освітньої роботи із творчо обдарованими дітьми дошкільного віку є сформованість у них таких професійних якостей, як здатність до децентрації. Сформованість децентрації (здатність враховувати думку дитини і координувати її з метою організації освітнього процесу з власного погляду) і рефлексії (здатності педагога дати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічної діяльності) є важливою умовою побудови особистісної моделі взаємодії вихователя із творчими дітьми [19, 38]). Тому правомірно вважають педагогічну децентрацію, як здатність до сприйняття думки інших людей, невід'ємною частиною професійної рефлексії.

Зазначимо, що форми роботи щодо підвищення педагогічної майстерності викладача, його самореалізації, побудови педагогічної кар'єри спрямовані на особистісне і професійне зростання. Самореалізація викладача завжди пов'язана з особистісно-професійним розвитком, саморозвитком, які розглядаються в діалектичній єдності цих процесів. Наявність евристичної складової характеризує вияви педагогічної творчості і виступає іманентною характеристикою професійної діяльності, що спрямована на формування як творчої особистості дошкільника, так і майбутнього вихователя, їх самореалізації в процесі педагогічного співробітництва [1, 57].

Отже, усе окреслене вище дозволило визначити такі показники оцінно-рефлексивного критерію підготовленості студентів до форму-

вання творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку:

- уміння здійснювати взаємо- і самооцінку професійної діяльності, своїх педагогічних умінь із формування творчої індивідуальності старшого дошкільника;
- уміння оцінювати наявність і якість своїх знань із організації навчальної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- оцінка здатності майбутніх вихователів до децентрації;
- оцінка своєї підготовленості до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до творчої професійної діяльності з дітьми.

Усі критерії підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку є тісно пов'язаними між собою, взаємообумовленими, необхідними для формування творчої індивідуальності дітей. Виокремлені показники не вичерпують усього різноманіття якісних характеристик підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, але в контексті нашого дослідження вони є найбільш значущими.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Іонова О. М. Дитина в сучасному суспільстві (вальфдорська педагогіка як «екологія дитинства») / О. М. Іонова // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 86–93.
3. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.
4. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / упоряд. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Вид-во «Аконіт», 2005. – Т. 3 : П–Я. – 862 с.

References

1. Aleksyuk A. M. (1998). Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy: [Pedagogy of Higher Education of Ukraine]: Istoriia. Teoriia : pidruchnyk. Kyiv: Lybid, 560[in Ukraine].
2. Ionova O. M. (1999). Dytyna v suchasnomu suspilstvi (valfdorska pedahohika yak «ekolohiia dytynstva») [A child in today's society (valfdorska pedagogy as «ecology of childhood»)]. Pedahohika i psykhohihiia. Kiev. [in Ukraine].
3. Kapska A. Y. (1998). Deiaki osoblyvosti formuvannia hotovnosti studentiv do profesiinoi tvorchosti [Some features of formation of readiness of students to professional creativity]. Kiev: IZMN, 192 [in Ukraine].
4. V. V. Yaremenko, (2005). Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New Dictionary of Ukrainian language]. Kiev: «Akoni», 862 [in Ukraine].

Ищенко Л. В.

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрыты критерии и показатели подготовленности будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников в частности: когнитивно-методический (наличие представлений об особенностях, сущность, ключевые понятия процесса формирования творческой индивидуальности старшего дошкольника и др.) мотивационно-ценностный (наличие положительной мотивации к проблеме формирования творческой индивидуальности детей дошкольного возраста); практически-деятельностный (умение организовывать процесс формирования творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста по развитию творческой индивидуальности старших дошкольников) оценочно-рефлексивный (умение выполнять взаимосвязи и самооценки профессиональной деятельности, педагогических умений по формированию творческой индивидуальности старшего дошкольника и др.).

Ключевые слова: подготовка, подготовленность, будущие воспитатели, творческая индивидуальность, старшие дошкольники, критерии, показатели.

Yschenko L.

CRITERIA APPROACH TO TRAINING FUTURE EDUCATORS BEFORE CREATIVE INDIVIDUALS OLDER PRESCHOOLER

The article interpreted «training future educators for the formation of the creative personality of senior preschool children» as a whole, methodologically grounded, focused process that takes place within the overall vocational and educational training in «Preschool education»; shaped covers personal qualities, professional orientation, theoretical and methodological knowledge, skills and abilities to perform future professional activity; features a set of interrelated components – motivational, cognitive, practical and active, reflexive. The article disclosing the criteria and indicators of readiness of the future teacher to formation of the creative personality older preschoolers including: cognitive and methodical (the presence of features representations of the essence, the key concept of the process of formation of the creative personality older preschooler); motivational value (presence of positive motivation to the problem of formation of the creative personality preschool children); almost-activity (ability to organize the formation of the creative personality preschool children with creative individuality of older preschoolers); evaluative-reflective (ability to perform self-evaluation and mutual professional activity, pedagogical skills of formation of the creative personality older preschooler). Promising directions of scientific research are: improving professional training provided by modern innovative educational technology training; optimization of content, forms and methods of training future educators in the system of distance education.

Key words: education, training, future educators, creative personality, older preschoolers, criteria and indicators.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2017

УДК [378:305]:37.015.3

Ірина КАЛЬКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління освітою
Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
м. Сєвєродонецьк, Україна
e-mail: irina.kalko2@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті визначено сутність поняття «гендерна культура». Розглядаючи сутність феномену гендерної культури, виявлено її певні особливості. Встановлено чинники формування досліджуваного феномену, а саме: відповідність змісту соціально-гуманітарних дисциплін сучасному рівню розвитку наукових галузей з урахуванням гендерного компонента; урахуванням спеціального процесуального боку навчання; забезпечення гендерно орієнтованого освітнього середовища засобами періодичного підвищення гендерної грамотності та професійної компетентності педагогів і керівного складу навчального закладу щодо реалізації принципів гендерного підходу в освіті; спрямування спеціально організованого процесу формування гендерної культури особистості в напрямі демократизації, гуманізації, гуманітаризації, диференціації та індивідуалізації.

Ключові слова: гендер, гендерна культура, студентська молодь, освіта, середовище, особливості.

Перед кожним студентом і студенткою в системі вищої освіти ставиться мета всебічного й професійного розвитку його особистості, соціальної компетентності й відповідальності, що вимагає формування в них якостей у співвідношенні з соціостатевою роллю та очікуваннями суспільства щодо поведінки жінок і чоловіків. Виховна робота зі студентською молоддю з урахуванням гендерного компонента є одним із найважливіших механізмів досягнення її ефективності. Прикінцевим результатом повинен бути достатній рівень сформованості в молоді гендерної культури. Зважаючи на це, спеціально організований процес гендерного виховання студентів зумовлений відбудовою демократичних відносин у житті самих студентів; змістом вищої освіти, адекватним формуванню гендерної культури; засвоєнням студентами гендерних відносин, соціальних цінностей у суспільній сфері життя, потреб, інтересів, форм діяльності, спричинених демократичним ладом і дією демократичних інституцій [1].

Процес формування гендерної культури передбачає розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задач кожного студента незалежно від статі, вивільнення мислення як викладачів так і студентської молоді від усталених гендерних стереотипів. Вивченню зазначеної проблеми приділяли увагу низка дослідників (І. Іванова, В. Кравець, П. Терзі О. Цокур та ін.). Разом із тим досліджуване питання потребує уточнення та систематизації.

Мета статті – розкрити особливості формування гендерної культури сучасної студентської молоді.

Засвоєння гендерної культури є складним процесом взаємодії соціального оточення, сім'ї, які по-своєму впливають на індивіда залежно від його віку, освіти, етнотрадицій та звичаєвості. Родина і суспільство завдяки соціалізації перетворюють індивіда як біологічну істоту на істоту суспільну.

Одною із важливіших умов формування гендерної культури студентської молоді є певна настанова сім'ї на цілеспрямоване гендерне виховання своєї дитини, усвідомлення високої відповідальності за підготовку юнака або дівчини до дорослого життя. Зазначений процес можливий за рахунок використання батьками сучасного педагогічного досвіду, підтримки співпраці з навчальним закладом, викладачами, прослуховування спеціальних лекцій, читання літератури [8, 5–12].

Сформованістю гендерної культури студентської молоді є достатній рівень гендерної вихованості особистості, що характеризується її ґрунтовною обізнаністю з провідними гендерними поняттями (гендер, стереотип, гендерна рівність та ін.), а також із правилами міжстатевої взаємодії, виявленням постійної уваги і поваги до представників іншої статі, не принижуючи власну, орієнтацією на партнерські стосунки, вияв толерантності, самоорганізації і саморегуляції поведінки, прагнення до реалізації власних здібностей. При цьому необхідно оріє-

нтуватися в гендерному вихованні на принципах особистісно орієнтованого підходу; стимулювати вияви гендерної чутливості; проводити гендерний аналіз змісту навчально-методичної літератури; упроваджувати факультативні спецкурси [2, 114].

Ефективність реалізації вищезазначеного забезпечують активні та інтерактивні методи й форми гендерної освіти та виховання (діалоги, диспути, сюжетно-рольові та ділові ігри, бесіди, кейс-стаді, мозковий штурм, метод дилем, метод вільних асоціацій і евристичних завдань, використання художньої літератури й матеріалів преси та ін.), психокорекційні заходи (конференції, семінари, тренінги, індивідуальна і рольова рефлексія, психотехнічні ігри й вправи, розбір конфліктних ситуацій), а також засоби етнопедагогіки.

Особливе значення для якісного формування гендерної культури студентської молоді має високий фаховий рівень викладача, який у повному обсязі реалізовував би головні завдання навчально-виховного процесу – навчати й виховувати. Реалізація останніх передбачає виконання основних функцій викладача: навчальної (дидактичної), розвивальної та виховної.

Навчальною функцією передбачено, що викладач повинен передавати знання студентам, а в сучасному освітньому процесі – формувати в студентській молоді вміння здобувати знання самостійно, бути організатором процесу їх засвоєння.

Сутність розвивальної функції полягає у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу студентів, їхнього саморозкриття, самоутвердження, самореалізації через творчість, у забезпеченні демократичних засад освітнього процесу, скоординованості його за цінностями, цілями, що втілюються в дидактично оформленій системі знань.

Виконувати виховну функцію викладача – це вміння трансформувати поставлені суспільством перед навчальним закладом цілі, конкретні педагогічні завдання – формування необхідних особистісних якостей у кожного студента. Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські цінності вкоренилися у свідомість і поведінку підопічних [4, 416–417].

Водночас професійна діяльність педагога визначається і рядом принципів:

- цілеспрямованістю гендерної освіти та виховання, що передбачає досягнення політики рівних можливостей для обох статей;

- зв'язком гендерної освіти та виховання з життям, перспективою побудови демократичного суспільства, цінністю якого є всебічний розвиток здібностей і талантів кожної особистості, її творча самореалізація в усіх суспільних сферах незалежно від статі;
- єдністю гендерної свідомості й поведінки, оскільки гендерна рівність існуватиме за умови, що кожен член суспільства, незалежно від віку й статі, діятиме на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, егалітарності;
- диференційованим та індивідуальним підходами до студентів, що передбачає вимогу коректно діагностувати гендерні особливості юнаків і дівчат, ураховуючи їхні особливості й рівень розвитку інтелектуальної, емоційної, мотиваційної й духовної сфер особистості;
- поєднанням педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів, що вимагає створення педагогічної взаємодії на засадах особистісно орієнтованого підходу;
- єдністю педагогічних вимог сім'ї, навчальних закладів та громадськості шляхом залучення молоді до активної суспільно корисної діяльності, що передбачає пом'якшення та подолання застарілих гендерних стереотипних уявлень усіх агентів гендерної соціалізації [3; 5; 6; 9 та ін.].

Вивчення окресленої проблеми, ураховуючи усі вищезазначені підходи, спонукало нас до визначення власного поняття гендерна культура, що полягає у наступному – це специфічний добір культурних характеристик, заснованих на психологічних особливостях поведінки чоловіка та жінки, що закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягненнями (особистості) в соціальному житті, культивують соціальну егалітарну поведінку щодо взаємостосунків обох статей і в яких наявні елементи статистики та динаміки.

Розглядаючи сутність феномену гендерної культури, ми виявили її певні особливості:

- 1) поєднання двох понять – «гендер» і «культура», серед яких визначення гендеру вважаємо ключовим;
- 2) як і загальна культура, гендерна є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; існує в усіх аспектах людського життя і використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального (гендерного) досвіду;

- 3) як складноорганізована система, що має свою жіночу та чоловічу специфіку, може бути структурована за чоловічим або жіночим варіантом і відбита в поняттях «культура жінки» і «культура чоловіка»;
- 4) це особливий вид культури, властивий суспільству загалом і конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин зокрема; буває патріархатного або егалітарного типів;
- 5) передбачає формування уявлень про життєве призначення чоловіка та жінки (щодо нашого дослідження – егалітарних гендерних уявлень), притаманні їм позитивні якості, розкриття фізіологічних, психологічних особливостей чоловіка та жінки.

Процес формування гендерної культури сучасної студентської молоді, на наш погляд, повинен зумовлюватися щонайменше трьома чинниками:

- відповідністю змісту соціально-гуманітарних дисциплін сучасному рівню розвитку наукових галузей з урахуванням гендерного компонента;
- урахуванням спеціального процесуального боку навчання (постійного гендерного аналізу навчальних програм і підручників із соціально-гуманітарних дисциплін відносно гендерного компонента); забезпечення гендерно орієнтованого освітнього середовища засобами періодичного підвищення гендерної грамотності та професійної компетентності педагогів і керівного складу навчального закладу (інформаційними технологіями та світовими Інтернет-ресурсами) щодо реалізації принципів гендерного підходу в освіті;
- спрямуванням спеціально організованого процесу формування гендерної культури особистості в напрямі демократизації, гуманізації, гуманітаризації, диференціації та індивідуалізації (ознайомлення сучасної студентської молоді з нормами, цінностями та правилами міжстатевого спілкування, вільними від патріархатних гендерних стереотипів; розкриття соціально-психологічних і психофізіологічних особливостей жіночої та чоловічої статі, особливостей їхньої поведінки).

Проблема формування гендерної культури студентів може бути вирішена в контексті особистісно орієнтованої освіти. Процес її формування в студентській молоді правомірно й до-

цільно здійснювати в чотирьох формах, а саме через:

- навчальний предмет, зокрема шляхом упровадження в традиційні гуманітарні дисципліни авторських модулів із гендерної тематики або програм нових гендерних спецкурсів;
- міжпредметну форму діяльності студентів у межах освітнього простору;
- актуалізацію науково-дослідницької та позааудиторної виховної роботи (участь студентів у літніх гендерних школах і діяльності гендерних лабораторій, конкурсах і олімпіадах із проблем гендеру; дистанційне навчання при гендерних центрах; дослідна робота тощо);
- організацію дозвілля і студентського життя за принципами гендерної рівності тощо [7].

Водночас варто зазначити, що розвиток світової цивілізації в XXI сторіччі зумовлений складним і діалектично протирічним процесом глобалізації, який виявляється не лише в тенденціях до об'єднання, але й у трансформації культурних стереотипів мужності та жіночності, що призводить до порушення соціалізації чоловіків і жінок та, як наслідок, до соціальної дезадаптації. У цьому контексті виникає необхідність формування уявлень про взаємодію з представниками протилежної статі на основі егалітарних засад.

Список використаних джерел

1. Васильєва В. Шлях до гендерного паритету у суспільстві : звіт про виконання проекту / В. Васильєва. – Запоріжжя : ЗЦП, 2003. – 55 с.
2. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вихор Світлана Теодозіївна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2006. – С. 108–114.
3. Войнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : навч. посіб. / Р. Х. Войнола. – К. : Центр навч. л-ри, 2012. – 140 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 575 с.
5. Гринских Г. В. Актуальность гендерного подхода в воспитании и обучении современной молодежи / Г. В. Гринских // Вестн. Костанайского гос. пед. ин-та. – 2010. – № 2 (18). – С. 5–8.
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Т. : Джура, 2003. – 416 с.
7. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терзі Пилип Пилипович ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2007. – 236 с.
8. Цокур О. С. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи / О. С. Цокур, І. Іванова // Директор шк. – 2006. – № 6. – С. 5–12.

9. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования : скрытый учеб. план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Международный альманах гендерных исследований. – Минск, 2000. – № 5. – С. 6–9.

References

1. Vasylyeva V. Shlyakh do hendernoho parytetu u suspil'stvi : zvit pro vykonannya proektu / V. Vasylyeva. – Zaporizhzhya : ZTsP, 2003. – 55 s.
2. Vykhov S. T. Henderne vykhovannya uchniv starshoho pidlitkovoho ta rann'oho yunats'koho viku : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Vykhov Svitlana Teodoziyivna ; Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatyuka. – T., 2006. – S. 108–114.
3. Voynola R. Kh. Metodyka vykladannya dystsyplin sotsial'no-pedahohichnoho tsyklu : navch. posib. / R. Kh. Voynola. – K. : Tsentr navch. l-ry, 2012. – 140 s.
4. Volkova N. P. Pedahohika : posib. [dlya stud. vyshch. navch. zakl.] / N. P. Volkova. – K. : Akademiya, 2002. – 575 s.
5. Hrynskykh H. V. Aktual'nost' hendernoho podkhoda v vospytanny u obuchenyy sovremennoy molodezhy / H. V. Hrynskykh // Vestn. Kostanayskoho hos. ped. yn-ta. – 2010. – # 2 (18). – S. 5–8.
6. Kravets' V. P. Henderna pedahohika : navch. posib. / V. P. Kravets'. – T. : Dzhura, 2003. – 416 s.
7. Terzi P. P. Formuvannya hendernoy kul'tury studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Terzi Pylyp Pylypovych ; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – O., 2007. – 236 s.
8. Tsokur O. C. Henderne vykhovannya – nahal'na potreba suchasnoyi osvitynoyi systemy / O. C. Tsokur, I. Ivanova // Dyrektor shk. – 2006. – # 6. – S. 5–12.
9. Yarskaya-Smyrnova E. R. Hendernaya sotsyalyzatsiya v systeme obrazovaniya : skrytyy ucheb. plan / E. R. Yarskaya-Smyrnova // Mezhdunarodnyy al'manakh hendernykh yssledovaniy. – Mynsk, 2000. – # 5. – S. 6–9.

Калько И. В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье определена сущность понятия «гендерная культура». Рассматривая сущность феномена гендерной культуры, выявлены ее определенные особенности. Установлены факторы формирования исследуемого феномена, а именно: соответствие содержания социально-гуманитарных дисциплин современному уровню развития научных отраслей с учетом гендерного компонента; учетом специальной процессуальной стороны обучения; обеспечение гендерно ориентированной образовательного среды средствами периодического повышения гендерной грамотности и профессиональной компетентности педагогов и руководящего состава учебного заведения по реализации принципов гендерного подхода в образовании; направленность специально организованного процесса формирования гендерной культуры личности в направлении демократизации, дифференциации и индивидуализации.

Ключевые слова: гендер, гендерная культура, студенческая молодежь, образование, среда, особенности.

Kalko I. V.

PECULIARITIES OF FORMATION OF GENDER CULTURE OF MODERN STUDENTS

The article defines the essence of the concept of «gender culture». Considering the essence of the phenomenon of gender culture, revealed its specific features. Disclosed the factors of the investigated phenomenon, namely: the contents of social-humanitarian disciplines to the modern level of development of the scientific industries with a gender component; subject to the special procedural side of education; gender-sensitive educational environment by means of periodical increase gender literacy and professional competence of teachers and managers of educational institutions for the implementation of gender mainstreaming in education; focus specially organized process of formation of gender culture of the individual in the direction of democratization, humanization, among the student youth, namely through: a subject, in particular by introducing in the traditional Humanities copyright modules with gender or gender programmes new courses; interdisciplinary form of activity of students in the educational space; updating of scientific-research and extracurricular educational work (student participation in summer schools and gender activities gender-based laboratories, contests and competitions on gender issues; distance education in gender centers; research and the like); leisure activities and student life according to the principles of gender equality and the like. It is proved that the development of world civilization in the XXI century due to the complex and dialectically protick the process of globalization, which is manifested not only in the tendency to Association, but also the transformation of cultural stereotypes of masculinity and femininity that leads to disruption of the socialization of men and women and, as a consequence, to social exclusion. In this context, there is a need in the formation of ideas about interacting with members of the opposite sex on the basis of egalitarian principles.

Key words: gender, gender culture, student youth, education, environment, features.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 37+008+316.614-053.4

Каразоглю (Геділ) Фатьма

(Туреччина)

аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

У статті розглядається сутність і особливості сучасних тенденцій полікультурної підготовки майбутніх педагогів, проаналізовано і обґрунтовано вимоги до педагога в умовах сучасних педагогічних позицій полікультурного освітнього простору. Визначено основні труднощі та проблеми у підготовці та усвідомленні питань полікультурної освіти майбутніми вихователями. Розглянуто професійні якості, які необхідні педагогу для полі культурної освіти та знання, які будуть сприяти ефективності полі культурного виховання дошкільників. Проведено порівняльний аналіз змістовних підходів до полі культурної підготовки педагогів в різних країнах.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурне освітнє середовище, регіоналізація освіти, студент, дошкільний навчальний заклад, дошкільник.

Рішення завдань полікультурної освіти вимагає відповідної підготовки педагогів, які працюють у сфері освіти і виховання дітей та виступають посередниками між культурами різних народів, організаторами міжкультурної комунікації.

Аналіз досліджень щодо реформування педагогічної освіти в Україні з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти підтвердив, що в цьому напрямку вченими ведуться активні пошуки, які обумовлені протиріччями між реальними потребами суспільства в педагогах нового типу і недостатньою увагою вищої та середньої професійної освіти до підготовки педагогів до роботи в полікультурному освітньому середовищі (В. Євтух, Л. Воротняк, І. Соколова, Н. Цибань та ін.) [4, 6]. Українськими вченими обґрунтовано соціальні потреби в реалізації цілеспрямованої роботи з підготовки вихователя, який повинен поєднувати в собі забезпечення системних знань в галузі етнокультури, формування гармонійної національної самосвідомості, орієнтацію на духовні цінності, толерантність і здатність до міжетнічного діалогу, а також пошуку методів і організаційних форм, відповідних його професійній підготовці (І. Ісаєв, Н. Крилова, Н. Терентьева та ін.). Дослідниками підкреслюється, що в процесі організації навчально-виховної роботи зі студентами, їх підготовка до діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища в якості спеціальної мети не виокремлюється. Результати експериментів свідчать про те, що прагнення студентів показати своє позитивне ставлення до представників інших культур не завжди знаходять адек-

ватного вираження, що обумовлено сформованими стереотипами, невмінням конструювати діалогічні форми спілкування, аналізувати ситуацію, позначати проблему і пропонувати варіанти її вирішення (Е. Бражник) [2].

У сучасних умовах зростає необхідність здійснення освіти в контексті культури, актуалізується проблема підготовки педагога до роботи в полікультурному освітньому просторі, який готовий до міжкультурного діалогу, здатний до розробки і здійснення культуроспрямованих педагогічних технологій. Незважаючи на достатню теоретичну розробленість досліджуваної проблеми, поки не розкриті особливості професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до діяльності в полікультурному середовищі. Аналіз готовності вихователів до здійснення полікультурної освіти підтверджує, що їх професійний і культурний рівень не завжди достатній для вирішення професійних завдань.

Загальна постановка проблеми полікультурної підготовки має свою специфіку в різних регіонах України, які сьогодні стоять перед завданням створення нової системи освіти, побудованої з урахуванням специфіки місцевих культурно-історичних традицій, економічних програм, ресурсного потенціалу. В цілому українські вчені відзначають тенденцію «завищення або заниження» ролі і призначення національно-регіонального компонента в освіті.

Проведений аналіз планів педагогічних вишів різних регіонів України слід підтвердити, що під національно-регіональним компонентом ми маємо на увазі саме національний ком-

понент. Підкреслимо важливість оволодіння майбутніми педагогами знаннями з краєзнавства або народної педагогіки, титульного етносу для конкретного регіону, але вважається неприпустимим ігнорування полікультурності України та світу в цілому. З огляду на те, що представники різних етносів мешкають по всій території України, вони, тим самим, об'єктивно відірвані від залучення до своєї національної культури. Отже, основні принципи полікультурної освіти повинні бути сформульовані у регіональному компоненті, а вже в конкретних регіонах за цими принципами будуть розроблені програми для різних етносів, включаючи на рідних мовах. Не можна не погодитися з тим, що робота в полікультурному освітньому середовищі вимагає від педагога знань про взаємодію рідної культури, загальнонаціональної і світової [2].

За даними діагностувального експерименту, проведеного в дошкільних навчальних закладах Одещини, педагоги розуміють необхідність змін у освітньо-виховному процесі, 9% з них бачать особливості дітей різних національностей, намагаються знайти оптимальні шляхи вирішення протиріч шляхом особистісно-орієнтованої взаємодії, виявляючи толерантність до представників інших культур. 36% вихователів прагнуть до позитивного співробітництва з дітьми та їх батьками як представниками інших культур, але тільки на побутовому рівні. Самостійна організація освітньо-виховного процесу з урахуванням національного компонента викликає труднощі: 55% педагогів не готові до безумовного сприйняття дітей різних національностей. Незнання культурних традицій, невміння організувати педагогічну роботу з опорою на національну культуру дитини, складнощі у взаєминах з батьками дітей різних національностей викликають небажання більшості педагогів працювати в полікультурних групах і реалізовувати педагогічні технології через ідеї цінності міжкультурної взаємодії. Вони не готові до роботи з різними за етнічним складом колективами дітей, до виховання толерантності дошкільнят по відношенню до людей різних національностей, розвитку міжкультурної комунікації в дошкільних навчальних закладах.

Такі обставини є наслідком: 1) сформованого стереотипу ставлення вихователів до окремих представників національностей. Педагоги неусвідомлено приписують негативні якості

всього народу, спираючись на ситуацію в країні та характеристики окремих її представників; 2) некомпетентність в знаннях своєї та інших культур і слабке бажання до їх розширення; 3) відсутність систематизованих наукових основ і технологій становлення полікультурної компетентності вихователя в умовах професійної діяльності; 4) переваження в широкій педагогічній практиці пояснювально-репродуктивних технологій. Видно, що інноваційна і тим більше масова практика освіти дорослих потребують інших технологій, які оптимізують становлення полікультурної компетентності педагогів.

Ефективність полікультурної підготовки студентів залежить від узгодженості цілей і завдань професійної підготовки і полікультурної освіти, чіткості і послідовності вимог до майбутнього педагогу.

Полікультурна компетентність є професійно значимою особистісною якістю вихователя і інтегративним компонентом його професійної компетентності, характеризується усвідомленням власної культурної ідентичності і ціннісним ставленням до інших культур. Її структура представлена взаємопов'язаними компонентами, кожен з яких забезпечує виконання системи функцій, що підкреслюють багатоаспектність змісту педагогічної діяльності в полікультурному просторі дошкільного навчального закладу.

Важливими компонентами педагогічної освіти в умовах полікультурного українського суспільства вітчизняні вчені називають: 1) знання педагогом завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти; 2) культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання, що дозволяють усвідомити різноманіття сучасного світу і специфіку культурних проявів на рівні особистості, групи, соціуму, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особистості і суспільства; 3) вміння виділяти або вносити до змісту загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу, країни, етнічної групи; 4) вміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі [4, 6].

Відзначимо загальні моменти, які чітко простежуються у вимогах до професіоналізму українського педагога, необхідні для роботи в полікультурному освітньому закладі.

Вчені підкреслюють, що полікультурна грамотність педагога починається, перш за все, з

його знань про культуру свого народу (етнічної групи) і чіткого усвідомлення своєї культурної ідентичності, інакше педагог не зможе виступати агентом культури для дітей і навчити їх осягати цінності, які культура таїть в собі.

Також педагог повинен бути здатний допомогти дітям у визначенні їх культурної ідентичності, але при цьому пам'ятати, що кожна дитина може бути перетином декількох культур, отже, бути носієм декількох ідентичностей.

Велике значення дослідники надають знанням педагогом особливостей культури поведінки своїх вихованців або етнопсихологічних характеристик дітей тому, що вони впливають на навчальний стиль дитини і, отже, вимагають від педагога вибору відповідних методів і прийомів навчання. Іншими словами, майбутній педагог повинен засвоїти один з головних педагогічних принципів роботи в полікультурній групі, сформульований в американській педагогіці С.Ньето, як «рівний підхід не означає однаковий підхід» («equal is not the same»), що має на увазі: 1) облік (а не ігнорування) відмінностей між дітьми (етнічних, мовних, гендерних, соціальних, релігійних, культурних) з точки зору порівняння, а не переваги одних над іншими; 2) усвідомлення того, що зазначені відмінності впливають на способи засвоєння знань дітьми вимагає від вихователя вміння пристосовувати стратегію навчального процесу до індивідуальних культурним стилям дітей; 3) вміння використовувати культурні особливості дошкільників як їх переваг, а не недоліків [2, 5].

До необхідних умінь педагога дослідники також відносять його здатність критично оцінювати будь-яку інформацію, аналізувати свої власні культурні стереотипи, своєчасно позбавлятися від них, не допускаючи формування упереджень; пам'ятати, що невірні стереотипи впливають на його очікування від своїх вихованців.

Важливою умовою успішності роботи педагога є його вміння грамотно підключати до участі в навчально-виховному процесі батьків, використовувати такі форми і прийоми, які будуть активізувати виховну діяльність батьків і підвищувати у них почуття відповідальності за навчання своїх дітей.

Вважаємо за необхідне відзначити одну принципову відмінність в підходах вчених різних країн до розробки вимог щодо професійної підготовки майбутнього педагога з урахуван-

ням особливостей його роботи в полікультурному суспільстві. Як і було зазначено вище, виховання поваги до всіх форм людського різноманіття є ціннісним елементом змісту педагогічної освіти. Але при цьому в підходах українських вчених яскраво виражено прагнення до «педагогізації» полікультурних знань і умінь майбутнього фахівця, тобто вони розроблені з урахуванням його майбутньої освітньої та виховної діяльності. У підходах вчених інших країн (США) до цього питання професійна педагогічна орієнтація підготовки студентів відступає на другий план, висуваючи як першорядним завдання формування у студентів активної громадянської позиції, потреби участі в управлінських, політичних і соціальних процесах на різних рівнях (навчального закладу, міста, округу, штату) і становленні агентом соціальних і політичних перетворень в суспільстві.

Ми визначили поняття «регіоналізація освіти» як процес забезпечення повноти і безперервності процесу освіти конкретної дитини, що проживає на даній території. Регіоналізація освіти, будучи формою прояву об'єктивної тенденції розвитку полікультурної освіти, сприяє більш глибокій і цілісній взаємодії освіти і культури.

Модель підготовки вихователів ДНЗ на основі реалізації полікультурної освіти, на наш погляд, у своїй змістовній основі включає три блоки: загальнорозвиваючий (культурологічний, психолого-педагогічний модулі), етнопедагогічний (етнокультурологічний, етнопсихологічний, національно-мовний), спеціальний (науково-методичний, предметно-методичний, технологічний модулі).

Розвиток полікультурного університетського середовища передбачає створення центрів культурної спадщини; утворення структури всередині університету, що відповідає за соціалізацію студентів в конкретному університеті, місті, регіоні; центру професійної орієнтації, що буде сприяти більш ефективної підготовки майбутніх педагогів до полікультурного виховання дітей. Уявляється перспективною подальша розробка наступних проблем: спадкоємність полікультурного виховання: дошкільний навчальний заклад – початкова школа; сенсообумовлене полікультурне самовдосконалення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; підготовка вихователів до взаємодії з сім'ями в полікультурному вихованні дошкільників.

Список використаних джерел

1. Абсаямова А. Гражданственность как интегративное качество личности // Дошкольное воспитание. 2005. – № 5. – с. 85-93.
2. Альтернативное образование в поликультурном обществе: Хрестоматия / составители: Е.М. Бражник, И.А. Свиридова, В.В. Смирнова. СПб., 1999. – с. 324.
3. Бацын В.К. Образование в поликультурном обществе: европейский подход / В.К.Бацын – М., 2011. – С. 16-18.
4. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105-109.
5. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста: Пособие для воспитателей. / Под ред. В.Н. Вершинина. Ульяновск. – 2004. – 88 с.
6. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/
2. Alternativnoe obrazovanie v polikultyrnom obshestve: Hrestomatiya [Alternative education in a multicultural society: Reader] / composers: E.M. Brazhnik, I.A. Sviridov, V.V. Smirnova. St. Petersburg, 1999. – p. 324. [in Russian].
3. Batsyn V.K. (2011) Obrazovanie v polikultyrnom obshestve: evropeiskii podhod [Education in a multicultural society: the European approach].- М., 2011.-с. 16-18. [in Russian].
4. Vorotnyak L.I. (2008) Osoblivosti fopmyvannya polikultyrnoi kompetentnosti magistriv y vishih navchalnih zakladah [Special forms of the polycultural competence of magists in vyshchih pedagogicnyh navchalnih pawns] // News of the Zhytomyr State University (Pedagogical Sciences). – 2008. – No. 39. – P. 105-109. [in Ukrainian].
5. Polikultyrnoe vospitanie detei srednego i starshego doshkolnogo vozrasta: Posobie dlya vospitatelei [Multicultural education of children of middle and senior preschool age]: A handbook for educators. (2004) Ed. V.N. Vershinin. Ulyanovsk. – 2004. – 88 p. [in Russian].
6. Sokolova I.V. Formyvannya polikultyrnoi kompetentnosti y maibytnih ychiteliv-filologiv [Formation of multicultural competence of future teachers of philology]. [Http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/](http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/) [in Ukrainian].

References

Каразоглю (Гедил) Фатъма (Турция)

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УКРАИНЕ

В статье рассматривается сущность и особенности современных тенденций поликультурной подготовки будущих педагогов, проанализированы и обоснованы требования к педагогу в условиях современных педагогических позиций поликультурного образовательного пространства. Определены основные трудности и проблемы в подготовке и осознании вопросов поликультурного образования будущими воспитателями. Рассмотрены профессиональные качества, которые необходимы педагогу для поликультурного образования и знания, которые будут способствовать эффективности поликультурного воспитания дошкольников. Проведен сравнительный анализ содержательных подходов к поликультурной подготовки педагогов в разных странах.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, регионализация образования, студент, дошкольное учебное заведение, дошкольник.

Karazoglyu (Gedil) Fatma (Turkey)

GENERAL TENDENCIES OF MULTICULTURAL TRAINING OF TEACHERS IN UKRAINE

The essence and peculiarities of modern tendencies of multicultural preparation of future teachers are considered in the article, requirements to the teacher are analyzed and justified in the conditions of modern pedagogical positions of multicultural educational space. The main difficulties and problems in the preparation and awareness of the issues of multicultural education by future educators have been determined. The professional qualities that the teacher needs for multicultural education and knowledge, which will contribute to the effectiveness of multicultural education of preschool children, are considered. Multicultural competence is professionally significant personal quality teacher and integrative component of their professional competence, characterized by the awareness of their own cultural identity and value attitude to other cultures. Its structure is presented interrelated components, each of which provides system implementation features that highlight the multidimensional content of educational activities in the multicultural space kindergarten.

An important prerequisite for the success of the teacher is his ability to connect properly to participate in the educational process parents use such forms and techniques that will intensify the educational activities of parents and raise their sense of responsibility for the education of their children.

Important components of teacher education in multicultural Ukrainian society called our scientists: 1) knowledge of teacher assignments, basic ideas, concepts multicultural education; 2) cultural, ethnopsychological knowledge to understand the diversity of the modern world and the specific cultural manifestations at the individual, group, society, to ensure understanding of the importance of cultural pluralism for

the individual and society; 3) the ability to provide or contribute to the content of general education ideas that reflect the cultural diversity of the world, country, ethnic group; 4) the ability to organize educational process as a dialogue carriers of different cultures in time and space. The concept of «regionalization education» as a process to ensure completeness and continuity of education the individual child residing in the area. Regionalization of education as a form of manifestation of objective trends of multicultural education, promotes deeper and more holistic interaction of education and culture.

A comparative analysis of meaningful approaches to the multicultural training of teachers in different countries is carried out.

Key words: multicultural education, multicultural educational environment, regionalization of education, student, pre-school educational institution, preschool child.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 372.1:37018.1

Ірина КАРДАШ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: irinakardash70@gmail.com

Оксана КОНОЗ

магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта»
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: lkonoz@rambler.ru

ВЗАЄМОДІЯ СІМЕЙНОГО І СУСПІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ПОТРЕБИ ДОШКІЛЬНИКА

У розв'язанні основних завдань дошкільної освіти сьогодні робиться акцент на інтеграцію сімейного та суспільного виховання. Головним у змісті роботи з дошкільними навчальними закладами стає активне залучення сім'ї до навчально-виховного процесу. В розвитку ціннісних орієнтирів дітей старшого дошкільного віку важливе значення має єдність вимог дошкільного навчального закладу і сім'ї. Об'єднання зусиль допоможе створити широкий розвивальний простір, сприятливий для повноцінного буття дитини в сім'ї та дошкільному навчальному закладі, сприятиме розкриттю нею своїх сутнісних сил, становленню як активного суб'єкта. Стаття аналізує параметри сучасного соціального оточення, які визначають становлення та реальне функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника в системі взаємодії дитини із соціальним та предметним середовищем.

Ключові слова: дошкільник, особистість, ціннісні орієнтири, взаємодія, соціальне оточення, предметне середовище, сімейне виховання, суспільне виховання, творчість.

Дошкільний вік – це той період, коли в кожній дитини закладаються основи вибіркового емоційно-ціннісного ставлення до всіх сфер життя, що є підґрунтям для зародження в майбутньому стійких ціннісних орієнтацій. Таке емоційно-ціннісне ставлення виникає у зв'язку з природними потребами дитини: в пізнанні оточуючого світу, у спілкуванні з близькими дорослими і однолітками, у визнанні себе [1, 69]. Сучасна ситуація розвитку особистості дитини дошкільного віку потребує вивчення соціокультурного оточення дошкільника, що визначає його особистісний розвиток, а також визначення умов становлення моральних почуттів та ціннісних орієнтирів дітей дошкільно-

го віку, їх опірності до негативних впливів середовища. Це пояснюється деформацією ціннісних орієнтацій дорослих стосовно цілей виховання та навчання. Під впливом інформаційних технологій у свідомості батьків простежується занадто підвищена увага до інтелектуального розвитку дітей, замість формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості дитини в єдності її тілесного, емоційного та розумового зростання.

Дослідження проблеми ціннісних орієнтирів пов'язане з вітчизняними концепціями «антропометризму», «внутрішньої природи дитини», «унікальності і самодостатності особистості», що були започатковані у вченні

«філософії серця» Григорія Сковороди, розвинуті в наукових підходах Б. Грінченка, М. Пирогова, С. Русової, К. Ушинського та здобули подальше наукове обґрунтування та змістове наповнення в творчості наукових шкіл О. Запорожця, Г. Костюка. Продовження наукової традиції «філософії розвитку людини», що сприяє свідомому ставленню до розуміння первинних завдань розвитку базисних людських здібностей на етапі дошкільного дитинства, спираються на ґрунтовні наукові дослідження співробітників лабораторії психології дошкільника. Дослідженнями становлення ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі займалися І. Біла, О. Вовчик-Блакитна, Г. Гуменюк, І. Карабаєва, К. Карасьова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, І. Мельник, Т. Піроженко, О. Пісарєва, Л. Соловйова, Л. Токарева, О. Федорчук, О. Хартман.

Метою статті є аналіз процесу взаємодії сімейного і суспільного виховання в розвитку творчості як ціннісної потреби дошкільника

Цілеспрямована увага дорослих до взаємодії дітей з оточенням на базових засадах вітчизняної морально-етичної культури привертає увагу до особистісних процесів, за допомогою яких дитина осмислює власне життя. Гальмування в практиці освітнього процесу суспільства системи ціннісних орієнтирів виступає фактором «загрози» повноцінного психічного розвитку дитини і потребує посилення цілеспрямованих зусиль у формуванні адекватної атмосфери навколо дитинства з метою укріплення взаємодії родинного і сімейного виховання, пошуку засобів ефективного розвитку відповідальності дорослих за якісний гармонійний психічний, фізичний та духовний розвиток дитини.

На думку дослідників, цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта у взаємодії з оточуючим світом, особистісні цінності відбивають, однак, не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. В такий спосіб сам процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей дає змогу йому успішно залучитися в життєдіяльність певного суспільства. Процес становлення ціннісних орієнтацій дитини характеризує взаємно обумовлені сто-

рони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини [2, 10–11]. Саме тому великої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих (батьків, педагогів) ціннісних орієнтирів розвитку сучасної дитини-дошкільника, а також забезпечення умов для реального їх функціонування в життєдіяльності дошкільників [3, 56]. Цінності бувають матеріальними і духовними, проте, в будь-якому випадку вони встановлюються (тобто конституюються) людиною, тому в них закладена певна віртуальність, пов'язана з тим, що сама оцінка – це справа розуму людини, її смаку, переваг, симпатій, потреб, цілей, ідеалів тощо.

Аналіз та усвідомлення на сучасному етапі розвитку суспільства духовних аспектів у житті дитини та відповідальне ставлення дорослих щодо забезпечення умов розвитку сутнісних ціннісних орієнтацій дошкільників, тобто відповідність духовності та нормам моралі, вказує на актуальність даної проблеми, на порушення умов нормального розвитку. Це виявляється й у відчуженні дітей від дорослих, і в агресивній експансії так званої екранної культури. Більшість батьків покладають відповідальність на дошкільний заклад, інші вважають необхідними спільні зусилля дошкільного закладу і сім'ї у вихованні дітей, а найменший відсоток опитаних батьків вважають відповідальною за виховання сім'ю. На думку Є. Подольської, у формуванні ціннісних уявлень велику роль відіграє уява. За її допомогою люди створюють уявні зразки об'єктів, які б максимально повно і досконально відповідали їх потребам. Такі зразки називають ідеалами. Вони відповідають еталонам цінностей. Цінності реально існуючих матеріальних і духовних благ оцінюються в порівнянні з ними. Вони тим вищі, чим більше наближаються до ідеалу [4, 18]. Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості. В них відображається вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. Найважливішою функцією цих орієнтацій є функція регулятора зовнішньої поведінки індивіда [6, 454]. У дошкільному дитинстві творчість притаманна майже всім дітям, та вона ще не є для них справжньою цінністю. Для того, щоб творчість стала глибинною особистісною цінністю дитини, а не лише окремою ситуативною якістю, потрібен організа-

ний вплив зовнішнього середовища, що для дитини представлене передусім значимим дорослим. І головне завдання педагогів – зробити так, щоб природна потреба дитини в творчості не згасла, а навпаки, розвивалась, вела до ціннісного ставлення дитини до творчості впродовж життя [2, 136-137].

Найперше, що слід відзначити і врахувати, – це відсутність чітких уявлень про розвиток дошкільника, неусвідомлення значимості дошкільного дитинства у становленні особистості. Що стосується емоційної сфери, то тут картина найсумніша. Складається враження, що більшість батьків повністю ігнорують право дитини на власні емоції, вважаючи їх неважливими і несерйозними виявами «несерйозного дитинства». Загострюють свою увагу дорослі лише на таких емоціях, як агресія, і різних емоційних супровадах впертості і вередування [2, 188]. Водночас дорослі візуально здатні адекватно фіксувати настрій дитини, але аналізувати його причини, а тим більше вплив на становлення особистісних властивостей дитини просто не звикли. Все дуже просто: дорослі керуються своїм образом хорошої дитини і виробляють свій стиль виховання.

Сім'я є тим особливим первинним середовищем, де дитина одержує перші знання про себе та про багатогранність і складність оточуючого світу. Дякуючи побутовим, сімейним і святковим традиціям, дитина одержує приклад певних моральних вчинків, прилучається до праці. Вчиться налагоджувати себе на співдружність і співробітництво з іншими, вчиться прислухатися до поглядів і оцінок інших. Отож, сімейні стосунки, психологічна атмосфера сім'ї, її емоційний настрій слугують для дитини соціальним зразком моральної поведінки. Сучасна дитина занадто рано стикається зі світом дорослого життя. Дорослі відчувають падіння моралі, зменшення значущості загальнолюдських цінностей та культурних надбань, засуджують такий стан речей. Проте, на сьогодні відсутні чіткі механізми, які б допомогли захистити дитину від негативного впливу соціопростору, а тому особлива відповідальність за психологічне благополуччя дитини покладається на батьків. Саме батьки визначають хід розвитку дитини з перших хвилин її життя; мають можливість безпосередньо впливати на оточення дитини (матеріальне, соціальне); формують свідоме ставлення до категорій «добре – погано», «правильно – неправильно», «красиво – потвор-

но» та ін. На думку К. Пятаєвої, можливо виокремити щонайменше три групи батьків: перші – розуміють проблеми дітей, допомагають їх вирішувати; другі – хочуть допомогти дитині, але не знають як або спираються лише на свій життєвий досвід, або не вміють допомагати; треті – не вбачають за потрібне вирішувати «дитячі» проблеми, часто самі потребують психологічної допомоги [5, 101].

Офіційно робота з родиною була і лишається актуальною проблемою в діяльності кожного дошкільного закладу. Є установи, для яких ця робота тільки на папері, є установи, які працюють у ногу з часом, де педагогічний колектив у постійному творчому пошуку незадіяних ще резервів створення розвивального поля життєдіяльності, де панує висока відповідальність за долю кожної дитини.

Проблема ціннісних орієнтацій для педагогічних колективів має зв'язок із проблемою морально-етичного виховання, тож основні завдання педагогів, психологів – домогтися прийняття батьками в числі важливих завдання прищеплення дитині базових цінностей; ознайомлення з «полем цінностей» дошкільника; усвідомлення спільності завдань сім'ї і дошкільного закладу; як зробити привабливою для дитини базову цінність; як добитись, щоб її смислове наповнення емоційно зачепило дитину і в результаті стало для неї значимим; як створити ситуації, де б дитина сама могла виявляти і виділяти поцінований вже нею смисл в оточуючій дійсності; постійний обмін досвідом з реалізації даних завдань між батьками і педагогами.

Дослідники виокремлюють стилі взаємин дорослих з дошкільниками:

1. Діти, які вже приходять в дитячий садок з бажанням зайняти місце ватажка, які ще вдома звикли всіма командувати, де дорослі виконували всі їхні забаганки. Завдяки здатності виявляти ініціативу, об'єднуватись в спільні ігри, дітям швидко вдається навколо себе зібрати команду «підлеглих», які «ведуться» на сміливість і активність, яких їм бракує. Здебільшого педагоги не звертають уваги на це ще в початковому періоді, будучи задоволеними тим, що діти адаптуються до колективу. Турбувати починає така команда, коли її забавки виходять за межі дозволеного. Неважко відстежити, що регулятором рухової активності є дружні стосунки, а через задоволення потреб у вже звичних «розвагах» діти виплескують зайву ене-

ргію, не помічаючи агресивних дій щодо партнерів. (На цьому наголошував О. Запорожець, пропонуючи уважно ставитись до того, чим лідер притягає до себе прилеглих.) «Лідер» не завжди притягає однолітків своїм авторитетом, а й керується просто бажанням бути першим серед однолітків. А спосіб запросити вибирає на свій розсуд: цукерки, цікава іграшка тощо. Не всім випадає лідерська роль, а дуже легко стати на доріжку закріплення здатності коритись волі сильнішого. Це ніби несерйозно, по-дитячому, проте в основі лежить вибудована модель психофізіологічного механізму поведінки дитини. Так і виробляється в таких дітей смислове наповнення цінності дружби, як «коли бере тебе грати з собою», коли ділиться іграшкою, цукеркою. Уявлення про добро сприймається як синонім такої дружби. А коли це починає хвилювати, вже закріпився стиль взаємин, який цілком влаштовує «друзів» і вони активно виявляють спротив дорослим, загострюючи конфліктну ситуацію. Тому треба шукати способи перевиховання.

2. Діти – сімейні улюбленці, які дуже швидко і рано звикають до такої ролі в родинному колі, починають користуватись, маніпулювати ставленням дорослих. Так складаються стосунки, коли дитина звекає приймати батьківську любов і турботу як їхній обов'язок і поступово користуються ним на повну силу. А от вихованням здатності дарувати близьким добро і ласку ніхто не переймається. На перших порах це викликає в батьків навіть захоплення: яка мудра дитина. І поступово й самі адаптуються до поведінки дитини і починають пишатися дитячими вигадками, задовольняючи більшість її претензій, нівелюючи ті, які вважають шкідливими. Дитина дійсно мудро вивчає своїх рідних і вдосконалює здатність маніпулювати їхньою любов'ю до себе. Непомітно для дорослих дитина свої промахи, невдалі вчинки теж намагається приховати, прикриваючись нещирою лагідністю. У колі сім'ї це не викликає особливої турботи, дорослі з іронією сприймають витівки загалом благополучної дитини. Проблеми починаються в дитячому колективі: дитина очікує вже звичного схвального ставлення до себе. Але діти надто швидко розгадують несправедливість і відразу протестують. Перші конфлікти такий герой приносить батькам зі скаргами на товаришів. Якийсь час в родині втішають дитину, думаючи, що це нормальна адаптація до дошкільного закладу. Якщо вихова-

тель вчасно звертає увагу, майстерно розбереться в причині непорозуміння, налагодить взаємодію з батьками, ситуація згодом вирівняється. При відсутності довірливих стосунків педагога з батьками дитина й далі буде вдосконалювати свої вміння маніпулювати любов'ю близьких, залагоджуючи свої невдачі у взаєминах з однолітками. Так і складаються уявлення про добро, любов, красу взаємин з оточуючими.

3. Коли домашній «верховодець», прийшовши в дитячий колектив, намагається заявляти про своє «я» (хочу, не хочу, не подобається, не моє, тут я сидів), все залежить від майстерності педагога, який ставить його на місце. Ні батьки, ні педагоги не відстежують перебігу емоційного стану дитини, метаморфози її ціннісних орієнтирів у системі взаємин з оточуючим світом. Тут керує наше загалом несерйозне ставлення до значимості дошкільного дитинства у формуванні цілісної особистості, її базових цінностей перш за все.
4. Діти-кумири викликають захоплення в усіх дорослих у родині, всі готові носити її на руках, всі забаганки виконуються, життя присвячується дитині, як новому кумиру. Батьки вважають, що в ранньому віці більш нічого від дитини не слід очікувати, як і вчити. І надто легко не помітити, як дитина стає вередливою, хитрує, вимагає зайвої уваги, допомоги в простих речах. І якщо дорослі не усвідомлюють своїх «послуг» швидко зростаючій особистості, змушені будуть схаменутися перед поведінкою залюбленого, випестуваного егоїста. Дитина досить швидко усвідомить, що близькі дорослі надто зручні і вигідні для задоволення всіх її забаганок, лише треба мудро використовувати їх прихильність і любов [2, 190-192].

Але є й інші. Загалом їх можна означити так: зростають і виховуються «як бог послав». У більшості з них страждає емоційна сфера. Найбільше дітей з чітко вираженими проявами поведінки й агресивними спалахами. Аналізуючи виховання в цих сім'ях, дітей люблять, а от як люблять – над цим не замислюються. Свої ціннісні орієнтири у вихованні дітей зосереджені на догляді, фокусуються на фізичному здоров'ї. Більшість дорослих вважають, що все серйозне з точки зору розвитку особистості відбувається за межами дошкільного дитинства. Можливо цим і пояснюється їх занижена оцінка сім'ї в забезпеченні повноцінного розвитку особистості.

Кожен вихователь без будь-якого додаткового обстеження виокремлює групу діток, бать-

ки яких вважають, що дошкільний заклад несе основну відповідальність за виховання дитини. Серйозну тривогу викликають діти, процес реалізації особистісного потенціалу яких потребує особливої уваги, кваліфікованої допомоги. Нерідкі випадки, коли вже в дошкільному закладі дитина стає «білою вороною».

Отже, діти по-різному входять в життя: різні звички, характери, різні сім'ї, перші слова від мами й тата, перші уявлення, перші образи, звички. Під їх впливом в них виробляється різна здатність робити вибір.

Хочеться, щоб батьки приймали звертання стати партнерами в задуманих в дошкільному закладі справах. Визнавши провідну роль родини в соціально-духовному становленні особистості, більшість дорослих не готові вдаватися до самоаналізу, до осмислення своїх взаємин у родині. Але це проблема державної ваги, це спільне завдання всіх, хто взяв на себе відповідальність за долю дитини. А в період дошкільного дитинства роль близьких людей особлива в процесі становлення «Я» дитини, його змістового наповнення, перш за все базовими якостями, саме від них залежить розвиток здатності дитини жити серед людей.

Дошкільний заклад для дитини – друга сім'я близьких людей, дорослих і однолітків. Дитина народжується, щоб стати дорослим, а це означає розвиток загальних і особистісних якостей, серед яких благодійність, духовна зрілість, адекватне самоставлення.

Найперше завдання – зрозуміти й прийняти природу дитини в її розмаїтих виявах, прагнення до розвитку, дорослішання і свободи. Спілкуючись, ми, дорослі, зобов'язані захищати право дитини на досконалість: спілкуватись на рівних, змістовно наповнювати «Я» дитини, виявляти довіру, доручати дорослі справи, розвивати досвід партнерського співробітництва, покладати обов'язки, спонукати до співчуття і співпереживання. Це й є основи гуманно-особистісного спілкування, яке забезпечує дитині самовідчуття повноцінним суб'єктом співжиття, хоч і не є ще дорослим.

Логіка життя вимагає, щоб свій процес гуманно-особистісного підходу до дитини батьки моделювали, ґрунтуючись на закономірностях розвитку і спрямовували його на повноцінний розвиток сил і здібностей дитини, наповнюючи її вищими зразками прекрасного в людських взаєминах. Зазначимо, що успіх цього процесу залежить від того, чи приймають батьки дити-

ну такою, яка вона є, зі всіма індивідуальними особливостями, виявляють до неї свою любов без усяких умов. А це можливо саме в умовах тісної взаємодії сімейного і суспільного виховання. Це творча співпраця батьків і педагогів у моделюванні шляхів супроводу процесу становлення особистості. В основі такої співпраці – відкритість і довіра дорослих. Шляхи її реалізуються в таких формах роботи: консультації, папки-пересувки, інформативний бюлетень, організація індивідуального завдання з дитиною, настільно-друковані ігри, творчі ігри, рекомендації щодо щоденної предметно-практичної діяльності вдома, де вона має роль повноправного члена сім'ї, де її цінують, чують, з нею рахуються, даючи право на свободу вибору способів дії в партнерських стосунках. Прекрасними уроками для духовного зростання стають зустрічі з природою. Так закладався міцний фундамент під загальнолюдські цінності любові, добра і краси. Важливим складником всіх базових цінностей є чесність, чесне ставлення до дитини з перших кроків її самостійного життя. Це величезний букет правил і традицій, звичок, які і складають справжню чесність взаємин. Важливою формою роботи є сімейні читання, завдяки чому зароджується коріння любові до книги, до розуміння її мудрості.

Список використаних джерел

1. Вертепова І. Ю. Цінності як детермінанти становлення особистості / І. Ю. Вертепова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К. : 2003. – Т. 5. – Ч. 5. – С. 68–72.
2. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова [та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. – К. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.
3. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 140 с.
4. Подольська Є. А. Культурологія [Текст] : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар ; Національний фармацевтичний ун-т. – Х. : Видавництво НФаУ : Золоті сторінки, 2003. – 247 с.: іл., табл.
5. Пятаева Е. Детство сегодня: вызовы и возможности / Екатерина Пятаева // Образовательная политика : научный публицистический журнал, №5-6 (43-44), 2010. – С. 100–104.
6. Циба В. Алгоритм життєвого шляху успішної творчої особистості / В. Циба // Соц. психологія. – 2006. – № 2. – С.3-15. – Бібліогр. : 8 назв. – укр.

References

1. Vertepova, I. Yu. (2003). Tsinnosti yak determinanty stanovlennia osobystosti [Values as determinants of personality formation]. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu

- psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy [Problems of general and pedagogical psychology. Collected papers of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk APS of Ukraine], Kyiv, vol. 5, part 5. – pp. 68-72. [in Ukrainian].
2. Pirozhenko, T. O. (ed.) (2014). *Dytyna u suchasnomu sotsioprostori : navchalnyi posibnyk* [Child in the modern socio-environment], Kirovograd: Imex-LTD, 272 p. [in Ukrainian].
3. Pirozhenko, T. O. (2010). *Osobystist doshkilnyka: perspektyvy rozvytku : nauk-metod. posib.* [Preschooler personality: prospects of development], Ternopil: Mandrivets, 140 p. [in Ukrainian].
4. Podolska, Ye. A. *Kulturolohiia : Navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakl.* [Culturology], Kh. : Edition of NPhU : Golden Pages, 247 p. [in Ukrainian].
5. Piataeva, E. (2010). *Detstvo sehodnia: vyzovy i vozmozhnosti* [Childhood today: challenges and opportunities]. *Obrazovatelnaia politika: nauchnyi publitsisticheskii zhurnal* [Educational policy: scientific social and political journal], vol. 5-6 (43-44), pp. 100-104. [in Russian].
6. Tsyba, V. (2006) *Alhorytm zhyttievoho shliakhu uspishnoi tvorcho i sobystosti* [Course life algorithm of a successful creative personality]. *Sots. psykholohiia* [Social psychology], vol. 2, pp. 3-15. [in Ukrainian].

Кардаш И.Н., Коноз О.Б.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЕЙНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА КАК ЦЕННОСТНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В разрешении основных заданий дошкольного образования сегодня делается акцент на интеграцию общественного и семейного воспитания. Главным в содержании работы с дошкольными учебными заведениями становится активное привлечение семьи в учебно-воспитательный процесс. В развитии ценностных ориентиров детей старшего дошкольного возраста важное значение имеет единство требований дошкольного учебного учреждения и семьи. Объединение усилий поможет создать широкое развивающее пространство, благоприятное для полноценного пребывания ребенка в семье и дошкольном учебном учреждении, будет раскрывать его основные силы, поможет становлению как субъекта. В статье анализируются параметры современного социального окружения, которые определяют установку и реальное функционирование важных ориентиров дошкольника в системе взаимодействия ребенка с социальным и предметным окружением.

Ключевые слова: дошкольник, личность, ценностные ориентиры, взаимодействие, социальное окружение, предметная среда, семейное воспитание, общественное воспитание.

Kardash I., Konoz O.

INTERACTION OF FAMILY AND PUBLIC EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS A VALUE NEED OF A PRESCHOOLER

Preschool age is the time when every child becomes aware of principles of selective emotional and value attitude to all areas of life, which is the basis for the formation of sustainable future values. This emotional and value attitude appears in connection with the natural needs of a child: in cognition of the surrounding world, in communication with adult relatives and peers, in self-actualization. The current situation of preschooler personality development requires the study of the socio-cultural environment of children that determines their personal growth as well as studying of the formation conditions for moral faculties and values of preschool children and their resistance to the negative influence of the environment.

In preschool age, creativity is inherent in almost every child, however it is not a real value for them. To turn creativity into a deep personal value of the child, more than just a situational characteristic, the influence of the environment is required, that can be provided for a child by a meaningful adult. And the main task of teachers is to do everything to support the child's natural need of creativity, to develop it, to lead to value attitude to lifelong creativity in a child.

In address in gthema in objectives of preschool education today, the focus is placed on the integration of family and public education. The main aspect of work with preschool educational institutions is the active involvement of families to the educational process. In the development of value orientations of senior preschool children, the unity among the kindergarten and family demands is crucial. Combining of efforts will help to create a wide space for the development, favorable for a full life of a child in the family and a preschool, to promote the discovering of every essential potential, the formation as an active subject. The article analyzes the contemporary social environment parameters that determine the formation and real operation of a preschooler's value orientations in the system of a child's interaction with social and objective environment.

Key words: preschooler, personality, value orientations, interaction, social environment, objective environment, family education, public education, creativity.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 378.1:23

Александр КЕРНИЦКИЙ

кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель кафедры социальных и правовых дисциплин
Национальной академии Национальной гвардии Украины,
г. Харьков, Украина
e-mail: akernickii@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье определены современные противоречия в подготовке будущих инженеров-педагогов, рассмотрена психолого-педагогическая основа субъект-субъектного взаимодействия, определено отношение студентов к учебе, выполнению учебных задач, их направленность на будущую профессиональную деятельность; определен характер взаимоотношений преподавателей и студентов, представлена модель проектировочной деятельности преподавателя для организации учебного процесса по формированию готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию.

Одним из существенных факторов и показателей сформированности субъект-субъектного взаимодействия определено отношение студентов к учебе, добросовестность в выполнении учебных задач, их направленность на будущую профессиональную деятельность. Субъект-объектные отношения раскрываются с помощью таких понятий, как: системность, информативность занятий, межпредметные связи, практическая значимость, доступность содержания, наглядность, логичность изложения, стимуляция к самостоятельной работе.

Предложена четырехуровневая структурно-функционально-технологическая модель проектировочной деятельности преподавателя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженеры-педагоги, субъект-субъектное взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, готовность будущих инженеров-педагогов к субъект-субъектному взаимодействию.

Современное направление развития образования Украины обусловлено европейским выбором, поэтому повышение требований к качеству подготовки инженеров-педагогов побуждает к модернизации содержания образования в контексте принципов последовательности, интегрированности, взаимосвязи теории и практики [5]. Целью современной высшей школы является формирование специалиста, компетентного в данной области знаний, с активной гражданской позицией, самостоятельного, способного к оцениванию любой проблемы, с соответствующими умениями и навыками [2].

Современный инженер-педагог должен глубоко осознавать свое место и роль в реформаторских процессах, владеть глубокими теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, уметь мобилизовать трудовые коллективы на эффективное внедрение новых педагогических технологий [3].

Текущие и будущие успехи студентов, процесс их профессионального становления во многом зависят от наличия знаний о стратегии взаимодействия участников образовательного процесса, от взаимности действий ее субъектов в ВУЗ [1].

Реформирование образования связывают с изменением качества педагогического общения, установлением равноправных отношений, сотворчеством участников процесса обучения. Различные аспекты этой проблемы изучали А. Абдуллина, М. Алексеев, А. Асмолов, В. Беспалько, А. Киричук, и др. Исследование личности педагога в педагогическом взаимодействии изучали Ш. Амонашвили, Н. Кузьмина, Н. Ничкало, С. Рубинштейн, В. Ягупов, И. Якиманская и др.).

Несмотря на наличие многочисленных работ, ученые все же основной акцент ставят на взаимности действий ее субъектов, их взаимообусловленности и согласованности с целью установления контакта. Однако современным теории и практике не хватает фундаментальных исследований по проблеме подготовки будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия.

Цель статьи – определить современные противоречия в подготовке будущих инженеров-педагогов; рассмотреть психолого-педагогические основы субъект-субъектного взаимодействия; определить отношение студентов к учебе, выполнению учебных задач, их направ-

ленность на будущую профессиональную деятельность; определить характер взаимоотношений преподавателей и студентов; представить модель проектировочной деятельности преподавателя для организации учебного процесса по формированию готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию.

Ознакомление с результатами научных изысканий ученых и практическим опытом работы по формированию субъект-субъектного взаимодействия, позволило нам выявить противоречия между: социальным заказом на подготовку будущих инженеров-педагогов к субъект-субъектному взаимодействию в учебно-воспитательном процессе и недостаточностью теоретико-методологического обоснования этой проблемы; ростом значения личностно ориентированных и субъектно-деятельностных методик и технологий и недооценкой роли этого фактора в профессиональной деятельности инженеров-педагогов в ПТУ; запросом образования на всестороннюю подготовленность будущих инженеров-педагогов для профессиональной деятельности и неразработанностью технологических основ их подготовки к субъект-субъектному взаимодействию в педагогической деятельности; высоким темпом развития методов и средств технологий обучения и воспитания и их неадекватным отражением в содержании, методах, формах и средствах субъект-субъектного взаимодействия.

Субъект-субъектные отношения обеспечиваются на основе осознания того, что человек является одновременно началом и конечной целью любого проекта социального развития или даже общественно-экономической формации [4]. Одним из существенных факторов и показателей сформированности субъект-субъектного взаимодействия является отношение студентов к учебе, добросовестность, их направленность на будущую профессию. Учитывая этот факт, среди студентов был проведен опрос, который предусматривал ранжирование мотивов овладения профессией.

Учитывались также создание и поддержка мотивации студентов к участию в опросе. Проанализируем результаты ранжирования мотивов учебы студентов в УИПА. Ведущими стимулами студентов УИПА в овладении будущей профессией являются такие мотивы: «позволит обеспечить семью, удовлетворит мои материальные потребности» и «профессия позволит работать в городе». На третьем месте мотив –

интерес к людям. На четвертом – мотив, который связан с профессиональной ориентацией – «к обучению побуждает интерес как к технике, так и к людям». Мотивы, непосредственно связанные с учебным процессом и установлением отношений в системе «студент-преподаватель», заняли только 7 и 8 место в системе ранжирования.

Для изучения характера взаимоотношений преподавателей и студентов в УИПА, исследования особенностей взаимных установок и оценочных отношений нами использовано подход, предложенный Л. Велитченко [3], который считает, что деятельностные установки могут быть описаны в терминах категорий субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

Субъект-субъектные отношения характеризуются с помощью таких понятий, как: личность, компетентность, личностная позиция, эрудиция, критичность мышления, гуманность, общительность, коллегиальность [4]. Субъект-объектные отношения раскрываются с помощью таких понятий, как: системность, информативность занятий, межпредметные связи, практическая значимость, доступность содержания, наглядность, логичность изложения.

Также студенты (134 человека) оценивали взаимодействие с преподавателями (10 человек), фамилии которых были им предложены в бланках анкет во время эксперимента. В процедуре оценки используются ответы «да» (3 балла), «не совсем» (2 балла), «нет» (1 балл). Применение такой шкалы позволило получить сведения о том, насколько совпадают представления о преподавателя (как эталон) с их реализацией в реальных условиях взаимодействия (реальная модель в обучении). Кроме того, по их ответам можно построить «желаемую» модель преподавателя.

После сбора ответов проводилось вычисления суммарной оценки качеств, их ранжирование в полученной и «желаемой» моделях. О степени сходства определенных трех моделей судили на основании коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции качеств в реальной модели оценки эталона составил 0,36. Такая низкая корреляция качеств свидетельствует о том, что преподаватели больше внимания уделяют своей общей эрудиции, содержанию занятий, традиционным методам обучения.

На последних местах списка находятся наглядность занятий, общительность и стимуля-

ция к самостоятельной работе. Еще ниже коэффициент ранговой корреляции для рядов желаемой и эталонной модели, он равен 0,18. Больше всего ожидают студенты от преподавателя: компетентности, практической значимости занятий, логичности учебного материала.

Для обоснования методики подготовки будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного педагогического взаимодействия нами, под цели исследования, адаптирована четырехуровневая структурно-функционально-технологическая модель проектировочной деятельности преподавателя (по И. Конавальчуку) [3]. Мы адаптировали ее к условиям ВУЗ инженерно-педагогического профиля в такой интерпретации:

- 1) структурный уровень: информация – о состоянии и перспективах развития системы ИПО, в частности, процесс профессиональной подготовки и знания соответствующих требований к их личности; цели – конкретные ориентиры по развитию, обучению, воспитанию и совершенствованию будущих инженеров-педагогов, которые детерминированы личностными, социально-экономическими, психофизиологическими и другими факторами; объект – специальные и узкопрофессиональные знания, навыки и умения, которые формируют профессиональную компетентность будущих инженеров-педагогов; субъект – будущие инженеры-педагоги, исходный уровень их общеобразовательной компетентности; педагогический коллектив, уровень психолого-педагогической компетентности преподавателей; предмет – активное творческое субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и будущих инженеров-педагогов, в процессе которой происходит обучение, воспитание, развитие, саморазвитие и самосовершенствование их личности; методика – принципы, формы, методы и способы, с помощью которых происходит формирование готовности будущих инженеров-педагогов; средства – инструментарий, с помощью которого осуществляется формирование готовности; результат – сформированность готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия и их способность эффективно выполнять профессионально-производственные задачи, соответствующий уровень согласно ОКХ.
- 2) функциональный уровень: диагностика – осмысление целей, задач, сущности процес-

са профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов, как на основе теоретического видения, так и учета актуальных факторов, определяемых современной ситуацией в системе инженерно-педагогического образования; прогнозирование – предвидение будущего состояния объекта проектирования – методики формирования готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия; моделирование – выдвижение и научно-теоретическое обоснование ведущей идеи развития объекта проектирования – методики формирования готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия; структурирование содержания – определение путей и средств реализации задач по формированию готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия; конструирование – композиционное построение дидактической модели на уровне отдельных согласованных по времени, месту и количеству участников мероприятий; оценивания – разработка системы средств, показателей и критериев контроля.

- 3) технологический уровень: диагностирование исходного состояния объекта проектирования; целеполагание – интерпретация проблем по выявлению и определения целей, задач, их конкретизация и детализация, уточнение условий достижения в ВУЗ; моделирование – поиск, выбор и исследование оптимальных вариантов решения определенных задач и конкретное определение такой модели; структурирование деятельности – разработка логической последовательности, определение организационных форм, времени и места проведения мероприятий, распределение «ролей» между субъектами методики; конструирования форм, методов, приемов и средств совместной взаимосвязанной деятельности на уровне отдельного учебного занятия; мысленное экспериментирование – анализ, коррекция и оценка.
- 4) конкретная организация компонентов методики содержит следующие аспекты: характеристику объекта проектирования; таксономии задач на заданный период; модель технологии, которая позволяет раскрыть как общую концепцию взаимодействия ее субъектов, так и отдельные их виды деятельности; форму проектирования документ, в котором практически отображается проект процесса профессиональной подготовки; систему форм, методов, методик и

средств реализации данной технологии; критерии производительности – обеспечение эффективной обратной связи и коррекции течения процесса формирования готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия.

Наиболее прогрессивным и перспективным подходом к проблеме целеполагания является технологический, который позволяет осуществлять проектирование учебного процесса с гарантированным качеством [3]. Экспериментальной организации учебно-воспитательного процесса были присущи следующие признаки: ориентация на индивидуальные особенности, познавательные способности и приобретение практических умений и навыков студентами, методов и форм обучения субъект-субъектного характера; педагогическое стимулирование формирования познавательных потребностей и мотивов обучения; профессиональная направленность учебной деятельности; целенаправленное формирование образовательной среды на основе партнерской помощи, взаимоподдержки и взаимодействия субъект-субъектного характера; обучение способам формирования готовности.

Сформированность готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия по мотивационному критерию измерялась с помощью «Опросника мотивационных источников» (Д. Барбуто, Р. Сколл) и тестовой методики «Оценка общего уровня коммуникативности» (В. Ряховский).

Для оценки сформированности готовности будущих инженеров-педагогов к применению субъект-субъектного взаимодействия по деятельности критерию мы использовали «Методику на определение стиля взаимодействия», «Опросник К. Томаса» (определение типичных способов реагирования на конфликтные ситуации), методику «Определение индекса групповой сплоченности». Средняя оценка студентов при первом замере составила 1,62, экспериментальной группы – 1,24. При повторном тестировании студентов контрольной группы

средняя оценка достигла уровня 1,72, в экспериментальной группе – 3,62. Таким образом, результаты исследования показали, что экспериментальная методика формирования готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию была эффективной и действенной.

В статье определены современные противоречия в подготовке будущих инженеров-педагогов, рассмотрена психолого-педагогическая основа субъект-субъектного взаимодействия, определен характер взаимоотношений преподавателей и студентов, представлена модель проектировочной деятельности преподавателя для организации учебного процесса. В последующем планируется разработка тестовых методов оценки знаний студентов в свете изучаемой проблемы.

Список использованной литературы

1. Бондаренко Т.С. Методи і моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до розробки та використання комп'ютерних навчальних систем [Монографія]: / Бондаренко Т.С., Кожевніков Г.К.; УІПА – Харків: 2013. – 342 с.
2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова – Х.: ВПП «Контраст», 2011. – 458 с.
3. Керницький О.М. Педагогічні аспекти навчання майбутніх інженерів-педагогів рефлексії суб'єкт-суб'єктної взаємодії. – Вип. № 10 (2), 2016. Режим доступу з екрану – http://tmpe.eor.by/images/Vol_10/16_tmpe_10_kernickiy.pdf
4. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії / В. А. Кручек – К.: НАКККиМ, 2012. – 408 с.

References

1. Bondarenko, T.S. (2013). Metody i modeli formuvannya hotovnosti maybutnikh inzheneriv-pedahohiv do rozrobky ta vykorystannya komp'yuternykh navchal'nykh system [Methods and models of formation of future engineers-teachers in the development and use of computer training systems]: Kharkiv: [in Ukrainian].
2. Kovalenko, O.E. (2011). Metodyka profesiynoho navchannya [Methods of professional education]. Kharkiv, 458 [in Ukrainian].
3. Kernyts'kyi, O.M. (2016). Pedahohichni aspekty navchannya maybutnikh inzheneriv-pedahohiv refleksiyi sub'yekt-sub'yektnoyi vzayemodiyi [Pedagogical aspects of training future engineers-teachers reflection subject-subjectinteraction]. – The Emissia. Offline Letters, april. Retrieved from http://tmpe.eor.by/images/Vol_10/16_tmpe_10_kernickiy.pdf [in Ukrainian].
4. Kruchek, V.A. (2012). Formuvannya kul'tury pedahohichnoyi vzayemodiyi: [Building a culture of pedagogical interaction]. Kiev, 408 [in Ukrainian].

Керницький А.М.

МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В статье определены современные противоречия в подготовке будущих инженеров-педагогов, рассмотрена психолого-педагогическая основа субъект-субъектного взаимодействия, определено отношение студентов к учебе, выполнению учебных задач, их направленность на будущую профес-

сиональную деятельность; определен характер взаимоотношений преподавателей и студентов, представлена модель проектировочной деятельности преподавателя для организации учебного процесса по формированию готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию.

Одним из существенных факторов и показателей сформированности субъект-субъектного взаимодействия определено отношение студентов к учебе, добросовестность в выполнении учебных задач, их направленность на будущую профессиональную деятельность.

Предложена четырехуровневая структурно-функционально-технологическая модель проектировочной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженеры-педагоги, субъект-субъектное взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, готовность будущих инженеров-педагогов к субъект-субъектному взаимодействию.

Kernytskiy A.

MODEL DESIGNING ACTIVITY TEACHER FOR FORMING READINESS OF STUDENTS TO THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION

The article defines the current contradiction in the training of future engineers-teachers, examined psychological and pedagogical basis of subject-subject interaction, determined the students' attitudes to learning, the implementation of educational problems, their focus on the future professional activity; defined nature of the relationship of teachers and students, a model of teacher planning activity for the organization of educational process on formation of readiness of students to the subject-subject interaction.

Subject-subject relations are characterized by such concepts as: personality, competence, personal position, erudition, critical thinking, humanity, sociability, collegiality. The subject-object relations are revealed with the help of such concepts as: systematic, informative work, interdisciplinary connections, practical significance, availability of content, visibility, logical presentation, stimulation to independent work. A four-level model of the instructor's design activity is proposed.

One of the significant factors and indicators of the formation of subject-subject interaction is the attitude of students towards learning, conscientiousness in the performance of educational tasks, their orientation to future professional activity. It is stated that subject-subject relations are provided on the basis of the realization that a person is both the beginning and the ultimate goal of any social development project or even socio-economic formation. It is noted that the main interaction in the educational interaction is not the assimilation of a certain amount of knowledge, but their world outlook aspect, that is, the humanitarization of education as a means of its humanization and an important condition for its value character.

Key words: training, engineers, teachers, subject-subject interaction, educational process, the readiness of future engineers-teachers to the subject-subject interaction.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2017

УДК 371.15:373.3

Надія КІЧУК

доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
e-mail: Kichuk52@mail.ua

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК СТУДЕНТА: ПАРАМЕТРИ КОНСТРУКТИВНОСТІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено результати аналітичної роботи, спрямованої на уточнення наукового статусу поняття «професійний саморозвиток майбутнього фахівця». Розкрито сучасні наукові уявлення про магістратуру як вислову ланку становлення фахівця, здатного найбільш повно відповідати Європейським стандартам професіоналізації. Схарактеризовані основні параметри контекстного підходу до професійної підготовки конкурентоздатного фахівця.

Ключові слова: професійний саморозвиток, особистісно-професійний саморозвиток, компетентнісна парадигма освіти, контекстний підхід.

Євроінтеграційні процеси, що відбуваються у вітчизняній освітній сфері, актуалізують завдання модернізації вищої школи, посилюють соціально-педагогічні потреби соціуму у більш конструктивних підходах щодо професійної підготовки конкурентно здатних фахівців. Пріоритетні напрямки у зазначеному ракурсі визначені Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту»; Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. З огляду на встановлені (Жданович А., Терновська О., Шаповалова Н.) взаємозв'язок, взаємообумовленість і взаємозалежність таких явищ, як професійний саморозвиток студентства, з одного боку, та динаміки кар'єрних орієнтацій молоді – з іншого, загострюється проблемні питання, пов'язані не лише з професіоналізацією фахівця на етапі підготовки у вищій школі, а й специфічної функцією саме освітнього ступеня «магістр».

Якщо поняття «кар'єра» дослідники трактують через відображення зовнішнього руху суб'єкта певної професійної діяльності, то кар'єрні орієнтації вважаються внутрішнім джерелом кар'єрних цілей особистості. Зазначимо, що деякі психологи пов'язують кар'єрні ціннісні орієнтації із «потребами вищого рівня», розглядаючи їх як стійке утворення, що визначає не лише професійний, а й життєвий шлях особистості [6].

Зваживши на те, що магістрант за набутим професійним призначенням може працювати не лише з учнями старшої загальноосвітньої школи, а й в якості викладача вищої школи, то підвищений і науковий, і суто практичний інтерес саме до магістратури є зрозумілим.

Магістратура, як етап особистісно-професійної підготовки викладача вітчизняної вищої

школи, перебуває у проблемному полі сучасних досліджень, з-поміж фундаментальних з них проведені С. Вітвицькою, К. Гнезділової, Н. Дем'яненко, В. Лозовою, В. Луговим, С. Сисоевою, М. Фіцулою та ін. Експериментальним шляхом установлені й вимоги до професійного розвитку магістранта: володіння високим рівнем знань у царині відповідної навчальної дисципліни; вміння практично осмислювати та інтерпретувати найновітніші явища в теорії і на практиці; здатність внести оригінальний, хоча й обмежений, внесок у розвиток наукової дисципліни; володіння методиками й технологіями викладення у вищій школі; культурно-особистісний розвиток, що зумовлює належний ступінь соціально-професійної зрілості [4, 69–70]. До того ж, у професійно-рольові особливості викладача вищої школи та вчителя загальноосвітньої школи внесене (Мороз О. Г., Юрченко В. Г.) певне уточнення, зокрема, за такими параметрами, як-от: мета, об'єкт, характер, форма, засоби, зміст та характеристики діяльності; особливості взаємин з тими, хто навчається. Наприклад, роль педагога вищого навчального закладу осмислюється в двох аспектах – джерело професійної ідентифікації майбутнього фахівця і організатор науково-дослідницької школи; педагога ж загальноосвітньої школи – в ракурсах організатора діяльності дитини, приклада для наслідування, впливовості на соціалізацію учня.

Варто звернути увагу ще на один сегмент особистісно-професійного розвитку майбутнього викладача сучасного вишу – здатності до комунікативної діяльності, оскільки саме комунікація всебічно віддзеркалюється як на міжособистісній й його взаємодії у педагогічному проце-

сі (А.О. Деркач, Н.К. Іконнікова, В.О. Кан-Калік та ін.), так і на функціях соціалізації та культурного обміну. Відтак, актуалізується питання здатності педагога вищої школи компетентно визначити стратегії комунікативної взаємодії як із студентами, так і з колегами; при цьому, вибудовуючи тактику діалогічної взаємодії із суб'єктами, насамперед, педагогічного спілкування взагалі й індивідуального стилю спілкування, зокрема. У зв'язку із останнім привертає увагу ідея деяких дослідників (Н. Лосевої, О. Зимичевої, Н. Кузміної) про доречність використання акмеграми – такого всебічного опису професійної діяльності фахівця, що дозволяє відтворити «індивідуальний зріз» і його потенціалу, і його перспектив в умовах особистісно-професійної підготовки як «продукту одиничного виробництва». А тут мають бути враховані як здатність реалізовувати у професійній діяльності базові функції (а це, за Н.В. Кузьміною, гносеологічна, конструктивна, організаційна, комунікативна), так і наявний рівень готовності до цієї діяльності (зокрема, за встановленою науковцями шкалою – репродуктивний (недостатній), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та вищий рівень, що передбачає здатність майбутнього викладача «перетворювати» навчальний предмет викладання на засіб формування впливу на особистість студента).

За сучасних умов стратегічним постає таке завдання сучасної вітчизняної вищої школи: професійна підготовка конкурентно-здатного фахівця з урахуванням європейського параметра стандартизації. Мета статті полягає у розширенні наукових уявлень про ресурси контекстного підходу до ефективного особистісно-професійного розвитку магістрів.

Попри загально визнаних науковцями ресурсів вишів і шляхів розв'язання провідної мети, ще й досі точиться гостра полеміка навколо неоднозначності тлумачення визнаної базової освітнянської парадигми – компетентнісного підходу.

Зауважимо, що нині домінує вивчення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця (зокрема й освітнього ступеня «магістр») у контексті означеного підходу, причому в різних аспектах: загальної теорії професіоналізації (Дубасенюк О.А.); предметної специфіки майбутнього фахівця (Мазур Н.І.); удосконалення навчально-виховного процесу сучасного вишу через інтенсивне запровадження як новітніх інформаційних технологій (Безпалько В.П.), так і втілення ідеї студентоцентрованого професій-

ного становлення, що базується на інтерактивних методах та формах (Вітвицька С.С.); формування у студентів відповідного сегменту компетентності – управлінської (Мармазова О.І.), методологічної (Краєвський В.В.), педагогічної (Лозова В.І.), аналітичної (Лошкіна Л.І.), діагностичної (Мартиненко С.М.), комунікативної (Нікішина В.В.), міжкультурної (Олексюк О.Є.) та ін. Зауважимо на існуючих серед дослідників саме педагогічної сутності компетентнісного підходу різних точок зору на ключові його поняття – «компетенція» і «компетентність», а також на наявних ще й досі у поодиноких випадках вживання їх як синоніми, (зокрема у методичному дискурсі).

Щодо останнього, то привертають увагу концепції компетентності, які склались у сучасній американській педагогіці через стрімко-змінність освітньої сфери в освіті. Зокрема, за параметрами «ґрунтовність» і «новизна» вітчизняні дослідники (Гушлевська І.В.) особливо виділяють з-поміж існуючих позицію ад'юнкт-професора університету штату Пенсільванія Е. Шорта, яку він представив у доробку «Переосягнення явища компетентності» (1985 р.). А саме: найбільш конструктивним слід вважати трактування компетентності як «властивості» або «способу буття людини», тобто, намагаючись виміряти таку здатність особистості в будь-якій сфері, доречно, з одного боку, звертати увагу на природу певної властивості, а, з іншого – на бажаність такої властивості для самої особистості [7].

На підставі здійсненого теоретичного аналізу безсумнівних переваг компетентнісного підходу, ми все ж поділяємо міркування деяких дослідників відносно того, що цей підхід виступає тільки в якості одного з форматів, спроможних «сприяти модернізації змісту освіти, оскільки він лише доповнює низку інновацій, не применшуючи значення класичних підходів» [1, 29].

Маємо констатувати, що у намаганні розв'язати вище окреслене завдання, деякі науковці (зокрема, Н. Колесниченко) обирають площину кар'єро-зорієнтованого підходу. У зв'язку із зазначеним, доцільно, на наш погляд, урахувати уявлення сучасних науковців ще й про феноменологію «кар'єрні орієнтації майбутнього фахівця» дотично такого близького поняття, яким представляється особистісно-професійне його зростання. Насамперед зауважимо, що нам видається неправомірним взагалі осмислювати поняття «професійний розвиток» поза фонові

категорії, якою є «особистість». Так, попри різноплановості тлумачення поняття «саморозвиток», що має місце у сучасних дослідженнях, все ж базовим є таке розуміння: поняття «особистість» є ширшим за поняття «професія» (О.Г. Асмолов). Процес саморозвитку трактується і як «внутрішнє стимулювання активності» (І. Харламов), і як здатність перетворювати життєдіяльність саме у «практичну площину» (Є. Ісаєв, В. Слободчиков), і як мету самозбагачення та само розгортання (Л. Кулікова). Отож, дотично майбутнього фахівця, будь-який із наведених ракурсів має прямий або опосередкований вплив на конструкт «розвиток особистості в професії». У такому смислі останнє виступає в якості механізму, що «виробляє» ціннісні орієнтації майбутнього фахівця, оскільки процес саморозвитку передбачає не лише певний зміст щодо само сприйняття, самопрогнозування. Доцільно розуміти й вагу такого його атрибуту яким виступає етапність, що, з одного боку передбачає процес виявлення особистісних смислів, мотивацію і цілепокладання – йдеться про усвідомлення особистістю сенсу само змін, а, з іншого боку – її самоорганізацію [5].

Означене вище має й психологічне підґрунтя через існуючу точку зору про доречність осмислювати процес професійного самозростання через таке складне психологічне утворення, яким сучасні науковці визнають «здатність» особистості [3, 97–100].

Останню, зокрема, пов'язують із здібностями особистості, із її якостями та властивостями, що в «сукупності забезпечують потенційну можливість виконання елементів певної діяльності в їх єдності» [3, 99], тобто розглядаючи професійне зростання як вид самостійної діяльності та розрізняючи в ній, зокрема, певні процеси (самопізнання, самоусвідомлення, самооцінювання, самоуправління професійним самозростанням).

Нам видається правомірним, з огляду на провідні функції викладача вищої школи, твердження про інтегрований результат його успішної професійної підготовки в умовах магістратури – готовність до особистісно-професійного самовдосконалення. Останнє може бути оцінено і як сенс запровадження у вищій школі певного наукового підходу до навчально-пізнавальної діяльності студентів, і як передумова його здатності до кар'єрного зростання.

Дослідники, які фундаментально вивчають концептуальні підходи, що склались зокрема у

психології становлення особистості професіонала, доводять конструктивність деяких з них. Наприклад, «сильні сторони» концепції професійного становлення (що розроблена Ю.П. Поваренковим) вбачається у визначених критеріях (професійна продуктивність, професійна ідентичність, професійна зрілість); а концепції Л.М. Мітіної конструктивність простежується через засновниче значення двох моделей – адаптивної поведінки та моделі професійного та ін. [8, 50–52]. Попри цілковито очевидної суто аналітичної потужності означеного доробку, нам видається новаторською позиція О.Р. Фонарьова, що віддзеркалює ідею, яка експериментальним шляхом вже реалізована: особистісне становлення професіонала детермінується розв'язанням протиріч у триаді «модус життєдіяльності форма психологічної регуляції діяльності рівень здійснення діяльності» [8, 207]. Отож, йдеться про психологічне пояснення загальновизнаного педагогічного факту, коли особистість (в одному випадку) у процесі входження в професію успішно «проходить» усі етапи професіоналізації, а в іншому випадку – особистість, навіть не починаючи успішно оволодівати професією, вже «зупиняється» у професійному розвитку.

У зв'язку із вищевикладеним, уважаємо цікавою думку деяких дослідників (зокрема, С. Г. Вершловського) щодо доцільності осмислювати становлення професіонала в ракурсі процесу професійної соціалізації фахівця.

Вивчення і аналіз наукового фонду з проблематики професійної педагогіки засвідчує про те, що і в межах теорії, і в площині методики професійної освіти триває пошук найбільш конструктивних підходів до особистісно-професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

Сучасні довідкові джерела визначають поняття «підхід» як певну сукупність прийомів і способів впливу на «кого-небудь», у вивченні «чого-небудь», у спонуканні до «чого-небудь». Саме в такому ракурсі нині трактуються найбільш визнані наукові підходи (культурологічний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, суб'єктивно-діяльнісний та ін.), що визначаються певними науковцями в якості методологічних орієнтирів започаткованого ними дослідження.

Принагідно зауважимо на тому, що, досліджуючи окремі сегменти здатності майбутнього магістранта до професійного саморозвитку, науковцями вже оцінена вага суб'єктно-діялісно-

го підхода. Так, згідно цього підходу (К.О. Альбуханова-Славська, А.В. Брушлинський, В.А. Романець, В.О. Татенко та ін.), не лише діяльність, а й активність людини не можуть бути «безсуб'єктивними» й «безособистісними». Відтак, зазначене слугує психологічним поясненням аналізуємого нами феномену, чим сприяє його педагогічному розумінню; навіть із урахуванням встановленого К.О. Альбухановою-Славською того факту, що сучасні науковці поки не дійшли згоди відносно того, чи особистість виступає «зоною розвитку суб'єктивності», чи вищим етапом особистісного розвитку доцільно вважати її «суб'єктивну іпостась».

Саморефлексія накопиченого досвіду професійної підготовки магістрантів, заснованості цього процесу на пріоритетах особистісно-професійного розвитку, дозволяє пропустити, що неоціненим у цьому плані залишається контекстний підхід.

Як відомо, саме поняття «контекст» набуло широкої інтерпретації у різних наукових галузях з урахуванням етимології слова, тобто – «сплетення», «з'єднання», «зв'язок», «середовище», «оточення». Науковці, які всебічно вивчали означене явище (В. Ковтун, О. Ковшар, О. Попова) пов'язують переваги контекстного підходу, насамперед, із його ресурсами у поясненні розвитку свідомості та психіки людини: за С.Л. Рубінштейном, їх розуміння вимагає обов'язкового включення «в реальний контекст життя і діяльності», що їх зумовлюють.

Ще наприкінці ХХ століття, з появою ідеї активізації учіння студентів у вищому навчальному закладі, наукова спільнота знайомиться із концепцією знаково-контекстного навчання А.А. Вербицького. Дотично проблематики професійної освіти, ця концепція слугувала відбитком діяльнісного підходу, оскільки провідна думка автора полягала у визнанні, що майбутньою професійною діяльністю особистість може оволодіти не просто в ході мисленнєвого або імітаційного занурення в таку сферу – принципово важливо щоб це занурення було реальним. Сучасні дослідники, творчо втілюють ідею важливості «накладати» на проблемне поле майбутньої професійної діяльності застосовану у вишій дидактичній системі. Відтак уважаються конструктивними такі базові форми діяльності студента, як-от: 1) навчальна, яка передбачає відповідну фахово значущу діяльність студента протягом академічної лекції; 2) квазіпрофесійну, що вимагає професійно вмотивоване використання, наприклад, ділової

гри; 3) навчально-професійну, зокрема, у межах навчальних програм практико-орієнтованого навчання студентів-практикантів. Відтак, природним чином навчально-виховний процес у магістратурі набуває для студента особистісний зміст, оскільки: розв'язує проблемні ситуації, розвиваючи власне продуктивно-професійне мислення; занурюється в імітаційні форми, методи і засоби, де базовими є професійні реалії; бере участь у діалоговому професійному спілкуванні, у процесі якого особистісні цінності набувають професійного значення.

Як переконає багаторічний досвід спрямування навчально-професійної діяльності магістрантів (зокрема в межах навчальних модулів нормативного курсу «Педагогіка вищої школи»), у такий спосіб створюються оптимальні умови для формування у них педагогічних цінностей. А їх учені (І.Ф. Ісаєв) об'єднали у певні групи – загальнолюдські гуманістичні цінності, що пов'язані із самоствердженням студента як у професійній субкультурі, так і в соціумі; ті з них, які реалізують потреби у спілкуванні; цінності що пов'язанні із процесом самовдосконалення; ті з них, що проектується на процес самореалізації; цінності інструментального типу; ті з них, які лежать у площині утилітарно-прагматичних запитів особистості.

Водночас, саме контекстний підхід має ще один параметр конструктивності – він сприяє здійсненню у навчально-виховному процесі сучасного вишу «дидактичної інтерпретації» [2] життєвих цінностей студентів, що лежить в основі й особистісно-професійного їх розвитку.

Натомість чи не найлаконічніше переваги контекстного підходу сформульовані А. Вербицьким з огляду на варіативність і багатоманітний вияв саме в умовах університетської підготовки магістратів: можливість створювати предметну основу професійній компетентності студентства. У межах і наукової школи А. Вербицького (Н. Борисов, Т. Сорокіна, В. Тенішева та ін.), і фундаментальних наукових досліджень проблематики вітчизняної професійної педагогіки (Гура О.І., Ковтун О.В., Ковшар О.В., Попова О.В.) визначено технологічний концепт щодо «охоплення» студентами «компетентнісного змісту» майбутньої професії. Йдеться про важливість інформаційної лекції (предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності); ділова, функціонально-рольова та імітаційна ігри (моделювання умов, змісту і динаміки майбутньої професійної діяльності); тренінги, різнорівневі практико-орієнтовані

завдання дослідницько-навчального характеру (системне професійно-спрямоване навчання контекстного типу).

Отже, у теорії і практиці професійної освіти вже накопичено певний фонд щодо запровадження контекстних навчальних моделей, який сприяє створенню системи особистісно-професійно розвитку фахівця у підсистемі «бакалавр-магістр». Водночас, як засвідчує практика, недостатньо використаними залишаються ресурси контекстного підходу пов'язані, з одного боку, з ефективною реалізацією принципу студентоцентризму, а з іншого – спроможністю навчально-виховного процесу формувати готовність майбутнього фахівця працювати в команді, що віддзеркалює професійний контекст, «сплетення» всіх освітніх чинників.

У цьому відношенні цікавим, на нашу думку, є досвід американських вишів, який посилює здатність студентів використовувати набуту ними «статичну навчальну інформацію» в наближених до реальних умов професійної діяльності (тобто динамічно), виявляючи при цьому пізнавальну активність і інтелектуальну ініціативу. Йдеться про доцільність проведення із студентами чат-занять, що передбачають одночасний їх доступ до певного педагогічного чату (чату на вільну тему; чату-презентації; чату удосконалення практичних дій; оцінювального чату та ін.). У такий спосіб, як засвідчує і наша практика, збагачуються ресурси контекстного підходу через використання ще й потенціалу комп'ютерних та інтернет-технологій, через ініціювання розробок навчальних курсів в он-лайн режимі.

Отже, враховуючи Європейські стандарти якості вищої освіти, доречно по-новому оцінити потужність одного із наукових підходів щодо вдосконалення вітчизняної освітньої практики – контекстного підходу. Із творчою реалізацією конструктивних ідей контекстного навчання – чинника випереджувального особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців у підсистемі «молодший бакалавр – бака-

лавр – магістр» – ми й пов'язуємо перспективи подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Воробієнко Н., Ложковський А. Компетентнісний підхід у вищій освіті – від теорії до практики // Вища освіта. – 2016. – С. 13 – 20.
2. Жданова-Неділько О.Г. Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін: монографія. – Полтава: ТОВ Фірма «Техсервіс», 2015. – 340 с.
3. Завірюха В.В. Психологічні аспекти здатності студентів до професійного самозростання // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 33. – Ч.І. – Ялта, 2011. – С. 97 – 100.
4. Мазур Н.І. Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук. : 13.00.04. – Кіровоград, 2010. – 184 с.
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития.: Уч. пос. – 2-е изд. стер. – М: Академия, 2004. – 256 с.
6. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб: Питер, 2000. – 289 с.
7. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Sourn / of Teacher Education – Vol. 36.2 № 2. – P. 2 – 6.
8. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессинала: Уч. пос. – М. : изд-во НПО «МОДЕК», 2005. – 240 с.

References

1. Vorobijenko N., Lozhkovskij A. Kompetentnisnyj pidkhid u vyshnij osviti – vid teorii do praktyky // Vyshha osvita. – 2016. – S. 13 – 20.
2. Zhdanova-Nediljko O.Gh. Aksiodydaktychna systema vzajemodiji vykladacha i studenta pry vyvchenni pedagoghichnykh dyscyplin: monoghrafija. – Poltava: TOV Firma «Tekhservis», 2015. – 340 s.
3. Zavirjukha V.V. Psykhologhichni aspekty zdatnosti studentiv do profesijnogho samozrostannja // Problemy suchasnoji pedagoghichnoji osvity. Serija: Pedagoghika i psykhologhija. Vyp. 33. – Ch.I. – Jalta, 2011. – S. 97 – 100.
4. Mazur N.I. Formuvannja profesionalizmu majbutnjogho vykladacha pedagoghiky u procesi profesijnoji pidgotovky: dys... kand. ped. nauk. : 13.00.04. – Kirovohrad, 2010. – 184 s.
5. Maralov V.Gh. Osnovy samopoznanya y samorazvytyja.: Uch. pos. – 2-e yzd. ster. – M: Akademyja, 2004. – 256 s.
6. Pochebut L.Gh., Chyker V.A. Orghanyzacyonannaja socialnaja psykhologhija. – Spb: Pyter, 2000. – 289 s.
7. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Sourn / of Teacher Education – Vol. 36.2 # 2. – P. 2 – 6.
8. Fonarev A.R. Psykhologhija stanovlennja lychnosty professynala: Uch. pos. – M. : yzd-vo NPO «MODJeK», 2005. – 240 s.

Кичук Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТА: ПАРАМЕТРЫ КОНСТРУКТИВНОСТИ КОНТЕКСТНОГО ПОХОДА

В статье освещаются результаты аналитической работы, направленной на уточнение научного статуса понятия «профессиональное саморазвитие» будущего специалиста. Охарактеризованы основные параметры конструктивности компетентного подхода к профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, личностно-профессиональное саморазвитие, компетентная парадигма образования, контекстный подход.

Kichuk N.

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT: PARAMETERS OF THE CONSTRUCTIVENESS OF THE CONTEXTUAL APPROACH

The article deals with the results of analytical work, which disclose the scientific status of the phenomenon «professional self-development of the future specialist». The basic parameters of constructive contextual approach to professional training of competitiveness specialist were characterized.

Key words: professional self-development, personal-professional self-development, competent educational paradigm, contextual approach.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 372.3.+316.42/.43

Ірина КНЯЖЕВА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: irina.knyazheva@gmail.com

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу наукового фонду з'ясовано сутності і співвідношення понять «соціальний розвиток» і «соціалізація». Доведено, що соціальний розвиток особистості є засобом і результатом, одним із аспектів її соціалізації. Визначено, що соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як результат соціалізації-індивідуалізації представляє собою складне явище, у ході якого відбувається привласнення дитиною об'єктивно заданих норм людського товариства і постійне відкриття, утвердження себе як соціального суб'єкта. Схарактеризовано структуру феномена «соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку» як сукупність когнітивного, мотиваційно-емоційного і поведінкового компонентів.

Ключові слова: соціальний розвиток, діти старшого дошкільного віку, соціалізація, індивідуалізація, дошкільний навчальний заклад.

Суспільна потреба в розвитку системи освіти визначається її основною метою – підготовкою підростаючого покоління до активної творчої життєдіяльності у суспільстві. Реалізації цієї мети у сучасних умовах суспільного розвитку відповідає парадигма науково-гуманістичної системи освіти, яка визначається як вища форма демократичної світської освіти і забезпечує усвідомлене засвоєння дітьми знань і цінностей світової культури на основі вільного міжособистісного діалогу культур, оптимального застосування розвивальних освітніх і виховних технологій тощо.

Реалізація основних ідей і цілей науково-гуманістичної системи освіти передбачає необхідність удосконалення змісту і методів роботи освітніх установ, організацію педагогічного процесу відповідно до основних напрямів привласнення дітьми різних аспектів соціальної культури, їхній своєчасний соціальний розвиток.

У Національній доктрині розвитку освіти України на період до 2021 року вказується на

те, що освіта має бути спрямована на розширення можливостей компетентного самовизначення дитини. У дошкільному віці – елементарного за змістом і формами. Згідно з цим вихователі з репродукторів істини мають перетворитися на «соціальних архітекторів» конструктивного, гуманістично спрямованого способу життя дитини, допомогти їй знайти своє відповідне місце у сучасному складному світі, що уможливується завдяки створенню умов для її соціального розвитку.

Різні аспекти проблеми соціального розвитку дітей дошкільного віку вивчалися в дослідженнях А. М. Богуш, С. М. Курінної, О. А. Козлюк, О. Л. Кононко, Г. Д. Кошелевої, А. А. Рояк, Р. Б. Стеркіної, Ю. О. Приходько, І. П. Рогальської-Яблонської та ін. У наукових працях О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, Д. Б. Ельконіна та ін. підкреслюється роль співробітництва дитини з оточуючими людьми у її соціалізації. У цілому ряді досліджень ставиться проблема педагогіч-

ного спілкування та його гуманізації як умови успішного соціального розвитку дітей (Ш. О. Амонашвілі, Я. Л. Коломинський, В. О. Мудрик, В. А. Петровський та ін.). Психолого-педагогічні дослідження Т. В. Антонової, О. Л. Кононко, Т. І. Поніманської та ін. присвячені формуванню соціальної компетентності як одному із складників соціального розвитку дітей дошкільного віку.

Питання про вплив доброзичливості дорослого у спілкуванні з дошкільниками на розвиток їхньої соціальної поведінки, активності вивчався Р. С. Буре, Л. А. Врочинською, Н. М. Захаровою, Т. І. Комісаренко, М. І. Лісною, М. А. Федоровою, С. Г. Якобсон та ін. У дослідженнях С. П. Тищенко, В. Д. Калішенко, О. І. Кошелівської, В. О. Павленчик, Т. О. Репіної, А. Г. Рузької та ін. підкреслюється вплив експресивно-оцінного боку спілкування вихователя з дітьми на їх емоційну сферу і соціальний розвиток. Проте єдиного підходу щодо визначення сутності соціального розвитку дітей дошкільного віку, його структури, показників і критеріїв оцінювання можливостей здійснення в умовах дошкільного навчального закладу досі не існує.

Мета статті: на основі аналізу наукового фонду з'ясування сутності і співвідношення понять «соціальний розвиток», «соціалізація», визначення сутності і структури феномена «соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку».

Соціальний розвиток особистості є засобом і результатом, одним із аспектів її соціалізації, яка розуміється у філософії як процес операційного оволодіння набором програм діяльності і поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей, норм, які її виражають, як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду. Функції соціалізації пов'язані з її роллю у відтворенні суб'єкту соціально-історичного процесу, у забезпеченні наступності у розвитку культури і цивілізації, у підтримці безконфліктного існування суспільства як інтегрованої системи через адаптацію індивіда до соціального середовища.

Сучасні дослідження дозволяють уточнити термін «соціалізація» щодо суб'єкт-суб'єктної позиції індивіда в процесі привласнення ним соціально-історичного досвіду. По-перше, соціалізація може бути представлена як процес освоєння і реалізації людиною соціального змісту;

по-друге, вона розглядається як реальний зміст зростання дитини, в якому здійснюється становлення значущої в індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дій. У першому випадку дитина в більшій мірі виступає об'єктом засвоєння і набуття соціального досвіду; в другому – суб'єктом власної творчої діяльності.

Подібне розуміння соціалізації призводить до диференціювання змісту і механізмів соціального розвитку. Відповідно до концепції Д. І. Фельдштейна [4] щодо сутності соціалізації, процес соціального розвитку представляє собою постійно відтворюваний результат соціалізації-індивідуалізації, який характеризується не лише рівнем освоєння дитиною норм людських зв'язків, відносин, всього світу культури, а й ступенем соціальної «самості» індивіда. На думку В. А. Петровського [6], ефективна адаптація людини до життя в суспільстві та одночасно здатність протистояти йому в тих життєвих колізіях, які є перепонами до саморозвитку, самовизначення, самореалізації передбачають успішну соціалізацію.

Процес соціального розвитку представляє собою складне явище, у ході якого відбувається привласнення дитиною об'єктивно заданих норм людського товариства і постійне відкриття, утвердження себе як соціального суб'єкта. У ракурсі цього визначення процес соціального розвитку як результат соціалізації-індивідуалізації не може розглядатися лише як адаптація індивіда до соціального оточення, бо по-перше, він відбувається в умовах соціального буття, що постійно змінюються, а по-друге – передбачає реалізацію суб'єктної творчої позиції людини [7].

Соціальний розвиток здійснюється в соціокультурному просторі в ході пізнання людиною культурних цінностей, їх привласнення і створення. У ньому пізнання культури, як системи відкритих проблем, її засвоєння, і створення, пов'язані з реалізацією суб'єктної визначеності індивіда і його культуротворчої функції. Соціальний розвиток можливий лише тоді, коли людина не лише повторює побудований на основі культурних цінностей соціальний досвід минулих поколінь, а й доповнює і поглиблює його творчістю нового.

Соціальний розвиток є результатом процесу «вростання» дитини у культуру (Л. С. Виготський [2]). Успішний соціальний розвиток може здійснюватися саме в творчій соціалізації і індивідуалізації, у створенні людиною самої себе

і нової культури в умовах соціального світу, що постійно змінюється. У процесі освоєння культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей важливе не лише пізнання і засвоєння готових знань, умінь і навичок, а й становлення універсальних людських здібностей, які забезпечують можливість со-творення культури. Культуротворча функція є одним з важливих механізмів соціального розвитку, важливим критерієм розвинутого дитинства. Культура, оволодіння нею стає змістом дитячої діяльності, набуває функцію матеріалу, на якому дитина освоює цілісну систему загальнолюдських здібностей і відносин. Це означає, що дитина не лише привласнює культуру, а й творить її. Творить не у вигляді нових речей чи ідей, а у вигляді універсальних здібностей. До них належать творча уява, орієнтація на позицію іншої людини, довільність, елементи рефлексії, загальні способи дії з речами, побудова картини світу, універсальні форми мислення і моральне ставлення до людей.

Основними лініями соціального розвитку є: соціалізація як процес привласнення дитиною соціальної культури, її інтеріоризації, що забезпечує соціальну адаптацію індивіда в суспільстві, і індивідуалізація, як процес уособлення, становлення універсальних соціальних здібностей, які характеризують ступінь соціальної зрілості індивіда, реалізації його культуротворчої функції. Саме тому соціальний розвиток – це постійно відтворювана суперечність між соціалізацією й індивідуалізацією. Соціалізація тут виступає як привласнення дитиною норм людського суспільства, а індивідуалізація – як постійне відкриття, ствердження і формування себе як суб'єкта. Соціалізація і індивідуалізація як процеси, що забезпечують повноцінний і своєчасний соціальний розвиток, породжують відповідні можливості само детермінації, самокерування особистості. Розгортання цих ліній від усвідомлення дитиною своїх соціальних можливостей, через становлення особистісних новоутворень, до прояву, закріплення, якісної зміни соціальної позиції в результаті власної творчої активності, є одним з важливих моментів у соціальному розвитку [4].

Ефективність соціального розвитку як результату соціалізації-індивідуалізації обумовлена дією різних факторів. Соціальний розвиток здійснюється двома шляхами: в ході стихійної взаємодії людини з соціальною дійсністю і оточуючим світом і в процесі цілеспрямованого

освоєння людиною соціальної культури. Другий шлях соціального розвитку здійснюється через цілеспрямовану освіту, змістом якої є різноманітні аспекти соціальної культури. В аспекті педагогічного дослідження важливим з них є освіта, мета якої – опанування дитиною культури, її відтворення, привласнення і створення.

Визначення мети соціального розвитку як привласнення дитиною соціальної культури, яке сприяє адекватній адаптації до соціуму і становленню універсальних соціальних здібностей, дозволяє розглянути питання про зміст цього напрямку в освіті.

Зміст соціального розвитку визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів культури, загальнолюдських цінностей, з іншого – ставленням до цього самого індивіду, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчих потенціалів особистості. Головним критерієм соціального розвитку виступає тоді не ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, адаптованості до довколишнього світу, а ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості.

Вивчення соціального розвитку з точки зору його змістовної сутності (соціалізації-індивідуалізації) дозволяє визначити психологічні механізми становлення цього процесу в онтогенезі. Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років свого життя, акумулюється в проявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення, що сприяє суспільному процесу, є однією з фундаментальних задач освіти.

За С. І. Гессеном, між освітою і культурою є точна відповідність. У ході освіти дитина не лише засвоює культуру, а й творить її. Відповідно до такого підходу, привласнення культури може бути представлене як творчий процес, що не обмежується засвоєнням певних знань і їх інтеріоризацією у внутрішні переконання й цінності. Справжня освіта полягає не у передаванні новому поколінню того готового культурного змісту, який представляє особливості покоління, яке здійснює освіту, а лише в наданні йому того руху, продовжуючи який воно могло би виробити новий зміст культури [3].

Стосовно дошкільної освіти в аспекті соціального розвитку мова може йти про такі розділи культури і відповідні їм напрями організації педагогічного процесу: культура спілкування, яка включена у зміст морального виховання; психосексуальна культура, зміст якої відбитий

у розділі статевого виховання; національна культура, яка реалізується в процесі патріотичного виховання; етнічна культура, що включена у зміст інтернаціонального виховання; правова культура, зміст якої представлений у розділі основ правової свідомості.

Правомірність виділення цих розділів із цілісного педагогічного процесу підтверджується соціальною ідентифікацією дитини в дошкільному віці: видовою (дитина – людина), статевою (дитина – носій статевої сутності), національної (дитина – носій національних особливостей), етнічної (дитина – представник народу), правової (дитина – представник правової держави).

Соціальний розвиток особистості здійснюється в процесі значущих, мотивованих видів діяльності, розвивальне значення яких, полягає в тій системі об'єктивних стосунків, колективних контактів, в яку включається індивід у процесі цієї діяльності і які впливають на мету, мотиви й особистісний зміст цієї діяльності. Тому важливо використовувати комплекс діяльностей, бо кожна з них містить усі необхідні компоненти для засвоєння лише притаманних їй знань, переживань, відношень, прагнень [8]. Беззаперечним у теорії і практиці дошкільної освіти є розуміння того факту, що особливе місце серед діяльностей для дитини старшого дошкільного віку посідає сюжетно-рольова гра. Вона є найбільш доступною, привабливою, емоційно забарвленою самоцінною діяльністю, що забезпечує відчуття свободи, дозволяє реалізувати себе, досягнути стану емоційного комфорту, приєднатися до дитячої спільноти, побудованій на вільному спілкуванні рівних. Основним змістом таких ігор для дитини є розгорнуті соціально спрямовані дії, які вимагають уяви і підкріплюються емоційними переживаннями. Без такого роду ігрових дій, що спрямовані на іншу людину, ця гра фактично відбутися не може.

Гра може слугувати ефективним засобом для виявлення тих об'єктивних соціальних стосунків, у яких живе дитина: вступаючи під час гри в реальні взаємини зі своїми партнерами, вона проявляє свої особисті якості та висвітлює свої емоційні переживання. У той же час, внесення у гру нового емоційного досвіду (переживання радості від спілкування з однолітками чи від перевтілення у ролі і т. ін.) сприяє нейтралізації негативних емоційних проявів у дітей, призводить до зламу негативних соціальних стереотипів, формування у них нових позитив-

них якостей і прагнень [9]. У такій грі людина, яка зростає, проходить шлях від самоідентифікації, самосприйняття через самоствердження до самовизначення, соціально відповідальної поведінки і самореалізації.

Аналіз наукового фонду [1; 4; 5; 6; 8; 9] уможливорює твердження, що за умови пріоритету присвоєння дитиною духовних цінностей і формування морально спрямованих ціннісних орієнтацій показниками повноцінного соціального розвитку можуть виступити:

- когнітивний компонент, пов'язаний з пізнанням дитиною ровесників, близьких дорослих, здатністю зрозуміти їхні особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, що виникають час від часу, помітити зміни настрою, емоційного стану тощо;
- мотиваційно-емоційний, який включає ставлення до іншої людини як вищої цінності: прояв доброти, уваги, турботи, милосердя, допомоги;
- поведінковий компонент, що характеризує комунікативну поведінку дітей у певних життєвих ситуаціях, володіння етично цінними способами спілкування і виявляється у виборі адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних візрів поведінки, широкому поведінковому репертуарі.

Соціально розвинена дитина старшого дошкільного віку вміє попросити про допомогу і надати її; поважає бажання інших людей; вміє стримувати себе і заявляти про свої потреби у соціально схвалюваній формі. Вона добре орієнтується в новій обстановці; відчуває своє місце в товаристві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до неї оточуючих; керує своєю поведінкою і способами спілкування; здатна обрати адекватну альтернативу поведінці; може включитись у спільну діяльність з ровесниками і дорослими, не заважаючи своєю поведінкою іншим.

Отже, соціальний розвиток дитини дошкільного віку є засобом і результатом, одним із аспектів її соціалізації. Успішний соціальний розвиток може відбуватись у творчій соціалізації і індивідуалізації, створенні людиною самої себе і нової культури в умовах соціального світу, що постійно змінюється. Культура, оволодіння нею стає змістом дитячої діяльності, набуває функції матеріалу, на якому дитина освоює цілісну систему загальнолюдських цінностей і відносин, здійснюється її соціальний розвиток.

Подальшого дослідження потребує розроблення педагогічної технології соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Антонова Т. В. Актуальные проблемы социального развития в дошкольном возрасте / Т. В. Антонова // Как помочь ребенку войти в современный мир? – М. : Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 1995. – С. 10–26.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
4. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 8–26.
5. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 201 с.
6. Петровский В. А. Воспитателю о личностном общении / В. А. Петровский. – М. : Просвещение, 1992. – 128 с.
7. Попова Л. В. Идентификация как механизм общения и развития личности : метод. рек. / Л. В. Попова, Г. В. Дьяконов / Под ред. В. С. Мухиной. – М. : МГПИ, 1988. – 31 с.
8. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : Монографія / І. П. Рогальська // Київ : Міленіум, 2008. – 400 с.
9. Розвиток дитини-дошкільника : сучасні підходи та освітні технології : Монографія. / Г. В. Беленька, Н. М. Голота, А. М. Гончаренко та ін. / За ред. І. І. Загорницької. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 272 с.

References

1. Antonova, T. V. (1995) *Aktual'nye problemy social'nogo razvitiya v doshkol'nom vozraste* [The concept and program of social development of preschool children]. Moscow, Russia : Centr «Doshkol'noe detstvo» im. A. V. Zaporozhca.
2. Vygotskij, L. S. (1997) *Voobrazhenie i tvorchestvo v det'skom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Sankt Peterburg : Sojuz.
3. Gessen, S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow, Russia : «Shkola-Press».
4. Kolomijchenko, L. V. (2004) *Koncepcija i programma social'nogo razvitiya detej doshkol'noho vozrasta* [Actual problems of social development in the preschool age]. Cheboksary : Individual'nyj predprinimatel «Eregina Tamara Nikolaevna».
5. Kononko, O. L. (2009) *Vykhovuemo sotsialno kompetentnoho doshkilnyka ta : navchalno-metodychnyj posibnyk* [We bring up a socially competent preschooler : Teaching aid]. Kyiv : Svitych.
6. Petrovskij, V. A. (1992) *Vospitatelju o lichnostnom obshhenii* [To the teacher about personal communication]. Moscow, Russia : Prosveshhenie.
7. Popova, L. V. (1988) *Identifikacija kak mehanizm obshhenija i razvitiya lichnosti : metodicheskie rekomendacii* [Identification as a mechanism of communication and personal development : guidelines]. Moscow, Russia : MGPI.
8. Rohalska, I. P. (2008) *Sotsializatsija osobystosti u doshkol'nomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovod* : Monohrafiia [Socialization of personality in preschool childhood: essence, specificity, support : Monograph]. Kyiv : Milenium.
9. Bielienka, H. V., Holota, N. M., Honcharenko, A. M. (2009) *Rozvytok dytyny-doshkilnyka : suchasni pidkhody ta osvitni tekhnolohii* : Monohrafiia. [Development of preschool children: modern approaches and educational technologies : Monograph]. Kyiv : Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova.

Княжева И. А.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье на основе анализа научного фонда выяснена сущность и соотношение понятий «социальное развитие» и «социализация». Доказано, что социальное развитие личности является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации. Определено, что социальное развитие детей старшего дошкольного возраста как результат социализации-индивидуализации представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общества и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта. Охарактеризована структура феномена «социальное развитие детей старшего дошкольного возраста» как совокупность когнитивного, мотивационно-эмоционального и поведенческого компонентов.

Ключевые слова: социальное развитие, дети старшего дошкольного возраста, социализация, индивидуализация, дошкольное учебное заведение.

Knyazheva I.

SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OLDER PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Realization of the basic ideas and goals of scientific and humanistic preschool education provides for the need to improve the content and methods of work of educational institutions, to organize the pedagogical process in accordance with the main directions of the appropriation by children of preschool age of various aspects of social culture, their timely social development, allowing them to find their proper place in today's complex world. However, there is still no single approach to the definition of the essence of the social

development of preschool-age children, its structure, indicators and evaluation criteria and the opportunities for implementation in the conditions of a pre-school educational institution.

Social development of personality is a means and result, one of the aspects of its socialization. The social development of children of the older preschool age as a result of socialization-individualization is a complex phenomenon in the course of which the child appropriately assigns the norms of human society and the constant discovery, the assertion of oneself as a social subject.

The structure of the phenomenon of «social development of children of older preschool age» is a combination of cognitive (it associated with the child's knowledge of peers, close adults), motivational and emotional (it includes attitudes toward another person as the highest value) and behavioral (it characterizes the communicative behavior of children in certain life situations, possession morally valuable ways of communication) components.

Successful social development can occur in creative socialization and individualization in conditions, the creation of a person by himself and a new culture in a social world that is constantly changing.

Social development of the personality is carried out in the process of significant, motivated activities, developing the value of which lies in the system of objective relations, collective contacts, in which the child joins.

Key words: social development, children of older preschool age, socialization, individualization, pre-school education institution.

Стаття надійшла до редколегії 17.03.2017

УДК 37.034

Віктор КОРОЛЕНКО

кандидат педагогічних наук

кафедри фізики

Миколаївського національного університету

імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: viktorko73@mail.ru

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

У статті розглянуто проблему морального формування дітей шкільного віку в сучасній педагогічній науці, проаналізовано різні підходи до рішення цієї проблеми з урахуванням сучасних педагогічних умов. Результати проведеного аналізу свідчать, про необхідність морального формування дітей шкільного віку, що складає основу загального морального розвитку зростаючої особистості. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, розглянуто різні шляхи підвищення ефективності педагогічного впливу на сучасну молодь. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання сучасних педагогічних досягнень, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Ключові слова: моральне формування, моральні чинники, моральні цінності, моральне виховання.

Проблема морального формування молоді – це нагальна потреба сучасного суспільства, що передбачає виховання творчо мислячої, ініціативно особистості. Для досягнення цього необхідна перебудова системи освіти, це стосується переважно традиційно установлених форм розвитку підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням морального формування школярів присвячені дослідження таких українських та зарубіжних науковців, як Л. Болотина, О. Вишневський, Ю. Грицай, В. Максимов, В. Ягупов та інших. Од-

нак існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Мета статті – виокремлення ефективних підходів до рішення проблеми морального виховання школярів в сучасному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виникла необхідність змін у процесі морального формування учнівської молоді, що детермінує необхідність здійснення пошуку нових напрямів підвищення ефективності педагогічного впливу спрямованого на підвищення морального рівня підростаючого покоління. На думку В. Ягупова, основою морального фор-

мування підростаючої особистості є процес підготовки людини до сьогоденної та майбутньої життєдіяльності. Дослідник вважає, що «моральне виховання» вживається у педагогічній науці в чотирьох значеннях:

- у *широкому соціальному*, як виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, який має не лише позитивну спрямованість, але містить конфлікти і протиріччя; особистість набуває не тільки позитивного соціального досвіду, а також і негативного;
- у *широкому педагогічному* – виховна діяльність різних освітньо-виховних систем, які керуються педагогічними теоріями;
- у *вузькому педагогічному* – цілеспрямована виховна діяльність педагога з метою досягнення певних виховних цілей;
- у *гранично вузькому* – це розв'язання педагогом конкретної індивідуальної проблеми виховання або перевиховання [5, 424].

У розвідках, пов'язаних із моральним формуванням особистості, В. Ягупов доводить, що «виховання як педагогічна категорія має три суттєвих ознаки: цілеспрямованість, яка передбачає наявність певного взірця, соціально-культурного ідеалу; відповідність процесу виховання певним соціально-культурним цінностям; наявність певної системи організованих виховних впливів; гуманність, яка передбачає орієнтацію у вихованні на загальнолюдські цінності; цілісність, неперервність і тривалість, тобто виховання має зачіпати всі сфери психіки людини, творчо формувати і всебічно розвивати їх протягом всього життя» [5, 424]. Отже, для ефективної реалізації цих ознак, виховання особистості має бути комплексним, планомірним і організованим.

Рішенням проблеми морального формування дітей шкільного віку в сучасній педагогіці В. Максимов вважає план виховної роботи класного керівника. «Документ має бути недовгим і конкретним за змістом. Головна мета діяльності класного керівника – відповідно до плану надати допомогу дітям у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним і економічним положенням, успішним просуванням в навчанні, прийнятті шкільних правил; з ефективною діловою і міжособистісною комунікацією, з життєвим, професійним, моральним вибором (самовизначенням)» [4, 207].

Під час нашого дослідження ми переконались у важливості тверджень дослідника, що головними недоліками традиційної системи планування виховної роботи в класі є:

- відсутність досить повної об'єктивної інформації для визначення системи педагогічних завдань при плануванні майбутньої виховної роботи;
- ігнорування динаміки розвитку особистості кожного школяра і всього класного колективу;
- поверхневе знання і облік міжособистісних стосунків усередині класного колективу, його формальної і неформальної структури;
- суб'єктивність і необґрунтованість виявлення, формулювання і постановки педагогічних завдань, відповідно визначеному змісту, формам і методам їх рішення;
- відсутність достатньої інформації для планування спільної діяльності учнів, учителів і батьків;
- інтуїтивний підхід в складанні характеристик учнів і класного колективу;
- незручність за формою заповнення для оперативного повсякденного використання [4, 207].

Поділяємо переконання Л. Болотіної, Т. Комарова, С. Баранова, що мінливість, виховного процесу, пов'язана з суперечністю розвитку особистості дитини і поділяють протиріччя на зовнішні і внутрішні.

Зовнішні протиріччя пов'язані з діяльністю учителя і з діяльністю учнів. З перших днів перебування в школі діти підкоряються її режиму, освоюють певні правила і норми поведінки на перервах і заняттях, але домашнє виховання, особливості фізичного і психічного розвитку, дітей ускладнюють виконання ними загальних правил, завдань, вимог. Аби не виникало у дітей протиріч, всі правила, завдання, норми поведінки мають бути продумані і приведені у відповідність з віковими можливостями дітей, рівнем їх розвитку і цілями виховного процесу.

До внутрішніх протиріч виховного процесу відноситься протиріччя між зростаючими зовнішніми вимогами до дитини і її особистими прагненнями [1, 98–99].

Результати нашого дослідження свідчать, що допомога дитині у подоланні протиріч сприяє її моральному розвитку.

Продуктивним уявляється твердження дослідників, що основу системи морального вихо-

вання і розвитку дітей визначають наступні педагогічні принципи виховання:

- виховання особистості в процесі діяльності;
- єдність вимог до вихованця і пошана його особистості;
- поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності дітей;
- відповідність виховання віковим і індивідуальним особливостям дітей [1, 98–99].

З огляду на сучасну демократизацію й гуманізацію українського суспільства актуальними вважаємо деякі педагогічні твердження Г. Ващенка.

Вплив громадських організацій на життя, світогляд та розум дитини залежить від того, чи вони самі, власною волею готові долучатися до таких організацій, чи їх «заганяють» туди масово, під тиском ззовні, зокрема з боку школи. Усе залежить від нашого розуміння змісту і процесу морального виховання. Орієнтація на власні зусилля і прагнення дитини у цих ситуаціях сприяє отриманню більшого ефекту і кращих наслідків. Всяка справа, затіяна самим учнем, виконана власними засобами і силами, впливає на формування його характеру, заохочує його, збільшує впевненість у власних силах і спонукає до самостійних справ у майбутньому.

Молодь має схильність об'єднуватися у спільноти, групи і ватаги, в тому числі й з метою протистояти старшому поколінню, домагатися власного впливу на своє життя, самоствердитися, зміцнити свою соціальну значущість. Такі об'єднання не завжди мають позитивний зміст. За всіх випадків вияву молодіжної активності слід з ними працювати, такою повинна бути і державна політика. Варто зміцнювати у молоді почуття господаря власного життя, але й намагатися повернути її активність до соціально прийнятної поведінки.

У громадському житті нашої молоді виявляють себе позитивні, і негативні риси українського характеру. Участь підлітка у діяльності громадської організації, потреба підпорядкування себе вимогам її статуту і громадської думки – засіб подолання нашої схильності до індивідуалізму, а відтак через розвиток соціальної активності до нарощування екстравертності в характері.

На особливу увагу заслуговують молодіжні організації, що своїм завданням обирають служіння високим цілям, захоплення якоюсь висо-

кою ідеєю дає можливість критично поставитися до власних вчинків і думок.

На думку Г. Ващенка, найперше на потребі подбати про розвиток національної свідомості. Це завдання диктується минулим і сучасним нашим народом. Дослідник вважає, що людину не можна визнати за повноцінно виховану, якщо вона, будучи фізично здоровою і розумово розвинутою, використовує свої здібності й знання лише в своїх особистих інтересах і забуває про свій народ.

Г. Ващенко наголошував, що недовірливе ставлення може дуже нашкодити у процесі формування особистості. Великі запаси енергії і завзяття молоді сприятимуть загальному розвитку українського суспільства [2, 553–556].

Має рацію Ю. Грицай, стверджуючи, що моральне формування підростаючого покоління ґрунтується на національному вихованні, на таких фундаментальних принципах, як народність, гуманізм, демократизм, зв'язок з життям, трудовою діяльністю, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю учнів та ін. Його завдання реалізуються через глибоке і всебічне оволодіння учнями змістом освіти, який зосереджує в собі національні та загальнолюдські цінності і реалізується такими основними шляхами і засобами:

1. Залучення школярів до вивчення рідної мови, прищеплення любові до неї.
2. Родовід. Історична пам'ять, мислення, духовності особистості починаються з пам'яті роду. Сім'я, школа, громадськість виробляють потребу в кожній дитині знати свій родовід і по батьковій, і по материнській лінії, вивчити своє генетичне коріння. У процесі родовідного виховання виникають психологічний комфорт, упевненість у своїх силах і можливостях. Серцем, душею і розумом дитина глибоко ко відчуває потреби всієї рідні, інших людей, починає дбати про інтереси всього роду, народу, нації.
3. Рідна історія розкриває знання про виникнення, ставлення і розвиток свого народу, країни. Вивчаючи історію України, вихованці глибоко засвоюють витoki духовності рідного народу, інших народів, які здавна живуть на території нашої країни. Всебічне знання рідної історії – невичерпне джерело історичної пам'яті і мислення учнів.
4. Краєзнавство. Беручи активну участь у багатогранній краєзнавчій роботі, діти з

раннього віку прилучаються до минулих епох, трудових подвигів, мистецьких традицій дідів і прадідів, їхнього подвижництва в ім'я вільного життя.

5. Національна педагогіка. У міфології – витоки національного характеру, способу мислення, світогляду, філософського осмислення дійсності. Міфологія – один із найдавніших видів народної творчості, у якому часто поєднуються і матеріалістичні і ідеалістичні елементи.
6. Фольклор. У ньому відображено багатогранну і глибоку душу народу, його духовне багатство, першовитоки оригінального світосприймання, самотнього тлумачення явищ природи і людського життя. Фольклорне виховання є найважливішою частиною, серцевиною етнопедагогіки. Відроджуючи національну систему виховання, необхідно домагатися, щоб у кожній родині, школі, у діяльності кожної ланки широко застосовувалися і саме це поняття, і його зміст.
7. Народний календар. Це звід історично обумовлених дат, подій, свят, які в певній послідовності відзначаються протягом року. Народний календар – енциклопедія життя, трудової діяльності, культури, побуту і дозвілля народу, могутній комплекс ідейно-моральних, емоційно-естетичних засобів виховання підростаючих поколінь. Кожна дата, свято, урочистість народного календаря рясніють традиціями і звичаями, що пов'язані з природою рідного краю, а також з природою самої людини. Традиції, звичаї і обряди народного календаря діють на особистість, всебічно розвивають її.
8. Національна символіка. Українська національна символіка виконує історично важливі функції консолідації нації в єдину етнографічну, культурно-історичну спільноту, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверенну державу.
9. Народні прикмети, вірування. Народні прикмети і вірування одухотворяють природу, вчать дітей берегти та пізнавати її особливості, закони розвитку. Вони є складовою частиною багатьох галузей народних знань – народної біології, астрономії, медицини, метеорології, хліборобської справи тощо. Народні прикмети у цікавій, нерідко дотепній і кмітливій формі розкривають важливі грані життя

природи, людей. Глибоке знання народних прикмет сприяє підготовці молоді до самостійного життя, успішної трудової, господарської діяльності в майбутньому [3, 80–82].

Враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що основою моральної сфери людини є її моральні цінності, сформовані нею у процесі життя під впливом різних психологічних факторів, які визначають особливості і рівень морального розвитку особистості. Моральне формування особистості відбувається завдяки сприйняттю й усвідомленню змісту впливів, що надходять від педагогів та оточення і пов'язуються з моральним досвідом індивіда, його поглядами й ціннісними орієнтирами. У процесі морального формування людини зовнішній вплив має індивідуальне значення і в такий спосіб утворює суб'єктивне ставлення до неї. У зв'язку з цим формуються мотиви поведінки, прийняття рішень і моральний вибір особистістю власних вчинків.

Список використаних джерел

1. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 240 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. / О. Вишневський – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Грицай Ю. О. Педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник. / Ю. О. Грицай – Миколаїв : Вид-во «Іліон». 2007. – 564 с.
4. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. Г. Максимов – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Bolotina L. R. (1997) *Doshkolnaya pedagogika [Preschool pedagogics] : Uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. II izd.* Moskov. : Academy, 240 [in Russian]
2. Vishnevskiy O. (2008) *Teoretichni osnovi suchasnoi ukrainiskoi pedagogiki [Theoretical bases of modern Ukrainian pedagogics] : Navch. posib. – III vid., dooprats. i dop.* Kyiv. : Znannya, 566 [in Ukrainian]
3. Gritsay U. O. (2007) *Pedagogika. Kurs leksiy [Pedagogics. Course of lectures] : Navchalniy posibnik.* Mykolaiv : Ilion. 564 [in Ukrainian]
4. Maksimov V. G. (2002) *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole [Pedagogical diagnostics is at school] : Ucheb. posobie dlya stud. vissh. ped. ucheb. zavedeniy.* Moskov : Academy, 272 [in Russian]
5. Yagupov V. V. (2002) *Pedagogika [Pedagogics] : Navch. posibnik.* Kyiv : Libid', 560 [in Ukrainian]

Короленко В. Л.

**ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

В статье рассмотрена проблема морального формирования детей школьного возраста в современной педагогической науке, проанализированы разные подходы к решению этой проблемы с учетом современных педагогических условий. Результаты проведенного анализа свидетельствуют, о необходимости морального формирования детей школьного возраста, который составляет основу общего морального развития растущей личности. На основе анализа психологической и педагогической литературы, рассмотрены разные пути повышения эффективности педагогического влияния на современную молодежь. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания современных педагогических достижений, которые способствуют стремлению подрастающей личности к моральному совершенствованию.

Ключевые слова: моральное формирование, моральные факторы, моральные ценности, моральное воспитание.

Korolenko V.

**A PROBLEM OF MORAL FORMING OF SCHOOLBOYS IS IN MODERN
PEDAGOGICAL SCIENCE: STATE OF THE ART REVIEW**

In the article the problem of the moral forming of children of school age is considered in modern pedagogical science, the different going is analysed near the decision of this problem taking into account modern pedagogical terms. The results of the conducted analysis testify, about the necessity of the moral forming of children of school age which makes basis of general moral development of growing personality.

Moral education – it one of forms of inheritance of morality in society. A moral is in understanding of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from preschool age, moral education of children must spare the special attention.

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, the different ways of increase of efficiency of pedagogical influence are considered on modern youth. The results of the conducted research specify on the necessity of the use in the process of moral education of modern pedagogical achievements which are instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.

Key words: moral forming, moral factors, moral values, moral education.

Стаття надійшла до редколегії 11.04.2017

УДК 378.147:78

Ліна КОТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментального виконавства та музичного
мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: kotova.lina70@mail.ru

УДОСКОНАЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ПРИЛЮДНИХ ВИСТУПІВ

У статті з'ясовано сутність емоційної стійкості майбутніх учителів музичного мистецтва як властивості особистості, яка забезпечує надійність відтворення музичного матеріалу на сцені. Наголошено на важливості інтеграції вольового та емоційного компонентів емоційної стійкості. Виділено функції концертних та передконцертних емоцій. Розглянуто ефективні методи удосконалення даної властивості особистості в день звітнього виступу (збереження адаптаційних резервів; застосування стенічних емоцій; зниження значимості стрес-факторів; встановлення сили діючої мотивації; відтворення оптимального збудження).

Ключові слова: емоційна стійкість, майбутні вчителі музичного мистецтва, прилюдні виступи, вольовий та емоційний компоненти, стенічні емоції.

Демократизація та гуманізація сучасного суспільства висунули нові вимоги до педагогічних кадрів, спрямовані на мобілізацію їх потенціалу на реалізацію власних можливостей. В умовах постійного зростання темпу та ритму життя фахова підготовка учителів потребує гармонізації моделей та розробки новітніх технологій навчання. Реформування освіти сьогодні зорієнтовано на пошук ефективних форм і методів сприйняття і відтворення необхідної інформації. Проблема надійного відтворення музичного матеріалу перед публікою є значущою для теорії та методики навчання музики і має вирішуватися на основі формування у вчителів музичного мистецтва емоційної стійкості.

У літературі з музичної дидактики, ми спостерігаємо пошук шляхів рішення проблеми збереження результативності гри під час відтворення інформації на естраді (Л. Бочкарьов, А. Готсдінер, Г. Коган, Г. Нейгауз та інші). Емоційну стійкість музикантів розглядають як здатність до професійної саморегуляції (І. Семеріна), як передумову успішності і надійності професійної діяльності педагога (Н. Перегончук), як особистісну якість студента-музиканта (І. Присталов).

У сучасних наукових дослідженнях Д. Юника емоційно-вольова та емоційна стійкість розглядаються як внутрішні мікропоказники ступеня сформованості завадостійкості музиканта. Емоційна стійкість, за висновками автора, забезпечує «збереження досягнутої результативності діяльності», а емоційно-вольова стійкість –

«мобілізацію психофізіологічної сфери виконавців» [9, 69].

Нами констатовано, що у період музичної діяльності на естраді у студентів погіршується якість відтворення засвоєної інформації, оскільки вони піддаються негативному впливу зовнішніх та внутрішніх подразників [5].

Мета статті полягає у детальному висвітленні удосконалення емоційної стійкості майбутніх учителів мистецтва у період їх підготовки до виступів перед публікою.

На залежність якості діяльності особистості від емоційної реакції на вплив різних подразників у педагогічній дидактиці виникли ще в 17-18 століттях (Я.Коменський, Ж.Руссо, Г.Сковорода тощо). Ідею емоцій як особливих форм відображення дійсності, було висунуто вперше психологами 20-го століття (О.Запорожець, О.Леонтьєв, П.Пресс та інші).

Сутність емоційної стійкості в психолого-педагогічних концепціях розглядається в чотирьох напрямках:

- головні психологічні фактори емоційної стійкості виносяться за її межі й розглядаються, перш за все, в аспекті вольових якостей індивідів (І.Зязюн, І.Платонов, Т.Рібо та інші);
- сутність емоційної стійкості особистості зводиться до інтеграції різних психічних процесів і явищ (Л.Аболин, Л.Бочкарьов, Л.Бучек, А.Мирошин, О.Тимченко та інші);
- емоційна стійкість визначається резервами нервово-психічної енергії та індивіду-

альними проявами стресу у суб'єктів (М.Борисова, А.Готсдинер, В.Плахтиненко, В.Рождественська й інші);

- дослідження емоційної стійкості опираються на якість і властивості самого емоційного процесу в складних для індивідів ситуаціях (Л.Аболін, Б.Додонов, А.Ольшанникова, О.Черникова та інші).

Виходячи із концепцій сутності емоційної стійкості емоційна сфера особистості потребує контролю і вольової саморегуляції. Вольові зусилля застосовуються індивідами у випадках, коли фактор, що впливає на діяльність, є для них емоціогенним (стресовим). Він примушує робити мимовільні або довільні вольові зусилля з метою збереження адекватної реакції в даній ситуації. Ще К.Ушинський наголошував на тому, що воля через різні уявлення індивідів безпосередньо впливає на характер почуттів й сприяє приборканню «сили» та здатності «нервового організму» [8, 389]. Український педагог С.Русова надавала вольовим здібностям вирішального значення у стабілізації оптимального робочого стану. Автор зазначала: «Усі емоції повинні підлягати волі. Її розвиток єдино може забезпечити людині моральний напрям поведінки: вона стримує занадто міцні емоції, змінює бажання» [6, 98]. До основних якостей вольового компонента належать: високий рівень терплячості; дезорганізація впливу вільних, тривалих і несподіваних стресорів; здібність до ефективної мобілізації можливостей організму під час спеціального подолання негативних емоційних реакцій і станів [7, 16].

У працях з педагогіки та з методики навчання музики ряд науковців, звертаючись до публічної діяльності індивідів, вказували на неможливість подолання негативних емоцій без значних вольових зусиль (О.Бірмак, Л.Гінзбург, М.Давидов, І.Зязюн та інші). Виконавська воля включає в себе здатність свідомо відтворювати на інструменті художній задум, мобілізуючи для цього всі психічні та фізичні можливості індивідів [2, 67], що підтверджується у дослідженнях М.Давидова: «Психологічні передумови виконавської творчості на естраді сконцентровано виявляються у волі виконавця» [3, 197].

Як бачимо, воля є одним з основних компонентів емоційної стійкості зокрема і музикантів-інструменталістів. Під ним слід розуміти здібність контролювати та, в разі необхідності, стримувати інтенсивність як позитивних, так і

негативних емоцій, забезпечуючи тим самим результативність відтворення музичного матеріалу на сцені.

Важливо визначити місце і значення в емоційній стійкості емоційного компонента. Інакше важко буде відокремити емоційну стійкість від вольової та психічної, оскільки вони також можуть розглядатися як інтегративні властивості, що забезпечують якість діяльності в емоціогенних ситуаціях. На основі наслідків експериментального дослідження М.Дяченко та В.Пономаренко визначили динамічні (інтенсивність, гнучкість, лабільність) і змістовні (види емоцій і почуттів та їх рівень) характеристики емоційного процесу, який супроводжує діяльність в екстремальних обставинах. Автори виявили наступні емоційні детермінанти: емоційна оцінка ситуації; емоційне упереджене захоплення процесом та результатами діяльності; емоційний досвід індивідів; емоційні відчуття безпосередньо в даних умовах [4, 109].

Функції емоцій у період діяльності особистості, Л.Аболін вбачає у пошуку закономірностей можливих предметних ситуацій; підтримці необхідного рівня активності дій; розчленуванні й реалізації мети та мотивів; підготовці та реалізації техніко-тактичних дій; оцінюванні проміжних та кінцевих результатів і спонуканні до можливої корекції програми дій [1, 148].

Розглянувши всі підходи до визначення сутності емоційної стійкості ми розуміємо її як властивість особистості, що сприяє збереженню результативності гри під час виступів перед аудиторією без включення резервних сил організму та інтегрує в собі мотиваційні, вольові, інтелектуальні і емоційні компоненти. Психолого-педагогічні дослідження концепцій надають підстави виділити передконцертні та концертні емоції виконавців, функції яких полягають у наступному:

- підтримці потрібного рівня активності дій в процесі формування початково-вихідної мотивації, техніко-тактичних програм, мети та їх реалізації;
- надання емоційного змісту музичним уявленням під час засвоєння матеріалу та відтворення його на естраді, що посилює артистизм;
- посиленні динамізму передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції.

Удосконалення емоційної стійкості у майбутніх учителів мистецтва здійснювалося після

становлення емоційної стійкості під час роботи над музичними творами та розвитку емоційної стійкості в процесі репетиційного програвання творів.

Удосконалення емоційної стійкості майбутніх учителів мистецтва відбувається в день звітного виступу і здійснюється на основі вже засвоєних раніше навичок. Так, перед самим розігруванням студентами знову аналізується емоціогенна ситуація та можлива поява зовнішніх стрес-факторів й «викликається» впевненість, що під час гри в попередніх виступах (перед друзями) вони вже з'являлися і їх негативна дія з успіхом нейтралізувалася. Інструменталісти також нагадують собі, що раніше за відсутністю звички до подразників їх вплив був більшим і все одно результати виконання задовольнили поставлені вимоги. Таким чином формується мобілізаційна готовність до виступу, впевненість у вмінні адекватно реагувати на будь-які перешкоди в період гри на естраді. Порівняння дії можливих стресорів з минулим досвідом зі зниженням її пріоритетності – удосконалює емоційну стійкість індивідів.

Для надійного виступу у майбутніх учителів мистецтва встановлюється сила діючої мотивації. Вона має бути, як правило, нижчою, ніж сила початково-вихідної мотивації. З такою метою студентами уявно допускається можливість появи декількох погрішностей, що не «зіпсує» виконання програми, бо головним завданням гри є яскраве відтворення художньо-образного змісту творів.

Інтенсивність передконцертних емоцій під час розігрування повинна відповідати раніше встановленому рівню з обов'язковим домінуванням стенічних. Поступово інтенсивність емоційної сфери збільшується і відтворюється раніше виявлений індивідуальний оптимум збудження. Якщо у студентів з'являються відчуття підвищення міри збудження за порогову величину, то з метою відволікання думок від зайвих незапрограмованих об'єктів та емоційного аналізу проміжних результатів гри необхідно поступово «занурюватися» у художньо-образний зміст твору і захоплюватися інтонаційною побудовою мелодико-ритмічної лінії музичної інформації.

Отже, одним із головних завдань передконцертного розігрування інструменталістів є відтворення оптимальної міри збудження, визначеної в період репетиційного програвання музичних творів.

Слід зауважити, що тривалість і інтенсивність розігрування повинна відповідати вже раніше (під час попереднього розігрування) встановленим вимогам. Важливо не перевтомлювати виконавський апарат, бо це, як правило, спричиняє неякісне відтворення музичного матеріалу на сцені. В такому стані, перш за все, порушуються єдність сенсорно-моторного процесу, тобто у інструменталістів ускладнюється, а інколи зовсім дезорганізується контроль за своїми рухами. Психологічна перевтома призводить до:

- поганої стійкості уваги;
- застосування незапланованих властивостей уваги;
- порушення швидкості мислення;
- неяскравого відтворення емоційно-образного змісту творів тощо.

Фізична перевтома викликає такі негативні наслідки гри як:

- втрату плавності рухів;
- погіршення м'язової здібності до точності виконання складних рухів;
- зниження якості виконання віртуозних творів (епізодів) тощо.

Хоча дія емоціогенної ситуації мимовільно активізує роботу м'язів, навіть трохи недостатній термін розігрування також має небажані наслідки, бо думка «не встигає розігрітися», що, як правило, спричиняє негативний вплив стрес-фактора «неприємні психічні чи фізичні відчуття». Це порушує мобілізаційну готовність інструменталістів до гри.

В період розігрування перед виступом не міняються способи виконання окремих епізодів або творів. Вони повторюються тільки стереотипними рухами та помислами, але при цьому залишається місце для мінливості їх художньо-образного змісту. Щоб не зруйнувати власну послідовну системність побудови музичного матеріалу, інструменталістами не змінюються домінуючі об'єкти уваги, які відпрацьовувалися при попередній роботі. Таким чином забезпечується надійність активації слідів у довгочасній пам'яті. Під час програвання творів (фрагментів) думки студентів постійно «рухаються вперед», не сприймаються проміжні результати, тим паче вони не піддаються емоційній оцінці.

Перед самим виходом на сцену студенти поступово активізують емоційно-естетичне переживання музики першого твору програми завдяки максимальному заглибленню у його

художньо-образний зміст та драматургію. Таким чином, бажання відтворити цей емоційно-образний зміст зі сцени переводяться в прагнення, що допомагає уникнути остраху вийти на естраду. Звичайно це, як правило, здійснюється завдяки наступним вольовим психічним станам: загальній активності, оптимізму, зацікавленості, мобілізаційній готовності тощо. Студенти-виконавці повинні виходити на сцену з вірою у досить сприятливу ситуацію для передачі необхідної інформації засобами музики; зі впевненістю, що всі твори мають цікаву й обґрунтовану інтерпретацію.

Важливо із об'єктів уваги виключити «власну персону». Нівелювання свого «Я» перед грою, а тим паче під час гри – одна з головних умов успішного виступу в присутності аудиторії. Саме тому одяг і поведінка майбутніх учителів мають бути звичними, адже досить одягти «щось особливе» – і значимість форми звітності, як правило, збільшується.

Отже, в період розігрування перед виступом на естраді, з метою надійного виконання музичної інформації студентам-інструменталистам потрібно:

- подумки нейтралізувати негативну дію передбачених зовнішніх стрес-факторів;
- абсолютно відволікатися від зайвих думок про виступ;
- встановити бажану силу діючої мотивації;
- програючи визначений арсенал музичного матеріалу, не змінювати й не піддівати сумніву програму техніко-тактичних дій;
- не сприймати проміжні результати гри, а у випадку мимовільного їх «зняття» – спрямовувати увагу тільки на вдало відтворену інформацію;
- без особливих вольових зусиль безупинно слідкувати за процесом гри;
- зберігати психофізіологічну напругу виконавського апарату тільки в межах встановленого оптимуму;
- захоплюватися мікроструктурною побудовою мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку;
- відтворити раніше знайдений оптимум збудження як для кожного твору, так і для всієї програми;
- виключити з об'єктів уваги власне «Я»;
- на завершальній стадії розігрування (перед виходом на сцену) максимально активізувати переживання емоційно-образного змісту музики першого твору концертної програми.

Впровадження технології удосконалення емоційної стійкості майбутніх вчителів мистецтва в їх практичну діяльність дало позитивні результати, які було виявлено зіставленням показників ефективності гри піддослідних контрольної та експериментальної груп.

В результаті наукового дослідження ми дійшли висновків, що удосконалення емоційної стійкості у майбутніх учителів мистецтва у процесі формування інструментально-виконавської надійності охоплює наступне: раціональне використання майбутніми фахівцями накопичених адаптаційних резервів; спонукання виконавців до збереження стенічних емоцій через спрямування думок на яскраве відображення суб'єктивно забарвленого емоційно-образного змісту музичних творів; надання пріоритетності емоціям впевненості над емоціями сумніву методом усвідомленого зниження значимості можливих стресс-факторів; встановлення сили діючої мотивації та відтворення раніше визначеної оптимальної міри збудження.

Перспективність дослідження обраної проблеми вбачаємо у з'ясуванні умов застосування майбутніми фахівцями емоційної стійкості безпосередньо у прилюдному виступі, що має забезпечувати збереження досягнутої результативності гри.

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141-149.
2. Гинзбург Г. Заметки о мастерстве / Г. Гинзбург // Вопросы фортепианного исполнительства. – М. : Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 61-70.
3. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / Микола Андрійович Давидов. – К. : Муз. Україна, 1997. – 240 с.
4. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-112.
5. Котова Л. М. Вплив емоційних умов на надійність виконання музичних творів майбутніми вчителями мистецтва / Ліна Котова // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2016. – № 5 (136). – С. 93 – 98.
6. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / С. Русова; за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 269, [3] с.
7. Сиротин О. А. Экспериментальное исследование психофизиологической природы эмоциональной устойчивости : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 «Психофизиология» / О. А. Сиротин. – М., 1972. – 18 с.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / Ушинский К. Д.; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6. – 1990. – 527, [2] с.
9. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККиМ, 2009. – 340 с.

References

1. Abolin L.M. *Emotsional'naya ustoichivost' i puti ee povysheniya* [Emotional stability and ways to improve it]. *Voprosy psikhologii*, 1989, No.4, pp.141-149 [in Russian].
2. Ginzburg G. *Zametki o masterstve* [Notes on the skill]. *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva*. Moscow: Music, 1968, vol. 2, pp. 61-70 [in Russian].
3. Davydov M. A. *Teoretychni osnovy formuvannya vykonavs'koyi maysternosti bayanista* [Theoretical Foundations of performance skills accordionist]. Kiev: Musical Ukraine, 1997, 240 p. [in Ukrainian].
4. D'yachenko M. I., Ponomarenko V. A. *O podkhodakh k izucheniyu emotsional'noi ustoichivosti* [About approaches to the study of emotional stability]. *Voprosy psikhologii*, 1990, No 1, pp. 106-112 [in Russian].
5. Kotova L. M. *Vplyv emotsionennykh umov na nadiynist' vykonannya muzychnykh tvoriv maybutnimy vchytelyamy mystetstva* [The influence of the conditions to the hope of the performing the musical compositions of the future teachers]. *Molod' i rynek*. Drohobych, 2016, No.5 (136), pp. 93 – 98 [in Ukrainian].
6. Rusova S. *Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn.* [Chosen pedagogical works: in 2 books]. Kiev: Lybid, 1997, Kn. 1, 269 p. [in Ukrainian].
7. Sirotin O. A. *Eksperimental'noe issledovanie psikhofiziologicheskoi prirody emotsional'noi ustoichivosti : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. psikhol. nauk : spets. 19.00.02 «Psikhofiziologiya»* [Experimental study of the psychophysiological nature of emotional stability]. Moscow: 1972, 18 p. [in Russian].
8. Ushinskii K. D. *Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t* [Pedagogical works: in 6 vol.]. Moscow: Pedagogy, 1990, Vol. 6, 527 p. [in Russian].
9. Yunyuk D.H. *Vykonavs'ka nadiynist' muzykantiv: zmist, struktura i metodyka formuvannya: monohrafiya* [Performing of musicians reliability: content, structure and method of formation: monograph]. – Kiev: SALCCaA, 2009, 340 p. [in Ukrainian].

Котова Л. Н.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

В статье выяснена сущность эмоциональной устойчивости будущих учителей музыкального искусства как свойства личности, которое обеспечивает надежность воспроизведения музыкального материала на сцене. Акцентировано на важности интеграции волевого и эмоционального компонентов эмоциональной устойчивости личности. Определены функции концертных и предконцертных эмоций инструменталистов. Рассмотрены эффективные методы усовершенствования эмоциональной устойчивости будущих учителей музыкального искусства в день отчетного выступления (сохранение адаптационных резервов; использование стенических эмоций; снижение значимости стресс-факторов; установление силы действующей мотивации; воспроизведение оптимального возбуждения).

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость будущие учителя музыкального искусства, публичные выступления, волевой и эмоциональный компоненты, стенические эмоции.

Kotova L.

THE IMPROVEMENT OF THE EMOTIONAL STABILITY OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART DURING THE PREPARING TO THE PUBLIC PERFORMANCE

It is found in the article that the essence of the emotional stability of the future teachers of musical art as the property of a person, that influences to the safety of the play's result during the performance before the audience without the taking part of the reserve forces of the body and integrates the motivation, willful, intellectual and emotional components. The emotional sphere of the instrumentalists demands the control and willful self-regulation. The willful efforts are used by the personalities in the cases when the factor is stressful for them. It makes to do the involuntary and willful efforts with the aim of safety of the adequate reaction in the situation. It is underlined the concert and preconcert emotions which functions you can notice in the next: to support the necessary level of the activity during the process of the formation the initial output motivation, technical programmes, the aim and realization of them; giving the emotional content the musical performances during the understanding of material and showing it at the stage; the strengthening of the dynamism of the transformation of the information to the audience with the methods of corresponding emotional reaction. With the aim of providing the reliable activation of the traces in the long memory, it is announced to the necessary compliance during the performance self-system the base of musical material without changing of the objects of the attention. It is looked up the effective methods of the improvement of the emotional stability of the future teachers of musical art in the day test-performance and exactly the rational use by the future specialists of the adaptive reserves; to prompt the artists to safe the stage emotions through the direction of the things to the bright picture of the colourful emotional content of the musical compositions; giving the priority to the emotions of the confidence over the doubt emotions through the way of low definition of the stress-factors; to set the force of the motivation and creation of the early optimal measure of the wakeness.

Key words: emotional stability, future teachers of musical art; the performance before the audience; willful and emotional components, stage emotions.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.14

Владислав КРУГЛИК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
e-mail: kryglikvlad@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ВНЗ

У статті сформульована проблема, пов'язана з недостатньою розробленістю концептуальних підходів до удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. З метою подолання цієї проблеми автор пропонує розробити Концепцію педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності. У статті висвітлені методологічні основи розробки цієї концепції (термінологічний апарат, провідна ідея, ключові парадигми, закони та закономірності, методологічні підходи та дидактичні принципи, мета, завдання).

Ключові слова: майбутній інженер програміст; вища професійна освіта; дидактичні закони; дидактичні закономірності; дидактичні принципи; методологічні підходи.

Одним з важливих соціальних замовлень суспільства та економіки до вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованих інженерів-програмістів, які володіють високим рівнем професійної компетентності. Цей факт був підтверджений нами у процесі аналізу результатів опитування роботодавців (85 підприємств, установ і фізичних осіб-підприємців). Зокрема, було встановлено, що переважна більшість роботодавців (64,7 %) вважають, що рівень професійної підготовки програмістів в Україні вище середнього, 35,3 % – на середньому рівні, проте жоден з опитуваних не відзначив її високого рівня. Вивчаючи ступінь задоволеності роботодавців професійними якостями їхніх робітників, ми встановили, що 17,6 % – повністю задоволені; 47,1 % – майже задоволені; 35,3 % – «50 на 50». Разом із тим, 64,7 % роботодавців відзначили дефіцит високопрофесійних програмістів; 23,5 % – дефіцит спеціалістів з програмування будь-якого професійного рівня; 11,8 % дефіциту не відчують.

Враховуючи результати проведеного аналізу, можемо стверджувати, що вищі навчальні заклади, які здійснюють професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів, мають бути зорієнтовані на виконання цього соціального завдання. З цією метою необхідно спрямувати зусилля на забезпечення формування у студентів фахових компетентностей, зокрема, практичних умінь, здатностей до застосування отриманих знань і готовності до подальшого професійного самовдосконалення.

Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів сфо-

рмульовані у наукових та методичних працях Гвоздевої В., Гришко Л., Джеджули О., Ескердал А., Єршова А., Ігнатюк О., Касперсена М., Коляди М., Львова М., Ма Л., Макконелла С., Мустафіної Дж., Олексенка В., Осадчого В., Романовського О., Сейдаметової З., Сонмеза Дж., Сорви Дж., Співаковського О., Цейтіна Г. та інших дослідників.

Не зважаючи на те, що проблемі удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів присвячений ряд статей, дисертаційних досліджень і монографій, наразі недостатньо ефективних концептуальних підходів, які відповідають сучасним реаліям і тенденціям ІТ-індустрії. Відсутність системного опису професійної діяльності інженерів-програмістів перешкоджає виділенню умов якісної фахової підготовки. У зв'язку з цим, вважаємо актуальним завданням розробку концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності (далі – Концепція), яка відображає систему поглядів на удосконалення зазначеного процесу в умовах вищого навчального закладу.

Мета статті: сформулювати методологічні засади розробки концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу із урахуванням сучасного стану і тенденцій розвитку ІТ-індустрії.

Сучасна вища школа професійної підготовки програмістів стикається з проблемами не-

стачі навчального часу і завищених вимог ринку праці до випускників, які через 4–6 років навчання повинні володіти сучасними на поточний момент часу технологіями, що навряд чи можливо через швидкі темпи виникнення і відмирання технологій [4, 368].

Ми вважаємо, що подолати проблеми вітчизняних вишів у сфері підготовки майбутніх інженерів-програмістів можливо за умов впровадження положень Концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу (ПСППМІП), яка спрямована на формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів з урахуванням сучасного стану та тенденцій розвитку ІТ-індустрії, запитів суспільства і роботодавців.

Розробка Концепції ґрунтується на міжнародних («Information Technology 2008 Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree», «Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems 2010», «Computer Science 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Programs in Computer Science», «Software Engineering 2014. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering», «Computer Engineering 2016. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Engineering»), європейських («European ICT Professional Profiles», «European e-Competence Framework») та вітчизняних (професійні стандарти «Фахівець з розробки програмного забезпечення», «Керівник проектів в області інформаційних технологій», «Менеджер продуктів у сфері інформаційних технологій», «Фахівець з інформаційних ресурсів», «Фахівець з інформаційних систем»; проекти стандартів вищої освіти зі спеціальностей «Інженерія програмного забезпечення», «Комп'ютерні науки та інформаційні технології» (бакалавр), «Інформаційні системи та технології» (бакалавр), «Комп'ютерна інженерія») стандартах.

Концепція педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу спирається на *поняттєво-термінологічний апарат*, визначений у процесі дослідження: інженер-програміст, професійна підготовка, професійна підготовка інженера-програміста в умовах ВНЗ, професійна компетентність інженера-програміста, інформатика,

програмування, розробка програмного забезпечення. Окрім того, у процесі її розробки слід враховувати сучасні вимоги і практичний досвід професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в Україні та за кордоном.

Провідна ідея Концепції полягає у тому, що педагогічна система професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в умовах ВНЗ ґрунтується на інтеграції методологічних підходів, дидактичних принципів, форм, методів і засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми виходимо з того, що професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів здійснюється у системі вищої освіти, якій притаманні певні системні ознаки, зокрема, поліфункціональність, відкритість, узгодженість рівнів (вищий навчальний заклад – факультет – кафедри), цілісність, взаємозв'язок компонентів, спрямованість на результат (сформованість професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів).

Концепція спирається на *фундаментальні теорії* сучасної загальної педагогіки (цілісного педагогічного процесу, педагогічної творчості, педагогічних систем, орієнтації особистості у світі цінностей, управління освітнім процесом), професійної педагогіки (професійного та особистісного самовизначення, професійно-творчої підготовки майбутніх фахівців, професійної культури, професійної самоосвіти, формування особистості, активізації навчання у ВНЗ), педагогіки вищої школи (інноваційної діяльності, педагогічної кваліметрії, педагогічного моделювання, педагогічної технології).

Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів є керованим, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним процесом, адаптованим до умов ВНЗ. Вона спрямована на формування ціннісних орієнтирів майбутньої професійної діяльності. За таких умов гуманістичну, антропологічну та культурологічну *парадигми* пізнання інтерпретовано у руслі розуміння проблем професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищому навчальному закладі.

В основу Концепції покладені *ідеї гуманістичної парадигми* про те, що суб'єкт професійної підготовки є вільною особистістю, яка має потребу у саморозвитку і самовдосконаленні; зміст, форми і методи навчання зорієнтовані на особистість майбутнього інженера-програміста, гармонійний розвиток його особистих і

професійних якостей; організаційно-педагогічні умови у ВНЗ сприяють гармонійному формуванню і розвитку здібностей особистості, її ознайомленню із цілісною картиною світу і людини.

У руслі *антропологічної парадигми* ми вважаємо майбутніх інженерів-програмістів біосоціальними суб'єктами, внутрішні процеси яких спрямовані на інтелектуальний, емоційний, особистісний розвиток, що має враховуватися у формуванні змісту професійної підготовки, застосуванні форм, методів засобів і технологій навчання.

Культурологічна парадигма сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, узагальненим об'єктом діяльності яких є процеси, інструментальні засоби та ресурси створення і супроводження програмного забезпечення як плоди техногенної цивілізації. Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів є одним з етапів соціалізації особистості, метою якого є професійне становлення та досягнення професійної компетентності, тому вона має включати питання етики, філософії і соціології інформаційного суспільства.

Процес професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів є частиною об'єктивного процесу розвитку суспільства, конкретно-економічного контексту і обумовлюється дидактичними законами. У зв'язку з цим, в основу Концепції покладені найзагальніші закони розвитку природи, суспільства й мислення, а також *дидактичні закони і закономірності*.

Невід'ємним компонентом ПСПМІП є запропоновані Загв'язинським В. *закони навчання* [2, 200], які мають об'єктивні джерела виникнення і діють у будь-яких ситуаціях навчального процесу. *Закон соціальної зумовленості цілей, змісту й методів навчання*, що розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, цілі, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу, дозволяє знайти чіткі вимоги до професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Закон розвивального й виховного впливу навчання* акцентує завдання впливу всіх компонентів навчання на формування орієнтацій, особистісних якостей, здібностей та професійних якостей майбутніх інженерів-програмістів. *Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів* розкриває вплив процесів, які формують особи-

стість майбутнього інженера-програміста, зокрема його пізнавальних інтересів, ступінь самостійності й продуктивності діяльності, на результати професійної підготовки. *Закон цілісності та єдності педагогічного процесу* зумовлює необхідність гармонійної інтеграції навчальних дисциплін, що складають ядро професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитку особистості студента під час навчання у ВНЗ. *Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності* у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів розглядає співвідношення між аудиторними заняттями й індивідуальною формою навчання, встановлюючи певні правила і способи роботи з групою і окремими студентами. *Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики у навчанні* означає пряме або опосередковане слугування підготовки майбутніх інженерів-програмістів практиці та необхідність опори на суспільну практику і життєвий досвід студентів, конкретизацію і застосування наукових положень у практиці.

Процес професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ВНЗ, маючи у своїй структурі процеси навчання, виховання, освіти, професійної підготовки й розвитку, виступає самостійним цілісним явищем, що має свої *закономірності*. Йому властиві такі *найзагальніші закономірності педагогічного процесу* (за Підласим І.) [1, 48–49]: закономірність динаміки педагогічного процесу, що передбачає динамічну взаємодію між викладачем і студентами поступового та ступеневого характеру; закономірність розвитку особистості у педагогічному процесі; закономірність управління педагогічним процесом; закономірність стимулювання, що передбачає вплив внутрішніх і зовнішніх стимулів на продуктивність професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів; закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики в педагогічному процесі; закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; закономірність обумовленості педагогічного процесу, що полягає у залежності результатів навчально-виховного процесу від потреб суспільства і особистості, можливостей (матеріально-технічних, економічних та ін.) суспільства, умов функціонування процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних та ін.).

Професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів як педагогічному процесу властиві *специфічні педагогічні закономірності*. Провідною з них є єдність виховання/самовиховання, навчання, освіти/самоосвіти і розвитку, адже навчання здебільшого впливає на інтелектуальну, а виховання – на мотиваційну та емоційну сфери. Закономірність відповідності навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам і пізнавальним можливостям студентів виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, прагнення врахувати внутрішні сили студентів у розв'язанні завдань їхньої соціалізації та професійної підготовки. Відповідність професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів сучасному стану економіки обумовлюється такою закономірністю навчання як моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів до умов діяльності.

Закони і закономірності виявляють істотні причинно-наслідкові зв'язки, а методологічні підходи є основними вимогами, що визначають загальне спрямування професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Концепція педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в умовах ВНЗ ґрунтується на таких *методологічних підходах*: системному, техніко-технологічному, об'єктно-орієнтованому, онтологічному, акмеологічному, компетентнісному та синергетичному.

Системний підхід застосовується для розгляду професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів як цілісної системи концептуальних підходів, організаційно-педагогічних умов та інформаційно-комунікаційних засобів її забезпечення в умовах ВНЗ. Він дозволяє виділити компоненти ПСППМІП, внутрішні та зовнішні зв'язки, процеси управління системними елементами (форми, методи, засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, організаційно-педагогічні умови), системотвірний чинник, який є засобом поєднання всіх елементів у систему.

Техніко-технологічний підхід полягає у використанні інноваційних технологій та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Це реалізується на основі розробки і впровадження комп'ютерно-орієнтованих та інформаційно-комунікаційних технологій як

сукупності засобів інформаційно-освітнього середовища, що використовуються для формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі навчання у ВНЗ. Застосування такого інструментарію базується на поєднанні навчання в аудиторіях з дистанційними технологіями, що називається «змішаним навчанням»; групових та індивідуальних формах навчання; посиленні ролі самостійної роботи студентів; організації персонального середовища навчання. Здійснювана у такому руслі професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів має бути варіативною, студентоцентрованою, особистісно-орієнтованою, ґрунтуватиметься на взаємодоповненні традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання. Техніко-технологічний підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента до сфери самонавчання і саморозвитку на основі застосування сучасної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій. Це сприяє формуванню таких необхідних для сучасного ІТ-спеціаліста компетентностей, як когнітивні навички, здатності до критичного мислення, самонавчання та самовдосконалення.

Практико-орієнтований підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень і методів гуманітарного пізнання, реалізованих у змісті теоретичної і практичної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищому навчальному закладі з метою формування їхньої професійної компетентності.

Метою застосування *онтологічного підходу* є формування сутнісних системних знань у їх взаємозв'язку та сукупності з фаховими та загальними компетентностями майбутніх інженерів-програмістів для вирішення проблем у майбутній професійній діяльності.

За допомогою *акмеологічного підходу* забезпечується посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення і плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності інженера-програміста.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів посилює практичну орієнтованість навчання, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням, та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму

засвоених відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [3, 48–49]. Ця концепція передбачає системні перетворення, що впливають на зміст професійної підготовки, оцінювання її результатів, освітні технології, зв'язки вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти, введення ECTS та застосування Європейської структури кваліфікацій вищої освіти.

Професійна компетентність майбутніх інженерів-програмістів характеризується здатністю випускника ВНЗ за IT-спеціальністю застосовувати знання, уміння та навички, що належать до його предметної області і сформовані під час вивчення окремих навчальних дисциплін, для успішної діяльності. Завдяки реалізації компетентнісного підходу у ПСППМІП процес професійної підготовки спрямовується на те, щоб створити умови для розвитку у майбутніх інженерів-програмістів здатностей до самостійного вирішення поставлених проблем і самостійного прийняття рішень на основі наявного навчального і професійного досвіду.

Цінність *синергетичного підходу* до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів полягає у тому, що він пропонує модель саморозвитку людини у світі, що швидко змінюється, та виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця у ньому [5, 50]. З погляду синергетики майбутній інженер-програміст постає як самодостатня особа, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин на осі Людина – Всесвіт.

Кожен студент має психологічні особливості, стиль мислення, інтереси і уподобання, тому для ефективної діяльності з формування професійної компетентності потрібен *індивідуальний підхід* до кожного студента.

Залежність між цілями професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів і закономірностями, що спрямовують практику навчання у ВНЗ, у нашій Концепції виражають *дидактичні принципи*:

- принципи, що стосуються цілей і змісту навчання (відповідності цілей і змісту навчання державним освітнім стандартам, генералізації, історизму, цілісності і комплектності) (за Андрєєвим О.);
- принципи, що охоплюють дидактичний процес вищої школи і педагогічну систему з її елементами (цілеспрямованості і

науковості навчання, доступності навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання, забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації, активності і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності, систематичності і послідовності, поєднання конкретного і абстрактного у навчальному процесі вищої школи, міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил студентів) (за Туркот Т.);

- специфічні загальні принципи навчання у вищій школі (орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; відповідність змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технології); оптимальне поєднання загальних, групових і індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ; раціональне використання сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки спеціалістів з вищою освітою; відповідність результатів підготовки спеціалістів вимогам, які висуває сфера їх професійної діяльності; забезпечення конкурентоздатності випускників українських ВНЗ на світовому ринку праці) (за Кузь В., Руденко Ю., Сергійчук З.).

Концепція має на *меті* теоретико-методологічне та методико-технологічне забезпечення процесу набуття майбутніми інженерами-програмістами високого рівня професійної компетентності у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі у системі організаційно-педагогічних умов. Варто навчити студентів виявляти і ставити предметні завдання, структурувати і формалізувати їх, здійснювати творчий пошук вирішення і оцінювати наслідки прийнятих рішень.

Мета Концепції конкретизується нами у *завданнях* педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності: враховуючи зовнішні та внутрішні фактори підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, сприяти усуненню суперечностей у практиці професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів; сприяти формуванню високого рівня професійної компетентності

майбутніх інженерів-програмістів в умовах ВНЗ, зокрема, її окремих елементів – фахових (компетентність з програмування, цифрова, математична, інженерна) і загальних (комунікативна, управлінська, особистісно-професійна) компетентностей; створити у ВНЗ організаційно-педагогічні умови, які б дозволили провадити якісну професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів на рівні, що відповідає сучасним стандартам ІТ-галузі; реалізувати системне використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів у ВНЗ; оптимізувати поетапне формування та постійний моніторинг професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки. Нами визначені методологічні основи розробки Концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, а саме: термінологічний апарат, провідна ідея, ключові парадигми, закони та закономірності, методологічні підходи та дидактичні принципи, мета, завдання.

Провідною ідеєю Концепції є положення про системну цілісність і процесуальну неперервність процесу професійної підготовки в органічній єдності методологічних підходів, дидактичних принципів, форм, методів і засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. Концепція спирається на гуманістичну, антропологічну та культурологічну парадигми пізнання, а також фундаментальні теорії сучасної загальної педагогіки, професійної педагогіки і педагогіки вищої школи. Розроблювана педагогічна система професійної підготовки має враховувати дидактичні закони, а також загальні і специфічні закономірності навчального процесу. Єдність між закономірностями і цілями підготовки майбутніх інженерів-програмістів забезпечується завдяки дотриманню дидактичних принципів. Загальне спрямування професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в умовах ВНЗ згідно із розроблюваною Концепцією ґрунтується на системному, техніко-технологічному, об'єктно-орієнтованому, онтологічному, акмеологічному, компетентнісному та синергетичному методологічних підходах. Метою Концепції є теоретико-методологічне та методико-технологічне забезпечення процесу набуття майбутніми ін-

женерами-програмістами високого рівня професійної компетентності у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі у системі організаційно-педагогічних умов. Мета Концепції конкретизується у завданнях ПСППМП.

Подальші дослідження спрямовані на розробку Концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищих навчальних закладах, яка має визначити організаційно-педагогічні умови формування у них професійної компетентності з урахуванням сучасного стану та тенденцій розвитку ІТ-індустрії, запитів суспільства і роботодавців.

Список використаних джерел

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Д., 2014. – 416 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти: Наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44-53.
4. Осадчий В. В. Анализ проблемы профессиональной подготовки программиста и пути ее решения [Електронний ресурс] / В. В. Осадчий, К. П. Осадчая // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2014. – V.17. – №3. – С.378-392. – Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.
5. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

References

1. Hladush, V., & Lysenko, H. (2014). *Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia. Navch. posib.* [Higher Education Pedagogy: theory, practice and history. Handbook]. Dnipropetrovsk. [in Ukrainian]
2. Kuzminskyi, A. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch.posib.* [Higher Education Pedagogy. Handbook]. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian]
3. Matiukiv, I. (2006). Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Competence approach to training of future professionals]. *Pedahohika i Psykholohiia Profesiinoi Osvity: Nauk.-Metod. Zhurnal*, 3, pp. 44-53. [in Ukrainian]
4. Osadchij, V., & Osadchaja, E. (2014). Analiz problemyi professionalnoy podgotovki programmista i puti ee resheniya [Analysis of the problem of the professional training of the programmer and the way to solve it]. *Obrazovatel'nye Tehnologii I Obshchestvo (Educational Technology & Society)*, 17(3), 378-392. Retrieved from <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>. [in Russian]
5. Andrushchenko, V., & Peredborska, I. (Eds.) (2009). *Filosofii osvity: Navchalnyi posibnyk* [Philosophy of Education: Handbook] (1st ed.). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Круглик В. С.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ В ВУЗАХ

В статье сформулирована проблема, связанная с недостаточной разработанностью концептуальных подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов. С целью преодоления этой проблемы автор предлагает разработать Концепцию педагогической системы профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов к профессиональной деятельности. В статье освещены методологические основы разработки этой концепции (терминологический аппарат, основная идея, ключевые парадигмы, законы и закономерности, методологические подходы и дидактические принципы, цели, задачи).

Ключевые слова: будущий инженер программист; высшее профессиональное образование; дидактические законы; дидактические закономерности; дидактические принципы, методологические подходы.

Kruglik V. S.

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS AT UNIVERSITIES

The article deals with the issue of improvement of future software engineers' professional training at universities. The author shows that modern society and economy require qualitative training of specialist in the field of software development. He verifies this statement by the survey of employers. In particular, they notice the deficit of qualified IT-employees (64.7% of interviewed persons). There are a lot of researches which explore issues of higher IT-education, but they do not provide the perfect system of future software engineers' professional training. Therefore, the author offers to create the concept of the pedagogical system for the professional training of future software engineers at universities which is based on the fundamental cognitive paradigms. The article contains the results of the theoretical analysis of education basics which allow formulating the methodological fundamentals of the author's concept. An important element of these basics is the terminological apparatus which includes such notion as professional training, software engineer training at universities, software engineer's professional competence, computer science, programming, and software development. Other significant elements of the concept methodology are main idea, key paradigms, pedagogical laws and patterns, methodological approaches and didactic principles, learning goals and tasks. In conclusion the author formulates the task of development the concept and creating organizational and pedagogical conditions for formation of students' professional competence on the basis of trends in the IT industry, the demands of society and employers.

Key words: future software engineer; higher professional education; didactic laws; didactic patterns; didactic principles, methodological approaches.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 37.017:37(477)(092)

Ірина КУЧИНСЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої
і вищої освіти та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: kaf_pedagog@kpnpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

У статті акцентується увага на ключових аспектах формування громадянських ціннісних орієнтирів підростаючої особистості у педагогічних поглядах Ніли Йосипівни Волошиної (1940–2010 рр.). Підкреслюються основні напрями виховання громадянина-патріота у педагогічній спадщині вченої (громадянський, духовний, патріотичний, естетичний). Зазначається, що метою громадянсько-патріотичного виховання, за переконаннями вченої, є надання народу України допомоги у пізнанні й засвоєнні національних, моральних та духовних цінностей, які відповідають стратегічним цілям розвитку суспільства, забезпечують гармонію взаємин людини із соціальним і природнім середовищем. Наголошується на важливості закріплення в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини. Акцентується, що пріоритетними ціннісними орієнтирами підростаючої особистості повинні бути визначенні Патріотизм й Духовність.

Ключові слова: Ніла Волошина, формування, громадянське виховання, особистість, цінності, розвиток.

Громадянське формування підростаючої особистості це та проблематика, яка була, є і без сумніву залишається найактуальнішою і найдоцільнішою. Сьогодні (у часи окупації Криму і війни на Донбасі) як ніколи гостро перед педагогічною громадою постало завдання сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними особистими якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватись з потребою й умінням діяти компетентно й технологічно. Зауважимо, головна мета громадянського виховання в умовах сьогодення – це підготовка молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, взаємопов'язаному світі, визнання й прийняття цінностей, що є головними, визначальними. Сьогодні Україна прагне сформувати європейський стиль громадянської культури (інтегральна системна властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих інтегративних громадянських якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки і зовнішніх громадянських ста-

влень особи в процесі її життєдіяльності та самореалізації). У цьому контексті цілком очевидно, що формування громадянської культури особистості є невідкладною потребою організації педагогічного процесу навчальних закладів України на сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої системи з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальної своєрідності, громадянської активності, *перебудови навчально-виховної системи з процесуального на результативний підхід*. Сьогодні, як ніколи гостро постає проблема громадянського формування особистості, патріота-громадянина, який своїми діями й вчинками зробить країну розвиненою, багатою, самодостатньою.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що проблематика громадянського формування особистості була і залишається в центрі наукової уваги багатьох вітчизняних вчених, а саме: Антонюк Р. «Національне та громадянське виховання учнів та студентів, як аспект полікультурного виховання» (2001); Бех І. «Формувати у дитини почуття цінності іншої людини» (2001); Боришевський М. «Виховання громадянської свідомості особистості» (2001); Вишневський О. «Ще раз про народження громадянина» (2002); Сухомлинська О. «Громадянськість, як феномен виховання» (1999); Чорна К. «Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина

незалежної України» (1995); Вербицька П. «Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах» (2010); Кучинська І. «Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби» (2015) та ін. Важливим вважала громадянсько-патріотичний аспект виховної діяльності й відомий вітчизняний педагог, вчена Ніла Йосипівна Волошина («Українська література напередодні реформування освіти» (2000); «Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок школярів» (2003); «Про Державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур» (2004); «Словом диво зросло» (2005); «Спогади про незабутніх» (2006); «Якість освіти і перспективні педагогічні технології» (2006); «Слово до Матері» (2007); «З любов'ю до рідного слова» (2007); та багато ін.). Зазначимо, у своїх роботах педагог завжди підкреслювала вагомий фактор значимості національних, громадянських й патріотичних ціннісних орієнтирів у процесі формування світогляду дітей і молоді – майбутнього України.

Мета статті: висвітлити і проаналізувати ключові аспекти формування громадянських ціннісних орієнтирів підростаючої особистості у педагогічних поглядах Ніни Волошиної.

Цілком очевидно, важливість проблеми громадянського виховання учнівської молоді на сучасному етапі суспільного розвитку зумовлена новими соціально-політичними реаліями. Українське суспільство заглиблюється у пошук спільної для всіх громадян системи демократичних цінностей. Особливістю громадянського виховання в Україні є підготовка молодого покоління до виконання громадянського обов'язку в умовах недостатньої сформованості демократичних традицій і практики громадянського суспільства.

У такій проблематичній ситуації важливого значення набуває якісне формування громадянської ідентичності, здатності й готовності молоді людини до усвідомленого вибору, активної участі у суспільних процесах, встановлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства. Безперечно, формуючи громадянина, ми повинні виховувати й патріота Держави, який живе життям свого народу, знає його біди і конкретними справами дбає про добробут співвітчизників. Патріотизм сьогодні є нагальною потребою національної Держави України, громадянського суспільства, адже саме високий рівень патріотизму українського народу здатен забезпечити соціально-політичну стабільність та гідне місце країни в цивілізованому світі. Саме такої точки зору дотримувалась й Н. Й. Волошина (1940–2010 рр.) педагог, вихователь, вчена, яка завжди вбачала стратегічним завданням виховання:

- 1) формування національно-патріотичних цінностей;
- 2) громадянську позицію і вчинки;
- 3) духовні орієнтири.

Зауважимо, у своїх роботах, виступах, доповідях Н. Й. Волошина завжди зазначала, що патріотизм в період становлення нації, розвиненого громадянського суспільства – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про своє благо та благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної і незалежної, правової, демократичної, соціальної Держави, готовність відстояти її незалежність, служити Державі і захищати її, розділяти свою долю з її долею. Так, у своїй статті «Якість освіти і перспективні педагогічні технології» («Українська література в загальноосвітній школі», № 9; 2006) педагог акцентує увагу педагогічної громадськості на важливості засобами *художнього слова* виховати сильний, вольовий характер – особистість, яка може гідно жити й працювати в демократичному суспільстві, якій чуже почуття меншовартості, особистість з високими патріотичними почуттями, яка ніколи не зрадить національні інтереси Держави і зможе представляти її на різних рівнях [с. 2]. Вчена була переконана, що через *українську й зарубіжну художню літературу* учитель залучає молодь до здобутків духовної культури людства, розвиває гуманітарне мислення, формує духовно-ціннісні орієнтації та естетичні потреби особистості, уміння вести діалог з представниками інших культур [с. 2]. Н. Й. Волошина була переконана, що у сучасній школі особливе значення повинна мати моральна, психологічна і безпосередня підготовка учнів на уроках і в позакласній роботі з літератури до *продуктивної праці в суспільстві*. Єдність навчання і виховання, на погляд педагога, вимагає тісніше зв'язувати вивчення літератури з суспільним життям трудівника демократичної держави, гідного спадкоємця минулого українського народу («Наукові і прикладні функції методики літератури», 2004). У статті «Про державні стандарти базової

вої і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератури» вчена констатує, що жити й творити в нашому суспільстві, бути *повноцінним громадянином України* неможливо, якщо не усвідомлювати себе спадкоємцем, продовжувачем і примножувачем національної культури і не знати перлин зарубіжної літератури. Н. Й. Волошина наголошувала, що тепер, коли Україна будує свою державність, її громадяни мають вивчати рідну літературу не лише як явище національного, а й світового мистецтва. Завдання школи і вчителя-словесника, за її переконаннями, – це відкрити перед молоддю світ прекрасного, ввести в нього учнів, виховуючи потребу в читанні художніх творів, розкриваючи творчі здібності та формуючи в учнів національні та загальнолюдські цінності. Цікава точка зору вченої на виховну роль «Біблії» у формуванні всебічно розвиненої особистості. Так, педагог відзначала, що вивчаючи «Біблію», необхідно підкреслювати її значення, як культурної пам'ятки християнської релігії, як скарбниці духовності багатьох народів. Тут, наголошувала Н. Й. Волошина, проводимо паралелі зі священними книгами інших релігій. Звертаємо, акцентує увагу вчена на відтворення літературних тем, сюжетів у музиці, образотворчому мистецтві, графіці, пов'язуємо вивчений матеріал з історичними подіями, відображеними у творі («Українська література в загальноосвітній школі», № 4, 2004) [с. 3]. Безперечно, «Біблія» розглядалась Нілою Йосипівною, як найвища цінність у процесі формування духовних ціннісних орієнтирів майбутнього громадянина-патріота. Християнські цінності, підкреслювала вчена, це святині, вищі стимули поведінки, вони мають завжди бути у людини. Вона була переконана, що благоговійне ставлення до них закладається в ранньому дитинстві, його засвоюють разом з рідною мовою, як і основи моралі. Святині зачіпають людину особисто, викликають щось на зразок морального обов'язку, висвітлюють почуття. Вища форма ціннісної емоції, на її погляд, це і є просвітлення почуттів. Зауважимо, Н. Й. Волошина наголошувала, що становлення майбутнього громадянина полягає в тому, що воно припускає формування в особистості потреби у вдосконаленні навколишнього світу, забезпечення особистісного припиняття нею громадських цінностей, вироблення соціально значущого та історично прогресивного ставлення до життя, природи, людей, шляхів розвитку людства.

Безперечно цікавою з точки зору висвітленої проблематики є погляди вченої відносно того, що одне з ключових завдань загальноосвітньої школи полягає в утвердженні естетичної функції мистецтва слова, через яке увиразнюється висока національна ідея, формується національна самосвідомість, почуття сучасного патріота України, який спроможний гідно представляти себе і свій народ у світовій цивілізації. Так у статті «Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи» (Київ, 1999) вчена наголошує на тому, що учитель повинен вводити учнів у світ прекрасного, прилучаючи їх до національного і світового мистецтва слова у взаємозв'язках з мовою, історією, релігією, філософією, музикою, живописом, а водночас з розвитком всієї світової гуманістичної естетичної сфери. Н. Й. Волошина була переконана, що «Побудова нового суспільства залежить від виховання нової людини – людини сильної волі, здатної за будь-яких умов відстояти інтереси нації, держави в цілому» [с. 2]. Одним із найдієвіших засобів формування такого громадянина, на погляд вченої, є широке використання можливостей літератури. Так, на основі вивчення життєписів і творчої спадщини видатних українських письменників (Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, Лесі Українки, О. Довженка, Г. Тютюнника, О. Ольжича, О. Теліги, В. Стуса та ін.) необхідно показати, на її думку, збірний образ українця, а це стимулюватиме учнів до виховання в собі національної гідності, патріотизму, любові до землі, на якій народився і виріс, готовності захищати рідну землю [с. 2]. У статті «Вивчення української літератури в новому навчальному році» (Київ, 2002) вчена конкретизує завдання, які мають бути обов'язково виконаними під час аналізу художнього твору. А саме:

- осягнути з учнями естетичне багатство художнього твору, який вивчається;
- посилити виховний вплив художнього твору на формування в
- учнів національних та загальнолюдських вартостей;
- збагатити знання учнів морально-етичними поняттями, загальнолюдським змістом;
- формувати в учнів духовний світ, національну самосвідомість, виховувати високі патріотичні почуття;
- поповнювати історико- і теоретико-літературні знання учнів новими відомостями;

- виробляти в учнів уміння самостійно оцінювати художні твори, вчинки героїв, задум автора тощо;
- зіставляти твори рідної і зарубіжної літератур;
- розвивати художнє й логічне мислення школярів, розширювати їхній літературно-мистецький кругозір [с. 2].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що у своїх працях Ніла Йосипівна завжди акцентувала увагу на важливості й необхідності закріплення в масовій свідомості майбутніх громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини.

Аналізуючи праці Н. Й. Волошиної цілком очевидним стає той факт, що проблема виховання громадянина, на її погляд, має бути спрямована передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Важливою якістю українського патріотизму вчена вважала турботу про благо народу, готовність відстоювати незалежність Батьківщини. Саме з патріотизмом, на погляд педагога, органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, літературу, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією. Одним з головних показників громадянської зрілості, на погляд Н. Й. Волошиної, безперечно є збереження української мови, досконале володіння нею. За переконанням вченої пріоритетними ціннісними орієнтирами формування громадянськості підрастаючої особистості повинні бути визначенні *Патріотизм й Духовність*. Реалії сучасності підказують, що цінності які розглядала вчена як ключові у процесі формування громадянина без сумніву були і залишаються найважливішими і в умовах сьогодення.

Кучинская И.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ НИЛЫ ВОЛОШИНОЙ

В статье акцентируется внимание на ключевых аспектах формирования гражданских ценностных ориентиров подрастающей личности в педагогических взглядах Нилы Иосифовны Волошиной (1940–2010 гг.). Подчеркиваются основные направления воспитания гражданина-патриота в педагогическом наследии ученого (гражданский, духовный, патриотический, эстетический). Отмечается, что целью гражданско-патриотического воспитания, по убеждениям ученой, является

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 1999. – Вип. 1. – с. 2-4.
2. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в новому навчальному році / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2002. – Вип. 4. – с. 2-3.
3. Волошина Н. Й. Про державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2004. – Вип. 4. – с. 2-3.
4. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2004. – с. 4-6.
5. Волошина Н. Й. Якість освіти і перспективні педагогічні технології / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2006. – Вип. 9. – С. 2-3.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник / О. Г. Кучерявий, – К.: Видавничий дім «Слово», 2014. – 440 с.
7. Кучинська І. О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах
8. Ніни Волошиної. Збірник наукових праць / І. О. Кучинська // Педагогічна освіта («Теорія і практика»). – 2014. – Випуск 1 (16), – С. 156-160.

References

1. Voloshyna N. Y. *Metodyka literatury: problemy, poshuk, zdobutki, perspektyvy* / N. Y. Voloshyna // *Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli*. – Kyiv, 1999. – Vyp. 1. – s. 2-4.
2. Voloshyna N. Y. *Vyvchennya ukrayins'koyi literatury v novomu Navchal'na hodu* / N. Y. Voloshyna // *Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli*. – Kyiv, 2002. – Vyp. 4. – s. 2-3.
3. Voloshyna N. Y. *Pro Derzhavni standarty bazovoyi y povnoyi seredn'oyi osvity uchniv z ukrayins'koyi ta zarubizhnoyi literatur* / N. Y. Voloshyna // *Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli*. – Kyiv, 2004. – Vyp. 4. – s. 2-3.
4. Voloshyna N. Y. *Naukovi y Prykladni Funktsiyi metodyky literatury* / N. Y. Voloshyna // *Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli*. – Kyiv, 2004. – s. 4-6.
5. Voloshyna N. Y. *Yakist' osvity y perspektivni pedahohichni tekhnolohiyi* / N. Y. Voloshyna // *Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli*. – Kyiv, 2006. – Vyp. 9. – S. 2-3.
6. Kucheryavyy O. H. *Pedahohika: osobystisno-rozvyval'ni aspekty: navchal'nyy posibnyk* / O. H. Kucheryavyy, – K.: Vydavnychyy dim «Slovo», 2014. – 440 s.
7. Kuchyns'kyi I. O. *Ideyi patriotichnye vykhovannya u pedahohichnykh Podyvmosya Niny Voloshinoyi. Zbirnyk naukovykh prats'* / I. O. Kuchyns'kyi // *Pedahohichna osvita* («Teoriya i praktyka»). – 2014. – Vypusk 1 (16), – S. 156-160.

предоставление народу Украины помощи в познании и усвоении национальных, нравственных и духовных ценностей, которые соответствуют стратегическим целям развития общества, обеспечивают гармонию взаимоотношений человека с социальной и природной средой. Отмечается важность закрепления в массовом сознании граждан исторически присущих украинскому народу высоких моральных ценностей, направленных на усвоение лучших образцов отечественного и мирового духовного наследия. Акцентируется, что приоритетными ценностными ориентирами подрастающей личности должны быть определены Патриотизм и Духовность.

Ключевые слова: Нила Волошина, формирования, гражданское воспитание, личность, ценности, развитие.

Kuchinska I.

FORMATION OF THE CIVIL VALUES OF PERSONALITY IN PEDAGOGICAL VIEWS OF NILA VOLOSHYNA

The article focuses on the key aspects of the formation of civic values of growing up personality in pedagogical views of Nila Josyphivna Voloshyna (1940–2010). It highlights the main directions of education of the patriotic citizen in pedagogical heritage of the scientist (civil, spiritual, patriotic and aesthetic). It is noted that the purpose of the civic and patriotic education, by convictions of the scientist, is providing the people of Ukraine with an assistance in knowledge and mastering of national, moral and spiritual values that meet the strategic objectives of a social development, provide harmony of human relationships with the social and natural environment. It is stressed on the importance of binding of traditions of high moral values historically inherent for the Ukrainian nation to the mass consciousness of citizens, aimed at acquiring of the best samples of the national and world spiritual heritage. The attention is paid to that fact that the priority value orientation of growing up personality should be defined as patriotism and spirituality. It is noted that civic culture is an integral feature of personality that reflects his focus on the processes of civil formation and civil behavior, a high degree of thorough preparedness to a civic activity, the ability to perform professional-creative and other social functions and self-improvement as a citizen. It highlights the bright components of emotional and spiritual spectrum of a civic personality (love for mother and motherland, inner freedom in the choice of target, content, ways and means of different types of social signification and other activity, civil pride, civil dignity, civil honor, civil responsibility for the present and the future of Fatherland, respect for national values, respect for the law and public authorities, civil courage, satisfaction of knowing their civil liberties). It is observed that teachers should make the core of interactions with children creation of conditions for their emotional experience of civil values, noble civil acts of the historical and literary characters, citizens who live today, or their significant moral rights.

Key words: Nila Voloshyna, formation, civil education, personality, values, development.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК. 372.461

Анжеліка КУРЧАТОВА

доктор філософії в галузі освіти, старший викладач
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Анна ЯВОРСЬКА

магістрантка факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nyta62@yandex.ru

МІСЦЕ І ЗНАЧЕННЯ СЮЖЕТНОЇ КАРТИНИ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкривається місце і значення сюжетної картини в розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Розкрито вплив сюжетної картини на розвиток мовлення старших дошкільників. Описано які види роботи з сюжетною картиною потрібно використовувати, які завдання вирішуються у процесі роботи із старшими дошкільниками щодо сприйняття та інтерпретації сюжетних картин.

Ключові слова: мова, зв'язне мовлення, мовлення, сюжетна картина.

Завдання з розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному навчальному закладі. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких як: комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї. Бере участь у різних видах дитячої творчості.

Питання розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новим у науковій проблематиці. Воно досліджувалося класиками наукової думки та сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: психологічному (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, та інші); психолінгвістичному (І. Зимняя); лінгвістичному (Т.Ладиженська, Л. Щерба та інші); педагогічному (Л. Ворошніна, А. Зрожевська, Е. Короткова, Н. Кузіна, Г. Леушина Н. Орланова, Є. Тихеева та інші); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Луцан, Т. Постоян, Л. Фесенко).

Теоретично обґрунтувати місце і значення сюжетної картини в розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Особливу роль сюжетних картин у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку відводила Е. Тихеева. Вона описала, що картині

як фактору розумового розвитку дитини має бути відведено почесне місце з перших років його життя. Відомо, яке величезне значення мають досвід і особисте спостереження дитини для розвитку його особистості, розумових здібностей та мови. Картини розширюють поле безпосереднього спостереження. Образи, уявлення, які ними викликаються, звичайно, менш яскраві, ніж ті, які дає реальне життя. Але, у всякому разі, вони незрівнянно більш яскраві та визначені, ніж образи, звані голим словом. Бачити життя у всіх її проявах власними очима немає ніякої можливості. Тому картини такі цінні та мають велике значення для розвитку зв'язного мовлення [6].

Розглянемо такі основні поняття як мова, мовлення, зв'язне мовлення, сюжетна картина.

Український педагогічний словник трактує мову, як основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних основними органами звукових знаків для предметів, явищ дійсності і відображення їх у свідомості; це основний засіб спілкування і порозуміння між людьми. Від знання рідної мови, вміння нею користуватись залежить внутрішня культура особистості, її моральні засади, суспільні та естетичні ідеали [9].

Мовлення – це оволодіння і застосування особистістю певної мови під час її спілкування з іншими людьми і в процесі мовленнєвої діяльності; це процес використання конкретної мови конкретною людиною за характерними для даної мови законами, правилами [9].

Зв'язне мовлення – це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності; це мовлення, яке може бути цілком зрозуміле на основі його власного предметного змісту [9].

Сюжетна картина – це зображення будь-яких дій та дійових осіб, пов'язаних певною ситуацією [9].

Одним із засобів розвитку зв'язного мовлення є розповідання за сюжетною картиною. Саме сюжетні картини служать кращим матеріалом для розвитку зв'язного мовлення. В основі розповіді за сюжетною картиною лежить сприйняття навколишнього світу. Сюжетна картина не тільки розширює уявлення дітей про предмети та явища, але й впливає на емоції дітей, викликає інтерес до розповідання, спонукає говорити навіть самих мовчазних і сором'язливих дітей, розвиває впевненість у своїх силах [7].

Сюжетна картина посідає головне місце в розвитку зв'язного мовлення дітей і є важливим засобом наочності в дошкільному віці.

Визначаючи місце навчання розповіді за сюжетними картинками в більш широкому контексті психолого-педагогічних проблем, експериментально виявлено, що сюжетна картина може використовуватися як знаково-символічна система та служити моделлю для організації специфічних дошкільних символіко-моделюючих видів діяльності.

Сюжетні картини використовують на заняттях як спосіб – зацікавити дітей темою обговорення, налаштувати дітей на сприйняття інформації, актуалізувати знання дітей відповідно до теми заняття; як засіб – розвитку уяви та інших мисленнєвих процесів, активізувати мовлення та мислення дітей; систематизації та закріплення набутої раніше інформації; для розвитку мовлення; підвищення працездатності підтримки та розвитку пізнавального інтересу; з метою – закріплення або здобуття нових знань; підтримки рівня пізнавальної активності та самостійного пізнання за межами заняття [6].

Для того, щоб сприймати сюжетні картини необхідно дізнаватися про всі об'єкти, які зображені на картині, виділяти сенсорні та часові характеристики предметів, визначати місце розташування об'єктів у просторі, сприймати перспективу, людини (позу, емоційний стан), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами [7].

Сприймаючи сюжетні картини, старші дошкільники можуть успішно визначати, що роблять люди, які зображені на картинах, здогадуються, що відбувається з ними, якщо сюжет картини не виходить за рамки життєвого досвіду дитини [7].

Інтерпретація сюжетних картин, розуміння зображених на них ситуацій, подій залежать тільки від правильності сприйняття, так і від характеру зображеного сюжету – його складності, популярності дитині, доступності його розуміння [5].

У процесі роботи із старшими дошкільниками щодо сприйняття та інтерпретації сюжетних картин потрібно вирішити такі завдання:

- формування і закріплення вміння детально, послідовно і цілісно сприймати сюжетне зображення;
- автоматизація умінь співвідносити наявні предметні уявлення з образами (предметами), зображеними на картинках;
- формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відносини при сприйнятті сюжетного зображення на основі виділення інформативних ознак предметів і явищ, зображених на картинках;
- розвиток всіх компонентів мовлення дитини [6].

У розвитку сприйняття сюжетних картин провідне значення набуває мова дітей. Називаючи ті чи інші якості або ознаки предметів, зображених на сюжетних картинах, дитина тим самим виділяє їх; називаючи предмети, вона відокремлює їх одне від одного; визначаючи у промові їх стану або дії, дитина осмислює реальні відношення між предметами. Збагачення дитячого мовлення словами – назвами якостей, ознак, станів предметів і відносин між ними – є важливим чинником розвитку цілеспрямованого, усвідомленого сприйняття [8].

Одним із завдань на заняттях з використанням сюжетних картин є формування способів сприйняття картини (цілісне обведення поглядом, виділення головного, сприйняття за планом, детальне розглядання окремих об'єктів, ін). Для цього необхідно проводити роботу з формування у дітей знань про інформативні ознаки та предмети, які розкривають сюжет [6].

На заняттях з навчання розповіді за сюжетною картиною необхідно враховувати вікові особливості старших дошкільників щодо

сприймання картин та участі в розмові за їх змістом; навчати дітей виділяти ознаки в сюжетних картинах з встановленням логічних зв'язків. Ступінь усвідомлення змісту сюжетної картини дитина передає з допомогою монологічного та описового мовлення. Провідним прийомом такого супроводу є запитання, яких може бути 8–10 для старших дошкільників. Запитання потрібно ставити так, щоб дитина самостійно шукала відповідь, аналізуючи побачене [8].

Осмилення сюжетних картин, розуміння зображених на них ситуацій та подій залежать від правильності сприймання і характеру зображеного сюжету: наскільки він складний, знайомий, доступний дитині. Про прості картини вони розповідають досить детально, розглядаючи складні – перелічуватимуть постаті і предмети. Від складності малюнка залежить і його трактування. Старші дошкільники вже спроможні послідовно і детально розглянути композиційно складні малюнки, пояснити їх. Тому перед демонструванням якоїсь картинки доцільно спочатку провести бесіду, у якій фігуруватимуть зображені на ній об'єкти. Адже ефективність сприймання зумовлюється досвідом дитини, її знанням зображених предметів [3].

У розвитку сприйняття сюжетних зображень дошкільниками провідне значення набуває мова дітей. Називаючи ті чи інші якості або ознаки предметів, зображених на сюжетній картині, дитина тим самим виділяє їх; називаючи предмети, вона відокремлює їх одне від одного; визначаючи у промові їх стану або дії, дитина осмислює реальні відношення між предметами. Збагачення дитячого мовлення словами – назвами якостей, ознак, станів предметів і відносин між ними – є важливим чинником розвитку цілеспрямованого, усвідомленого сприйняття [3, 111–114].

У дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. На питання дитина відповідає досить точними, короткими або ж розгорнутими (якщо це необхідно) відповідями. Розвивається вміння оцінювати висловлювання та відповіді однолітків, доповнювати або виправляти їх. На шостому році життя дитина може досить послідовно та чітко скласти описову або сюжетну розповідь на запропоновану йому тему. Однак діти все ще потребують попередньому зразку вихователя. Уміння передавати в розповіді своє емоційне ставлення до описуваних предметів або явищ у них розвинуто недостатньо. У дітей старшого

дошкільного віку накопичується значний запас слів, зростає питома вага простих поширених і складних речень. У дітей виробляються критичне ставлення до граматичних помилок, уміння контролювати свою мову [1].

Необхідно навчати дітей виділяти ознаки в сюжетному зображенні з встановленням логічних зв'язків. Ступінь усвідомлення змісту сюжетного зображення дитина передає з допомогою монологічної та описової мови.

Мова дитини стане багатшою, якщо основою для складання зв'язних висловлювань є його чуттєвий і практичний досвід. Тому в процесі роботи над сюжетними картинками важлива роль відводиться цілеспрямованого використання засобів наочності та дидактичного матеріалу, організації дій з ними [2].

Найважливішою умовою успішності впливу засобів наочності та дидактичного матеріалу є їх дохідливість для конкретного контингенту дітей та узгодженість з рівнем актуального розвитку дитини, що виражають дидактичні, варіативні та видозмінені способи деталізації ознак, властивостей об'єктів навколишнього світу та способів взаємодії з ним дитини [8].

Найважливішою умовою успішності впливу засобів наочності та дидактичного матеріалу є їх дохідливість для конкретного контингенту дітей і узгодженість з рівнем актуального розвитку дитини, що виражають дидактичні, варіативні та видозмінені способи деталізації ознак, властивостей об'єктів навколишнього світу та способів взаємодії з ним дитини [4, 87].

Навчання дітей умінь впізнавати предмети за їх характерними ознаками відіграє важливу роль у процесі формування самостійної орієнтування дитини в навколишньому середовищі. Чим більше органів чуття бере участь у процесі ознайомлення з навколишнім світом, тим успішніше йде соціальний розвиток дитини, тим усвідомленіше стає його мова [4, 94].

Виходячи з цього, велику увагу необхідно приділяти використанню засобів наочності і спеціальних прийомів організації діяльності з дидактичним матеріалом.

Досить ефективними з метою формування диференційованих уявлень про об'єкти, зображених на сюжетній картині, і розвитку мовлення дітей є використання спеціальних засобів наочності і різних дидактичних посібників.

Розповідання за картиною успішно може бути здійснено дітьми із затриманим розвитком тільки за умови первинного вдосконален-

ня когнітивного аспекту аналізу картини, формуванні у дитини семантичної моделі, зображеної на ній ситуації. Визначальними при цьому стають наукові уявлення про семантику як про відносно рівні розвитку мовленнєвої діяльності та про випереджальний розвиток семантики по відношенню до розвитку формально-мовних засобів [3, 56].

У дослідженнях педагогів (Н. Карпінська, І. Коніна, Л. Таллер, О. Ушакова) звертається увага на різні аспекти процесу сприймання: розуміння теми, ідеї, змісту ілюстрації, образу головного героя, створення виразних засобів. Учені констатують, що картину дитина не сприймає всю відразу, а лише частину й не завжди головну; пізнаючи предмети на картинці, діти не відразу усвідомлюють їх призначення, взаємозв'язок. Це відбувається через те, що процес сприймання не відразу встановлює зв'язки з минулим досвідом дітей, тому осмислювання, розуміння картинки приходить дещо пізніше [3, 65].

Трудність у сприйманні картинок дошкільниками полягає і в їхньому невмінні керувати процесом сприймання, тобто організовувати свою увагу, вибірково спрямовувати її на істотні та основні елементи об'єкта сприймання, вміти не лише дивитись, але й бачити. Тому для розуміння картинок необхідно встановити зв'язок зображеного предмета з наявним в дитини образом і знаннями, тобто дитина повинна впізнати в зображуваному предметі знайому річ. Сприймання картинок залежить також від виду малюнка, який подає художник-ілюстратор [5, 204].

А. Богуш зазначає, що діти старшого дошкільного віку більш підготовлені до сприймання світлотіньових малюнків, бо в них вже сформовані поняття про форму і колір, а також лінійних малюнків, в яких їм доступне сприймання як об'єму, так і ритміки ліній [5, 205].

Діти старшого дошкільного віку сприймають усі видимі малюнки: лінійний, світлотіньовий, умовний. Для розуміння дитиною малюнок потрібно допомогти їй установити головний зв'язок зображеного на картинці, послідовний хід дії. Цей зв'язок – перша умова розуміння. Про розуміння можна говорити тоді, коли дитині вдалося, по-перше, встановити зв'язок між частинами сприйнятого цілого і, по-друге, – між новим предметом і знаннями, які є [4, 86].

Підвести дітей до більш високого естетичного сприймання і водночас розвинути і збагатити їхнє мовлення можна за умови розвитку

здатності дітей емоційно сприймати й оцінювати в сюжетних картинках елементарні естетичні якості, гармонію кольору, композицію. У процесі читання твору з допомогою ілюстрацій повнота його розуміння зростає. Дослідження вчених засвідчили, що дошкільники розуміють текст тоді, коли він встановлює зв'язок кожного слова з відповідним образом предмета, його якістю чи його дією. Те ж саме відбувається і при сприйманні дітьми малюнків. Для розуміння картин необхідно встановити зв'язки між частинами сприймаючого цілого та між новим предметом і наявними в дитини знаннями [3, 66].

На основі нашого аналізу та результатів нашого дослідження, потрібно велику увагу приділяти використанню засобів наочності та спеціальних прийомів організації діяльності з дидактичним матеріалом. Формувати у дітей старшого дошкільного віку уявлення про об'єкти, які зображені на сюжетних картинах за допомогою використання спеціальних засобів наочності та різних дидактичних посібників.

Таким чином, проаналізувавши сучасні дослідження з теми: Місце і значення сюжетної картини в розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, слід зробити висновок про те, що місце та значення сюжетної картини для розвитку зв'язного мовлення важливе. Тому що, за допомогою сюжетних картин у дитини формується оптимальний рівень зв'язного мовлення, розвиваються пізнавальні процеси, підвищується інтелектуальний рівень.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш; Авт. Кол.: Богуш А.М., Беленька Г.В. – 2016. – С. 4–28.
2. Білан О.І. Організація роботи і планування навчання дошкільників розповідання засобом ілюстрації. – Львів : Аверс, 2003. – 140 с.
3. Білан О.І. Розповідання за ілюстраціями в дошкільних навчальних закладах: Методичний посібник. – Львів : Аверс, 2003. – 80 с.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Алла Михайлівна Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.
5. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – К. : УЗМН, 2010. – 327 с.
6. Богуш А.М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплекс: посібник та предметні картинки / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – 2-ге вид. – К. : Генеза, 2014. – 160 с.
7. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / Алла Михайлівна Богуш // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Том 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 155–170.

8. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-Матер, 2004. – 131 с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
1. The basic component of preschool education / Scientific Director: A. M. Bogush, 2016, p. 4–28.
2. Bilan O.I. Organization and planning of teaching preschool storytelling tool illustration. – Lviv: Avers, 2003. – p. 140.
3. Bilan O.I. Illustrations for storytelling in preschool education: Toolkit. – Lviv: Avers, 2003. – p. 80.
4. A. Bogush. Speech component of preschool education / A. M. Bogush. – Н.: Izdatel'stvo «Morning», 2011. – p. 176.
5. Bogush A.M. The origins of language development of preschool children. – К.: UZMN, 2010. – p. 327.
6. Bogush A. M. the Development of speech of preschool children: educational and methodical complex: a Handbook and subject pictures / M. A. Bogush, N. Gavrish. – 2nd ed. – Kiev: Geneza, 2014, p. 160.
7. Bogusz, A. M., Competence-based approach to speech development of preschool children / A. M. Bogush, Psychological and pedagogical science in Ukraine. – К.: Pedagogical thought, 2007. – Т. 2. – p. 119–122.
8. Gavrish N. V. Methodology of development of coherent speech of preschool children / N. Gavrish. – Lugansk: Alma Mater, 2004, – p. 131.
9. S. Goncharenko. Ukrainian pedagogical dictionary / H. V. Goncharenko. – К.: Lybid, 1997. – p. 375.

Курчатова А. В., Яворская А. И.

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ СЮЖЕТНОЙ КАРТИНЫ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается место и значение сюжетной картины в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Раскрыто влияние сюжетной картины на развитие речи старших дошкольников. Описано какие виды работы с сюжетной картиной нужно использовать, какие задачи решаются в процессе работы со старшими дошкольниками по восприятию и интерпретации сюжетных картин.

Ключевые слова: речь, связная речь, сюжетная картина.

Kurchatova A., Yavorska A.

PLACE AND SIGNIFICANCE OF NARRATIVE PAINTINGS IN THE DEVELOPMENT OF THE COHERENT SPEECH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article reveals the place and importance in the plot pattern of coherent speech of preschool children. Reveals the impact of the scene paintings on the language development of senior preschool children. Describe the types of work you want to use narrative picture that problems are solved in the process of working with older preschoolers about perception and interpretation of the scene pictures. Based on our analysis and the results of our study should pay great attention to the use of visual aids and special techniques of organization of didactic material. Forming in preschool children an idea of the objects depicted in paintings of scenes through the use of special means of visibility and various teaching aids.

Key words: speech, connected speech, speech, story picture.

Стаття надійшла до редколегії 11.04.2017

УДК 378.1:796.011

Ольга ЛИТВИНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: olga4477@ukr.net

Наталія БОРЕЦЬКА

кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

Олександр ГРОХОВИЧ

викладач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкриваються проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури, формування у них здоров'язберігаючих компетенцій. Розроблено й теоретично обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих педагогічних технологій, яка включає мету, завдання, принципи; визначено компоненти професійної підготовки студентів та рівні сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих педагогічних технологій. Доведено, що отримані результати сприяють розвитку здоров'язберігаючих компетентностей та позитивним змінам у рівнях готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: модель, студент, учитель фізичної культури, здоров'язберігаючі технології, компетентності, динаміка.

Стан здоров'я підростаючого покоління в Україні залишається нагальною проблемою. На державному рівні постійно відбувається оновлення документів, які стосуються здоров'я підростаючого покоління, а саме закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про фізичну культуру і спорт» (1994); Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вибір» на 2012–2020 роки (2011); Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки (2012); Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016) [5, 5].

Питанням формування здоров'язберігаючої компетенції у майбутніх вчителів розглядалися в наукових працях Н. Абаскалова, О. Алексеева, Г. Мещерякова, І. Ніколаєва, С. Чурюкіна.

Проблему формування здоров'язберігаючої компетенції вчителя фізичної культури досліджували Н. Белікова, Д. Воронін, І. Дичківська, Л. Демінська, І. Зімня, І. Іваній, В. Сергієнко, В. Тевкун [2, 153].

Розробці компетенцій сучасного вчителя фізичної культури присвячені праці дослідників: Г. Власюком створена модель сучасного вчителя фізичної культури; дослідженням підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах присвячені наукові праці І. Шаповалової; науковець О. Печко звертав увагу на формування професійного мислення у вчителів фізичної культури; формування готовності студентів до діяльності вчителя фізичної культури досліджував П. Джуринський; шляхам оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в умовах розвитку сучасної освіти в Україні присвячені наукові дослідження О. Тимошенка.

Мета статті – представити модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі.

Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського за темою «Використання здоров'язберігаючих

технологій у навчально-виховній сфері освітніх закладів» (номер державної реєстрації – 0115U001208).

Велике значення у збереженні здоров'я дітей відіграють вчителі фізичної культури, які покликані не тільки зберегти здоров'я, а й навчити підростаюче покоління піклуватися про своє здоров'я, зробити активний спосіб життя та рухову активність своєю постійною діяльністю, використовувати фізичні вправи у повсякденному житті, і за допомогою фізичних вправ покращувати фізичний стан.

Для загальноосвітніх шкіл постійно оновлюються Державні стандарти початкової, базової і повної загальної середньої освіти, а в них і вимоги до освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». Збільшуються й вимоги до спеціалістів галузі фізичної культури, які повинні бути не тільки спеціалістами високої загальної й професійної культури, висококваліфікованими фахівцями у своїй справі, здатних осмислювати нові педагогічні явища, а й творчо перетворювати їх у педагогічну дійсність, спроможних до спеціальної педагогічної діяльності щодо збереження здоров'я підростаючого покоління, готових до розробки й реалізації здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі.

Велика кількість досліджень в галузі здоров'я й здоров'язбереження в теорії і практиці професійної освіти недостатньо звертає уваги формуванню здоров'язберігаючих компетенцій студентів педагогічних ВНЗ. Система вищої освіти, на ґрунті застарілих традиційних форм і методів навчання, не забезпечує достатній рівень сформованості здоров'язберігаючих компетенцій у студентів. Перед викладацьким складом вишів стоїть завдання – сформуванню здоров'язберігаючі компетенції у студентів факультетів фізичної культури, щоб вони усвідомили відповідальність за свою діяльність, сформувати у них здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити.

Ми погоджуємося з позиціями науковців про те, що саме від студента – майбутнього вчителя фізичної культури, від його свідомості й самосвідомості, від його бажання професійного зростання, від його готовності до творчого вирішення педагогічних завдань, від професійної компетентності та від особистісно-професійних якостей людини залежить його майбутня професійна діяльність. Але поштовхом до цього повинен стати навчально-виховний процес у

виші. Саме навчання й виховання студентів у виші закладає базові основи професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що студенти – майбутні вчителі фізичної культури, отримують базові професійні знання про організм людини, основи здорового способу життя, проблеми збереження здоров'я, засоби й методи його зміцнення, збереження і розвитку під час вивчення блоку медико-біологічних дисциплін, а саме: анатомії людини, фізіології людини, біохімії, валеології, спортивної фізіології, спортивної медицини тощо.

Всі вищезазначені знання медико-біологічного спрямування необхідно поєднати з психолого-педагогічними знаннями, що дозволять учителю фізичної культури грамотно впливати фізичними вправами на організм учнів з урахуванням їхніх вікових і гендерних особливостей, стану здоров'я та рівня підготовленості. Дати знання про сучасні педагогічні здоров'язберігаючі технології, їх типи та використання у загальноосвітніх закладах.

З цією метою викладацький склад кафедри теорії та методики фізичної культури Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, три роки (2014–2017 рр.) працював над науковою темою «Використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховній сфері освітніх закладів». Пророблена велика робота щодо ознайомлення студентів з педагогічною технологією здоров'язбереження, введення до робочих програм навчальних дисциплін тем із здоров'язберігаючих технологій. Теми включали теоретичні знання з типів здоров'язберігаючих технологій, їх застосування на уроках фізичної культури, впродовж навчального дня, навчання дітей здоров'язберігаючим технологіям, та практичне застосування фізичних вправ з оздоровчою спрямованістю на заняттях з гімнастики та спортивних ігор.

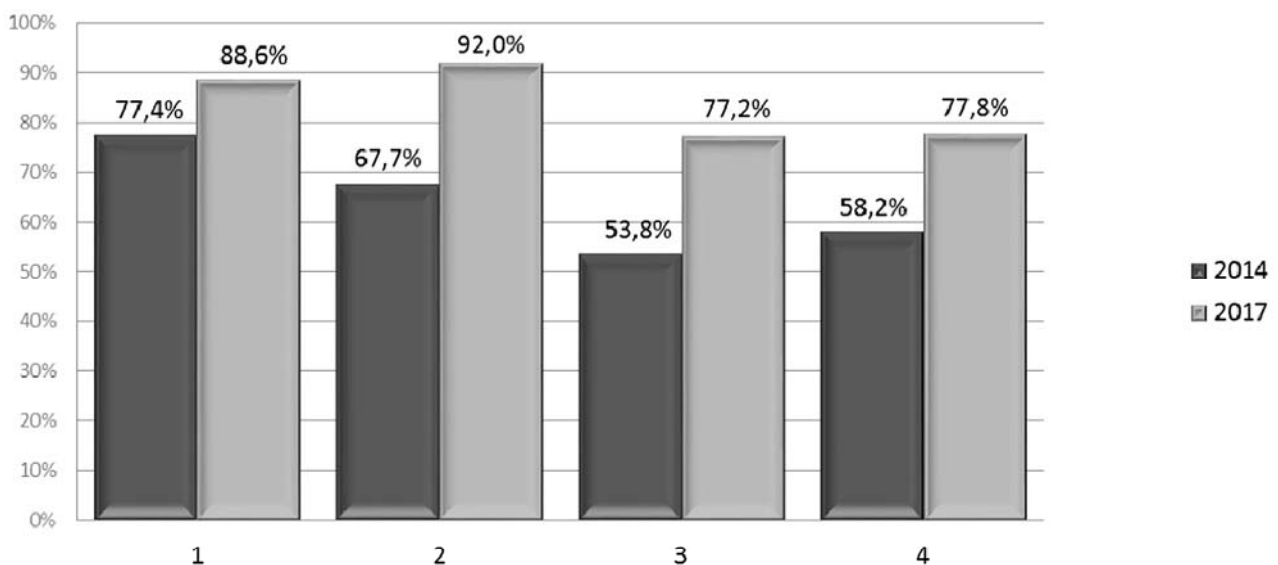
Дисципліни, у вивчення яких були включено теми із здоров'язберігаючих технологій та сприяли формуванню у студентів – майбутніх учителів фізичної культури – готовності до впровадження в навчально-виховний процес вищезазначених технологій: для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр – професійна майстерність та професійна діяльність у сфері фізичного виховання (доцент Литвиненко О.М.), гімнастика з методикою викладання, методика проведення секційних (доцент Борецька Н.О., викладач Грохович О.Ю.), теорія і методика фі-

зичного виховання (доцент Бірюк С.В.), нові технології у фізичному вихованні і спорті (доцент Хохлова Л.А.), спортивні ігри та методика викладання (викладачі Багатир В.Г., Вертелецький О.І.); для освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст – теорія та методика масової оздоровчої фізичної культури (доцент Литвиненко О.М.), методика проведення секційних занять в ЗОШ з гімнастики (доцент Борецька Н.О., викладач Грохович О.Ю.); для освітньо-кваліфікаційного рівня магістр було введено до навчальних планів навчальну дисципліну за вибором студентів використання здоров'язберігаючих технологій у сфері освітніх закладів (професор Грицай Ю.О.).

Велике значення мало і застосування знань і умінь із здоров'язберігаючих технологій під час проходження студентами педагогічної практики. Студентам 3 і 4 курсів пропонувалося написання планів-конспектів уроків фізкультури із застосування й навчання дітей здоров'язберігаючих фізичних вправ, вправ з дихання, правильне поєднання виконання фізичних вправ й дихання, аутогенного тренування, релаксації, точкового масажу; використання фрагментів музичної терапії, проведення бесід й мотивації на здоровий спосіб життя учнів загальноосвітніх шкіл.

Працюючи над створенням моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій ми проводили моніторинг студентів щодо визначення ступеню обізнаності у питаннях здоров'язбереження та особистісного ставлення студентів до питань здоров'язбереження, зміцнення власного здоров'я та виховання культури здоров'я, з метою визначення їх готовності до впровадження здоров'язберігаючих технологій. Моніторинг проводився серед студентів 4 і 5 курсів факультету фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. У 2014 році були анкетовані 148 студентів [2, 156], у 2017–116 студентів.

На рис. 1 зображено динаміку формування компетентностей студентів із здоров'язберігаючих технологій. Так, у 2014 році визначенням поняття «здоров'я» володіли – 77,4% студентів, у 2017 – 88,6%; володіли знаннями про класифікацію здоров'язберігаючих технологій та особливостями їх застосування у навчальному процесі – у 2014 році – 67,7 %, у 2017 – 92,0%; готові до використання здоров'язберігаючих педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності 2014 – 53,8 %, 2017 – 77,2%; володіють навичками організації здорового способу життя та формування культури здоров'я людини з урахуванням вікових, ґендерних та індивідуальних особливостей 2014 – 58,2 %, 2017 – 77,8%.



- 1 - знання визначення поняття «здоров'я»
- 2 - володіння знаннями про класифікацію здоров'язберігаючих технологій та особливостями їх застосування
- 3 - підготовленість до використання здоров'язберігаючих педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності
- 4 - володіння навичками організації здорового способу життя та формування культури здоров'я людини з урахуванням вікових, ґендерних та індивідуальних особливостей

Рисунок 1 – Динаміка формування компетентностей студентів із здоров'язберігаючих технологій

соби життя та формування культури здоров'я людини з урахуванням вікових, гендерних та індивідуальних особливостей – 2014 – 58,2%, 2017 – 77,8%.

Із вище зазначених даних констатуємо, що створюючи спеціальне педагогічне середовище, постійне наголошення на заняттях про цінність власного життя й здоров'я, про цінність життя й здоров'я підростаючого покоління, з якими працюватимуть майбутні вчителі фізичної культури, про здоров'язберігаючі технології, навчання ним студентів, а також активне їх застосування під час практичних занять дали позитивні результати.

У створенні моделі формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій ми пройшли декілька етапів у процесі моделювання, зокрема:

- а) перший етап носить пошуковий характер і пов'язаний зі створенням загального уявлення про модель певного об'єкта або процесу, розробкою вихідної моделі, яка є найбільш загальною схемою і носить гіпотетичний характер;
- б) другий етап має пізнавальний характер і являє собою єдність практичної діяльності, спрямованої на роботу з моделями;
- в) третій етап передбачає теоретичний аналіз результатів дослідження моделей, їх включення в більш загальну систему знань, розробку шляхів практичної реалізації для вирішення завдань управління, що виникають при використанні відповідної моделі [3, 87].

Погоджуємося з науковою думкою О. Солтика, про те, що «необхідним компонентом у здійсненні якісної освіти викладачів фізичного виховання є розробка різних модельних характеристик відповідної професії. Це дозволяє закріпити, узагальнити накопичений науковий матеріал і здійснювати ефективну підготовку та перепідготовку фізкультурних кадрів, удосконалювати плани навчання фахівців, програми та зміст навчальних дисциплін» [4, 3].

Працюючи над створенням моделі (рис. 2) та для досягнення мети ми виокремили наступні компоненти професійної підготовки студентів у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний та діяльнісно-практичний.

Мотиваційно-ціннісний компонент полягає у формуванні мотивів, що відображають стійке позитивне ставлення до проблеми збереження під час педагогічного процесу власного здоров'я та здоров'я учнів, у бажанні проектувати перебіг педагогічного процесу з використанням здоров'язберігаючих технологій; інтересом до наукових знань з питань здоров'я і його збереження; активна діяльність в професійному вдосконаленні та самовдосконаленні [1, 216].

Когнітивний компонент передбачає наявність теоретичних знань майбутнього вчителя, а саме: фахові знання про здоров'язберігаючі педагогічні технології, їх зміст та типи; знання з формування здоров'язбереження та зміцнення здоров'я на фізичному, духовному й соціальному рівнях; осмислення і чіткого формулювання завдань збереження власного здоров'я і здоров'я вихованців у різних ситуаціях навчально-виховного процесу; професійне самовдосконалення у проведенні уроків з фізичної культури з використанням здоров'язберігаючих педагогічних технологій; знання основних понять, закономірностей, що пов'язані із здоров'ям, вміння співвідносити теоретичні й методичні знання під час проектування здоров'язберігаючого освітнього середовища [5, 59].

Операційний компонент визначає здатність студента використовувати внутрішні регулятори своєї поведінки і діяльності, застосовувати знання про здоров'я і здоров'язберігаючі технології у навчально-виховному процесі на основі принципів здоров'язберігаючої педагогіки; розвиток умінь проектувати педагогічний процес як здоров'язберігаючий; пошук нових знань з питань здоров'я і здоров'язбереження у педагогічній, психологічній і спеціальній літературі; пошук індивідуально-особистісного підходу у вирішенні педагогічної ситуації з кожним учнем, враховуючи його стан здоров'я, у здатності самостійно проектувати здоров'язберігаючий педагогічний процес.

Рефлексивний компонент полягає у здатності до самооцінки здоров'язберігаючого потенціалу діяльності щодо проектування педагогічного процесу; полягає у самоаналізі, адекватній самооцінці здоров'язберігаючого потенціалу діяльності щодо проектування педагогічного процесу, постійне його корегування [1, 218].

Діяльнісно-практичний компонент полягає у використанні здоров'язберігаючих технологій у повсякденному житті, під час навчання у виші, під час проходження педагогічної практики; у здатності і можливості управляти своїм ста-

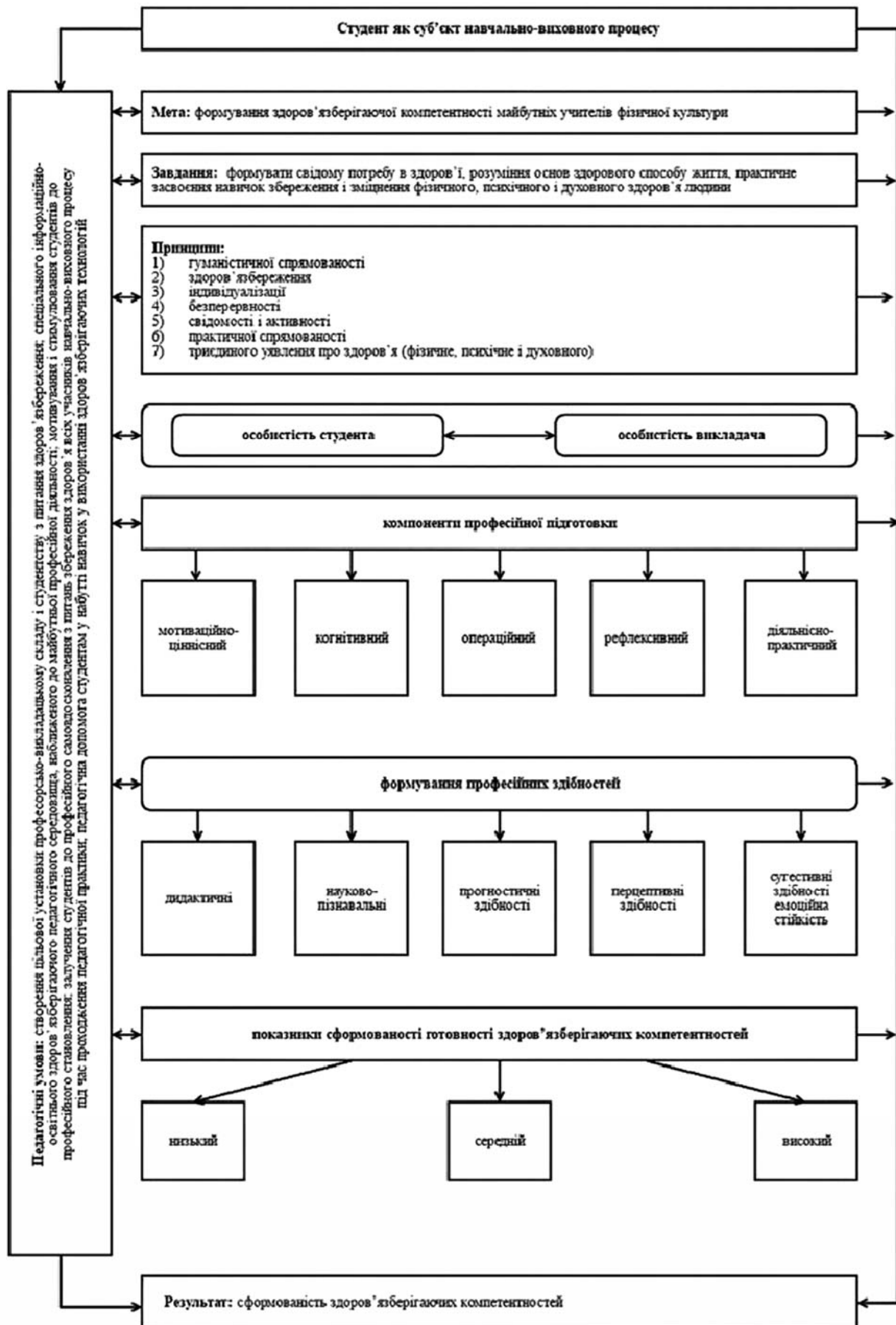


Рисунок 2 – Модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій

ном у реальних педагогічних умовах; бажанням, зацікавленістю та задоволеністю від використання здоров'язберігаючих технологій; володіння методами й прийомами фізичної й психологічної саморегуляції свого психоемоційного і функціонального стану у стресових ситуаціях та здатність їх застосовувати під час перебігу педагогічного процесу.

Для успішного впровадження моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій необхідно:

- 1) створити цільову установку професорсько-викладацького складу і студентству з питання здоров'язбереження;
- 2) створення спеціального інформаційно-освітнього здоров'язберігаючого педагогічного середовища, наближеного до майбутньої професійної діяльності;
- 3) мотивування і стимулювання студентів до професійного становлення;
- 4) залучення студентів до професійного самовдосконалення з питань збереження здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу під час проходження педагогічної практики;
- 5) педагогічна допомога студентам у набутті навичок у використанні здоров'язберігаючих технологій.

Здоров'язберігаючі компетентності не можна передати студентам під час навчально-виховного процесу. Формування компетентностей відбувається на внутрішніх ресурсах особистості, її бажаннях і устремліннях. Компетентності є не тільки продуктом навчання, а й продуктом самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього спеціаліста.

Запропонована нами модель не є вичерпною, а є лише часткою у формування компетентностей студентів – майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберігаючих технологій. Перспективою досліджень є вивчення можливостей і специфіки формування здоров'язберігаючих компетентностей студентів у поза навчальний час.

Список використаних джерел

1. Куклина Л. В. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов: монография / Л. В. Куклина, Л. Ю. Минева, Г. А. Засобина. – Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2012. – 374 с.
2. Литвиненко О.М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей у майбутніх вчителів фізичної культури / О. М. Литвиненко // Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер.: Педагогіка

и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 3. – С.153-158.

3. Маслюк Р. В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в системі «педагогічний коледж – педагогічний університет»: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Руслан Вадимович Маслюк; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2015. – 286 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4176/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf>
4. Солтик О. О. Формування концептуальної моделі професійної діяльності викладача фізичного виховання вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Солтик Олександр Олександрович; Національний університет фізичного виховання і спорту України. – Київ, 2003. – 21 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://avtoreferat.net/content/view/9409/16/>
5. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Шаповалова; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2016. – 267 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/diss_Shaapoval.pdf

Reference

1. Kuklina, L. V., Mineeva, L. Yu., Zasobina L. V. (2012). *Formirovaniye zdorovyeberegayushchey kompetentnosti studentov* [Formation of health-keeping competences of students: monograph]. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 374 [in German].
2. Lytvynenko, O. M. (2015). *Formuvannya zdoroviazberihaiuchykh kompetentnostei u maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury* [Formation of health-keeping competencies of future teachers of physical culture] – Yalta: RYO HPA [in Ukrainian].
3. Masliuk, R. V. (2015). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v systemi «pedahohichnyi koledzh – pedahohichnyi universytet»* [Professional training of future teachers of physical education in the system «teacher training college – teacher training university»]. Extended abstract of candidate's thesis. Retrieved from <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4176/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf> Uman [in Ukrainian].
4. Soltyk, O. O. (2003) *Formuvannya kontseptualnoi modeli profesiinoi diialnosti vykladacha fizychnoho vykhovannia vyshchoho navchalnoho zakladu* [Formation of conceptual model of professional activities of physical education teacher of higher educational institution]. Extended abstract of candidate's thesis. Retrieved from <http://avtoreferat.net/content/view/9409/16/> Kyiv [in Ukrainian].
5. Shapovalova, I. V. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoho samovdoskonolennia u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Preparation of the future teachers of physical training for professional self-improvement in higher education institutions]. Extended abstract of candidate's thesis. Retrieved from http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/diss_Shaapoval.pdf Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Литвиненко О.М., Борецкая Н. А., Грохович А.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрываются проблемы подготовки будущих учителей физической культуры, формирование у них здоровьесберегающих компетенций. Разработана и теоретически обоснована модель формирования готовности будущих учителей физической культуры к использованию здоровьесберегающих педагогических технологий, которая включает цель, задачи, принципы, определены компоненты профессиональной подготовки студентов и уровни сформированности готовности будущих учителей физической культуры к использованию здоровьесберегающих педагогических технологий.

Доказано, что полученные результаты способствуют развитию здоровьесберегающих компетенций и позитивным изменениям уровня готовности будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: модель, студент, учитель физической культуры, здоровьесберегающие технологии, компетентности, динамика.

Lytvynenko O., Boretska N., Hrokhovuch O.

MODEL OF READINESS FORMATION OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS FOR USING THE HEALTH-KEEPING TECHNOLOGIES

Physical training teachers play a great importance in maintaining the health of children because their purpose is not only to maintain health, but also to teach the younger generation to take care of their health, make active lifestyle and physical activity a permanent activity, use in physical exercises in their everyday life, and to improve physical condition by means of exercises.

The system of higher education, on the grounds of old traditional forms and methods of training does not provide an adequate level of formation of the health-keeping competences by the students.

The students are the future teachers of physical training, who receive basic professional knowledge of the human body, the foundations of a healthy lifestyle, the problems of maintaining health, means and methods of its strengthening, preservation and development during the studying units of biomedical sciences, including: anatomy, physiology, biochemistry, valeology, sports physiology, sports medicine and etc.

It is also necessary to give students psycho-pedagogical knowledge that will enable teachers of physical training to influence skillfully with physical exercises on the body of students according to their age and gender characteristics, health and level of training.

The model of the formation of future teachers of physical training to the use of healthy educational technologies is developed and theoretically substantiated that includes goals, objectives, principles; identified components of the training of students and levels of readiness formation for future teachers of physical training to the use of health-keeping technologies.

Working at the model and for achievement the goals we have identified the following components of professional training of students in the readiness formation of future physical training teachers to use the health-keeping technologies: value-motivational, cognitive, operational, reflective and activity practical.

It is proved that the results contribute to the development of health-keeping competencies and positive changes in the levelsof readiness of future physical training teachers for professional self-improvement.

Key words: model, student, teacher of Physical Education, health-keeping technologies, competences, dynamics.

Стаття надійшла до редколегії 03.05.2017

УДК 373.2:316.614.5

Олена ЛИТВИШКО

викладач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
здобувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Державного вищого навчального закладу
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
e-mail: lytvyshko1980@gmail.com

УЯВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА БАТЬКІВ ЩОДО СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автором висвітлено проблему формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років. Зазначено, що основи соціальної компетентності дитини починають формуватися в сім'ї з самого народження і супроводжують людину протягом всього життя. Розроблено анонімні анкети для батьків та для вихователів дошкільних навчальних закладів, за допомогою яких було визначено рівень розуміння та підготовленості до виявлення проблеми «соціальна компетентність дітей дошкільного віку». Також автором описано результати власного дослідження.

Ключові слова: дошкільні навчальні заклади, діти дошкільного віку, вихователі, батьки, казки, соціальна адаптація, соціальна компетентність.

Сучасне суспільство потребує самодостатньої, незалежної, незаангажованої особистості, яка здатна адекватно оцінювати ситуацію і в змозі знайти правильне рішення у будь-якому випадку. Основи соціальної компетентності дитини починають формуватися з того моменту, коли вона починає пізнавати світ, тобто з народження. З першого дня свого життя кожна людина стає повноцінним громадянином суспільства у якому буде виховуватися, розвиватися, навчатися, працювати. У сучасному швидкому темпі життя дитина, починаючи з дошкільного віку, повинна вміти орієнтуватися у соціальному середовищі, правильно оцінювати ситуацію, берегти навколишнє довкілля, з повагою і розумінням ставитися до оточуючих людей, вміти спілкуватися зі старшими, адаптуватися до нових умов навчання, тобто бути соціально компетентною особистістю.

Проблему соціалізації особистості вивчали А. Мудрик, І. Рогальська-Яблонська, Т. Кравченко. Питання соціальної компетентності у своїх працях досліджували М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Докторович.

Соціалізація особистості – це процес, який відбувається протягом всього життя людини та у своєму розвитку має декілька етапів, найперший з них і розпочинається у дошкільному дитинстві. Соціалізуючись дитина набирається життєвого і соціального досвіду, за допомогою книги пізнає навколишній світ, знайомиться з

усіма його мешканцями, завдяки своїм улюбленим казковим героям пізнає світ дорослих, знайомиться з членами родини, вчиться з ними спілкуватися, набуває основ соціальної компетентності.

Ми погоджуємося з думкою І. Зарубінської, яка під поняттям соціальна компетентність розуміє «складну, інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, активній участі у соціально значущих проектах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей» [2, 10].

Мета статті полягає у виявленні уявлення вихователів ДНЗ та батьків відносно проблеми формування основ соціальної компетентності дітей 5–6 років.

Основи соціальної компетентності дитини дошкільного віку починають формуватися ще в сім'ї, коли вона пізнає навколишній світ, знайомиться з членами сім'ї, сімейними святами та традиціями. Відвідуючи дошкільний навчальний заклад дошкільник потрапляє у нове для нього соціальне оточення, знайомиться з вихователями, вчиться до них ввічливо звертатися. Також дитина пізнає колектив своїх однолітків, вчиться ділитися іграшками, книгами, солодощами.

Випускаючись з дошкільного навчального закладу дитина повинна бути соціально адап-

тованою і пристосованою до умов проживання у суспільному середовищі та до подальшого навчання в школі, бути ввічливою, вихованою, володіти навичками поведінки в суспільстві.

Казка – це твір мистецтва, з яким дитину знайомлять дорослі починаючи з самого народження. У житті дитини вона відіграє величезну роль, так як дошкільник зіставляє казкові сюжети з реальним життям і на основі казки вчиться жити у сучасному цивілізованому світі.

В. Гнатюк вважає, що в основі сюжетних ліній всіх казок покладено міфи: «Коли в XIX столітті учені звернули увагу на казки, зараз винирнуло питання, звідки вони взялися і як пояснити велику подібність поодиноких казок у різних народів. Зразу вважали їх за винахід середньовічних трубадурів та арабів. Потім висловлювався погляд, що міфологія однієї епохи переміняється в поезію дальшої епохи, а поезія в казки ще дальшої. Тому казки належить уважати за наймолодшу форму міфів» [1, 206–207].

Для вивчення питання формування основ соціальної компетентності дітей 5-6 років нами було проведено експериментальне дослідження серед вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. У проведенні експериментальної роботи було залучено 52 вихователі та 160 батьків.

Для проведення експериментального дослідження ми розробили анкети для батьків та вихователів.

Проводячи дослідження з батьками ми за допомогою анкет провели опитування. Першим запитанням було: Які казки любите слухати Ваша дитина? Найбільше дітям читають українські народні казки 52%, такі як «Кривенька качечка», «Ріпка», «Котик і Півник», «Пан Коцький», «Півник і двоє мишенят», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», «Івасик-Телесик», «Колосок», «Коза-дереза», «Рукавичка», «Яйце-Райце», «Про золоту рибку», «Солом'яний бичок», «Вовк і семеро козенят», «Дідова і бабина дочка», «Троє поросят», «Котигорошко»; казки інших народів 3%: російські народні казки «Теремок», «Курочка ряба», чеська народна казка «Золотоволоска»; казки українських авторів Всеволода Нестайка, І. Франка, авторські казки зарубіжних письменників 15%: казки братів Брімм «Пані Метелиця», «Бременські музиканти», «Білосніжка та сім гномів»; Шарля Перро «Кіт у чоботях», «Хлопчик-Мізинчик», «Спляча красуня», «Попелюшка», Ганса Крістіана Андерсена «Снігова королева», «Русалонька»; дехто з

батьків в цілому називав казки про тварин, фантастичні казки, чарівні казки не уточнюючи назви самої казки, а також були називані такі твори як «Дитяча Біблія», повчальні оповідання В. Сухомлинського.

Далі батьки повинні були назвати улюблених казкових героїв своєї дитини. Вони змогли назвати: Анна, Ельза, Баба Яга, Івасик-Телесик, Котигорошко, Вернидуб, Вернигора, Крутивус, Рак-неборак, жабка, котик, півник, лисичка-сестричка, Пряниковий чоловічок, Іван Царевич, Царівна Жаба, з твору Всеволода Нестайка – їжачок Колька Колючка, зайчик Кося Вухань, який теж є екранізований, що становило 30% респондентів; героїв вітчизняних мультфільмів Віні Пух, Буратіно – 5%; а також героїв сучасних мультфільмів: Сімка, Нолик, Свинка Пеппа, Маша, Ведмідь, Губка Боб, Даша-мандрівниця, Фіксіки, Софія Прекрасна, Лунтік, Кузя, Казкові принцеси, Тиранозавр Рекс, Гарі Потер, Мікі Маус, різні ігрові комп'ютерні герої – 44%. Також батьки відповідаючи на це запитання повторювалися ще раз і називали не улюблених казкових героїв, а саме назви казок, наприклад «Троє поросят», «Золотоволоска», «Айболит», «Кіт у чоботях», або замість улюблених казкових героїв вказували назви мультфільмів «Грузовичок Льова», «Щенячий патруль», «Бетмен», диснейвський «Феї Дінь Дінь», «Крижане серце», «Людина-Павук», «Черепашки ніндзя» 19% опитаних респондентів, також були батьки, які не змогли дати відповіді на це питання 2% опитаних.

Третім запитанням запропонованої анкети було: Як часто Ви читаете казки дитині? На це питання батьки відповіли так: кожного дня або щовечора 51 % опитаних; через день – 6%, один раз в тиждень або на вихідних 23 %, як маю вільний час – 5 %, як маю вільний час – 7%, казки читають не часто, більше пізнавальну літературу – 1%, інколи – 3%, по бажанню дитини – 3%, слухає по ноутбуку 1 %.

Наступне запитання звучало так: Хто у Вашій сім'ї найчастіше читає казки дитині? Батьки відповіли, що найбільше читає мама – 54 % опитаних, бабуся – 25%, тато – 10%, дідусь – 3%, сестричка – 5%, брат – 1%, той, кого обирає дитина – 1%, усі – 1%.

Наступне запитання було сформульовано таким чином: Як Ви вважаєте, чи потрібно дитині читати казки? Усі опитані нами батьки 100% відповіли так, свої відповіді вони аргументували таким чином: «обов'язково», «якщо

дитині цікаво, то чого б і ні», «потрібно», «необхідно», «це необхідна умова нормального розвитку», «тому, що вони мають повчальний зміст», «дитина виховується, розвивається», «потрібно, особливо про добрі вчинки».

Шосте запитання анкети звучало так: Який вплив на Вашу думку має казка на формування особистості дитини? Позитивну відповідь дало 95% опитаних респондентів, вони це пояснили таким чином: «виховує любов до близьких, звірів, природи», «вчить співпереживати», «доводить, що любов та добро перемагають зло», «дитина вчиться запам'ятовувати, мислити, співпереживати», «стає слухняним, добрим, чемним, жалісливим», «розвиває мозок, пам'ять, думки», «дитина, слухаючи казку, бере приклад чемності, доброти, вчиться як не слід поводити себе», «допомагає дитині розвивати враження, мислення, фантазію», «дає знання про правила поведінки в соціумі, колективі», «допомагає орієнтуватися в добрих та поганих вчинках»; ніякий відповіли 4% опитаних, не має впливу – 1%.

Сьоме питання було таке: Які риси характеру дитини формуються завдяки казці? В основному 97% всіх батьків відповіли позитивно «розвиває увагу, уяву, пам'ять», «виховує позитивні особистісні риси характеру», «навчає правильній поведінці в соціумі», «вчить співпереживати героям», «в дитини формуються моральні цінності», «впливає на її внутрішній світ, гармонійний розвиток», «навчає аналізувати різні ситуації», «вчиться послідовно розповідати почуте», «співчуття, вміння прийти на допомогу, цілеспрямованість, не здаватися у складних ситуаціях», «повага до батьків та старших, взаємодопомога, слухняність, любов, милосердя». Дехто з батьків дав власне тлумачення цього терміну «казка – це доступний для дитини соціальний досвід, який вона проектує на себе та застосовує в своєму подальшому житті», «вона навчає багатьом речам, не фізичним, а більш духовним», «за допомогою казки ми вчимо діток робити добро, висміюємо негативні вчинки», «з казки дитина бере перші уявлення про справедливість і несправедливість», «казка формує в дитині такі риси, як доброта, гумор, розсудливість, спритність, мудрість, чесність, справедливість, відкритість, вміння мріяти та втілювати свої мрії, щоб бути ЛЮДИНОЮ». Також були такі батьки які вказали «не знаю» 2%, або взагалі нічого не написали 1% опитаних респондентів.

Наступне питання звучало так: Як, на Вашу думку, відбувається процес соціалізації дитини? Дехто з батьків відповів, що процес соціалізації відбувається завдяки сім'ї і дошкільному навчальному закладу 45%, спілкуванню з іншими дітьми 11 %, респонденти так сформулювали своє бачення процесу соціалізації «через споглядання за життям родини, а також вплив переглянутих відео та мультфільмів», «через спілкування, і перш за все спілкування з мамою, бо це перша людина, з ком починає спілкуватися дитина», «коли дитина ходить в садочок, до школи, вчиться спілкуванню з іншими дітьми, розвивається», «в колективі, в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу», «дитина пізнає світ, навчається дбайливо ставитися до природи, пізнає норми поведінки в суспільстві», «у сім'ї, в садочку, школі і протягом усього життя», «у грі з дітьми, спілкуванню з вихователями, з дорослими», «дитина знайомиться з основами життя суспільства, його цінностями і нормами», «усвідомлює власне «Я», виявляє інтерес до себе, до своїх почуттів, переживань, задає питання, будує діалог, аналізує знання», «цей процес починається з дитинства, діти наслідують, копіюють дорослих; ігрова діяльність, де йде усвідомлення поведінки», «шляхом спілкуванню з однолітками, в дитячих садочках, гуртках, через модель поведінки в сім'ї», «цей процес відбувається ще з народження, факторами є сім'я, оточення, дошкільний навчальний заклад», «процес соціалізації дитини починається перш за все із сім'ї, потім іде садок, школа і т.д.», «соціалізація здійснюється через спілкування», «дитина від народження входить у суспільство, залучається до процесу соціалізації, взаємовідносин у родині, потім великий вплив має дошкільний заклад» також були батьки, які не змогли дати відповіді на це питання 15% опитаних.

На запитання, Які засоби впливають на процес соціалізації Вашої дитини? Батьки відповіли так: книги 2%; колискові пісні 1%; художня література 2%; мультфільми 10%; фільми 1%; казки 9%; гра 21%; імітація (відтворення) 1%; засоби масової інформації 3%; проведення святкових заходів, обрядів 2%; телебачення 3%; виставки 3%; театри 2%; музеї 2%; дитячий фольклор 3%; пісні 5%; фізичні вправи 3%; малювання 4%; вправи з логіки 1%; оточення 7%, інтернет 5%, заняття 1%, навчання 2%, бесіда 3%, спорт 1%, також були такі відповіді «поведінка в сім'ї, гігієнічні та побутові умови,

матеріальні та духовні блага, оточення вцілому», «догляд за дитиною, стиль і зміст спілкування», та не зовсім вдалі відповіді, як «спілкування з дорослими і однолітками», «спілкування з сусідськими дітьми», також де-хто з опитаних не змогли відповісти на це питання 2%, або не зрозуміли запитання – 1% респондентів.

Останнім запитанням анкети було: Чи співпрацюєте Ви з дошкільним навчальним закладом щодо питання соціалізації Вашої дитини? Відповіді батьків розподілилися таким чином: «так» – 63% опитаних; «у деякій мірі» – 22%; «по можливості» – 6%; «дистанційно» – 1%; «не співпрацюю» або «ні, не має на це часу» – 5%; не відповіли взагалі на це питання – 3% респондентів.

Також нами була розроблена анкета для проведення опитування серед вихователів дошкільних навчальних закладів. Її основною метою було вивчення рівня підготовленості вихователів дошкільних навчальних закладів з питання формування основ соціальної компетентності дітей дошкільного віку засобами казки.

Перше питання анкети було сформульовано таким чином: Як Ви розумієте поняття «соціальна компетентність»? Вихователі висловлювали свої думки щодо розуміння цього терміну: «соціальна компетентність – це здатність до співробітництва, уміння дитини адаптуватися в колективі, виконувати різні ролі та функції в колективі», «соціальна компетентність є складовою життєвої компетентності дошкільника і характеризує його спроможність налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми», «уміння правильно взаємодіяти в суспільстві, уміти вирішувати проблеми які сталися, мати особисту думку, поважати інтереси, погляди, думку інших людей, уміти взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях з іншими», «уміння адаптуватися в суспільстві, розв'язувати проблеми в різних ситуаціях», «це – цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху, свідоме накопичення знань та соціального досвіду», «соціальна компетентність дитини є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості», «це ступінь сформованості у особистості навичок комунікації та взаємодії з оточуючим суспільством», «це своєрідне входження дитини в людський соціум, що потребує вміння

узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства», «соціальна компетентність – це вміння вживатися в соціумі – мати комунікативні здібності, визначати статус у групі, легко пристосовуватись до нових умов», «це комплексна характеристика особистості, яка включає набір соціальних якостей, що дозволяють людині комфортно і ефективно співпрацювати у суспільстві, а також реалізовувати власний життєвий потенціал», «соціальна компетентність – це якість особистості, яка включає в себе відкритість світу, вміння співіснувати у суспільстві, знати і виконувати його вимоги, прагнення до пізнання нового і позитивний настрій».

Наступне питання анкети звучало так: Як Ви вважаєте, чи потрібно формувати у дітей дошкільного віку основи соціальної компетентності? Усі опитані нами вихователі дошкільних навчальних закладів дали 100% позитивну відповідь на це питання та відповіли таким чином «так», «обов'язково», або «потрібно». Багато хто з вихователів обґрунтував свої відповіді з власної точки зору, наприклад: «це – цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху, свідоме накопичення знань та соціального досвіду», «дитина вчиться усвідомлювати свою належність до людського роду, щоб вона не лише дізнавалася про себе, але і вчилася управляти своїм тілом, своїми відчуттями, своїми вчинками», «важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості», «у дошкільному віці це необхідно робити, оскільки саме в цей період життя дитини закладаються основні риси характеру та інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, що є необхідною умовою для успішної соціалізації», «великої уваги вихователя потребує розвиток творчих ігор соціальної тематики, в яких дитина відображає своє розуміння соціуму, взаємин людей», «життя дитини дошкільного віку має бути насиченим ситуаціями, які спонукають до пізнання оточуючого світу, розуміння, міркувань, творчості, самоаналізу, ставлення до оточуючого світу, що разом має стати основою успішного формування компетентності дитини», «в першу чергу слід формувати у дітей основи соціальної компетентності, а підкована знаннями дитина буде впевненіше почувати себе в соціумі», «саме дошкільний заклад і є першим у житті малюка соціальним інститутом, в якому

дитина набуває перших навичок адаптації у соціумі та засвоює морально-етичні норми взаємин», «потрібно, адже їм жити у суспільстві, отже, треба розуміти його закони, вміти контактувати з іншими людьми, підкоряти свою поведінку правилам суспільства», «у дошкільному віці відбувається первинна соціалізація особистості, її входження в колектив, перші міжособистісні відносини. Звичайно, що дитину потрібно вчити нормам, правилам поведінки, які сприятимуть комфортному перебуванню між дітьми», «так, я вважаю, що потрібно. Адже соціальна компетентність є складовою життєвої компетентності дошкільника і характеризує його спроможність налагоджувати взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, запобігати конфліктам» та ін.

На питання «Чи можливо, на Вашу думку, сформувати у дошкільному навчальному закладі соціально-компетентного дошкільника?» відповіді вихователів розділилися таким чином: «так», «можливо» 96% опитаних, «ні, не можливо» – 2% респондентів, «за допомогою сім'ї намагатися це зробити» – 2%. Дехто з вихователів аргументував свої відповіді таким чином: «так, адже у дитини 5–6 років вже є елементарні знання про життя (його закони, правила, норми). Ще життєвий досвід малюка обмежений, але саме в дошкільному віці закладаються основи життєвої компетентності», «так, тому, що формування компетентності у ДНЗ відбувається у різних видах діяльності. Сюжетно-рольова гра, як провідна діяльність для дитини дошкільного віку має найкращі можливості для соціального розвитку дошкільника», «так, можливо, адже одним із завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей та набуття соціального досвіду», «на мою думку можливо, тому, що ще вітчизняні вчені підкреслювали, що в ігровій діяльності формується соціальна компетентність дошкільника», «саме в дошкільному закладі дитина вперше починає відчувати себе членом соціальної групи і навчається зберігати при цьому свою індивідуальність».

Далі в анкеті було прописано таке запитання: Які форми роботи Ви проводите з дітьми для формування соціально-компетентного дошкільника? Відповіді вихователів звучали так: «сюжетно-рольові ігри» 27%; «театралізовані ігри» 7%; «ігри-драматизації» 5%; «обговорення ситуації» 6%; «дидактичні ігри» 13%;

«мозкові штурми» 6%, «читання та обговорення казок, художньої літератури» 3%; «бесіди» 7%; «розгляд малюнків, ілюстрацій» 4%; «обігрування проблемних ситуацій» 4%; «наочний матеріал» 8%; «екскурсії» 4%; «розваги» 5% опитаних.

Отже, аналізуючи це запитання, бачимо, що основна увага спрямована на різні види ігор, що є невід'ємною частиною роботи дошкільного навчального закладу. Художні твори, а саме казки, вони хоч і використовуються у роботі з дітьми, але мало застосовуються для формування основ соціальної компетентності дошкільника.

Провівши дослідження ми виявили, що вихователі більш компетентні у питаннях соціалізації та дітей дошкільного віку. Більш глибоко розуміють проблему соціальної компетентності ніж батьки, так як дошкільні навчальні заклади працюють згідно державної програми «Дитина» та Базового компонента дошкільної освіти. Але для формування основ соціальної компетентності дітей 5–6 років в основному використовують різні види ігор, що є гармонійною складовою всебічного розвитку дошкільника. Казка також використовується під час проведення занять, але робота з нею більше зосереджена на виховний та моральний розвиток особистості дитини. У подальших дослідженнях варто провести експериментальну роботу з дітьми підібравши відповідні методики, розробивши опитувальник для того, щоб виявити реальний рівень соціалізації дітей 5–6 років, а також підібрати різні за тематикою казки та мультфільми щоб сформувати основи соціальної компетентності дітей 5–6 років засобами казки.

Список використаних джерел

1. Гнатюк В. Передмова до збірника народних казок «Баронський син в Америці» / В. Гнатюк // Вибрані статті про народну творчість. – К.: Наук. думка, 1966.
2. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І.Б. Зарубінська. – К., 2011. – 39 с.

References

1. Ghnatjuk V. (1966) Peredmovna do zbirnyka narodnykh kazok «Baronskyj syn v Ameryци» [Vybrani statti pro narodnu tvorchistj] – Kiev, Nauk. Dumka [in Ukrainian].
2. Zarubinsjka I. (2011) Teoretyko-metodychni osnovy formuvannja socialjnoji kompetentnosti studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv ekonomichnogho profilju [avtoref. dys... dokt. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesijnoji osvity] Kiev, 39 s [in Ukrainian].

Литвишко Е.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И РОДИТЕЛЕЙ О СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автором представлена проблема формирования основ социальной компетентности детей 5-6 лет. Отмечено, что основы социальной компетентности ребенка начинают формироваться в семье с самого рождения и сопровождают человека на протяжении всей жизни. Разработаны анонимные анкеты для родителей и для воспитателей дошкольных учебных заведений, с помощью которых был определен уровень понимания и подготовленности к исследованной проблеме «социальная компетентность детей дошкольного возраста». Также автором описаны результаты собственного исследования.

Ключевые слова: дошкольные учебные заведения, дети дошкольного возраста, воспитатели, родители, сказки, социальная адаптация, социальная компетентность.

Lytvyshko O.

PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TEACHERS' AND PARENTS' PERCEPTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE

The author outlines a problem of establishing foundations of social competence of 5-6 year old children in the article. It is noted that foundations of social competence of a child begin to be formed in a family from the very birth and accompany a person throughout life. In today's fast pace of life a child starting at pre-school age should be able to navigate himself in social environment, correctly assess a situation, protect and care for surrounding environment, respectfully and responsively treat people around, be able to communicate with elders, to adapt to new learning conditions, i.e. to be a socially competent person. Upon leaving kindergarten a child must be socially adapted and capable to living conditions in social environment and to further schooling, be kind, educated, have skills of behavior in society. Anonymous questionnaires are developed for parents and teachers of pre-school educational establishments by means of which a level of awareness and preparedness to identify a problem of «social competence of children of preschool age» was determined. Also the results of author's researches are described. The author carrying out the study found that teachers are more competent in issues of socialization and preschool age children. They more deeply understand the problem of social competence than parents do, since pre-schools educational establishments are run in accordance with the state program «Dytyna (Child)» and the Basic component of preschool education. But for formation of foundations of social competence of 5-6 year old children different types of games are mainly used and this is a harmonious component of comprehensive development of preschoolers. A fairy-tale is also used during lessons but work with it is more focused on educational and moral development of a child's personality.

Key words: preschool educational establishments, children of preschool age, teachers, parents, fairy-tales, social adaptation, social competence.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 373.5.016:821.161.2

Наталія ЛОГВІНЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
викладач кафедри військово-гуманітарних дисциплін
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації,
м. Київ, Україна
e-mail: folk_ge@ukr.net

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФАНТАСТИЧНОЇ ПРОЗИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Українській фантастиці належить важливе місце в сучасній культурі завдяки багатофункціональності жанру, численним проявам у соціокультурному просторі. Фантастичні твори здатні максимально впливати на читача сучасністю своєю широкою тематикою, проблематикою, ідейно глибоким змістом. Впровадження у навчально-виховний процес школи факультативного курсу «Українська фантастична проза» обумовлено гуманізацією та демократизацією освітнього процесу на сучасному етапі, оновленням змісту літературної освіти, змінами в психологічних особливостях та когнітивних здібностях учнів, які помітно зросли в порівнянні з минулим. Зміст, мета, структурування і особливості організації навчання його подано в статті.

Ключові слова: інтелектуальна література, освітня діяльність, форми і методи самостійної роботи, міжпредметні зв'язки, проблемний характер курсу.

Кожна національна література пройшла свій шлях розвитку фантастичного, має особливості та закономірності, властиві та показові лише для неї. Українська фантастична проза сьогодні стала непересічним явищем суспільного життя, їй належить важливе місце в сучасній культурі: сконцентровані у фантастиці упродовж тривалого часу інтелектуальні й естетичні цінності визначають духовний світ сучасника. Вона не просто захоплює своїх читачів, а впливає на формування їхніх філософських, світоглядних, політичних, соціальних, психологічних засад та орієнтирів.

На думку багатьох сучасних літературознавців, фантастична література виступає своєрідним каталізатором людської творчості, будить думку, стимулює пошук. Українські письменники-фантасти вважають, що в прогностиці, фантастиці, футурології головне не стільки проблема технізації прийдешнього, скільки проблема гуманізації суспільного буття. Фантастична проза розкриває у читача «вищий рівень космічного мислення, чуття, творчості[2]»; здатність формувати нову людину, нові стосунки, нове суспільство на гуманістичних засадах, що відповідає вимогам часу, завданням освіти ХХІ ст.; сприяє бажанню вдосконалювати не лише техніку або науку, а насамперед – людську особистість, її духовну багатомірність і чутливість, її делікатність та культурну симфонічність як відповідь на розуміння «пастки цивілізованого вибору, в координатах якої перевага надається знеособлюваному технократизму, а не збере-

женню екзистенцій самототожності спільноти і розкриттю її потенціалу» [2, 376].

Так, Василь Бережний наголошував, що не можна переоцінити того впливу, який справляють фантастичні твори на розум людей, на їхню орієнтацію в житті, світосприймання. «Ця суто інтелектуальна література не тільки збуджує уяву, а й заохочує мислити, допомагає кожному, хто звертається до неї, шукати і усвідомлювати своє місце у надскладних системах природи й суспільства».

Отож вивчення української фантастичної прози є однією з актуальних проблем літературної освіти не тільки в умовах профілізації старшої школи.

Про впровадження в навчально-виховний процес здобутків наукових досліджень, об'єктом яких стає фантастика, численні міркування щодо соціальних функцій її з боку філософів, соціологів, культурологів, психологів писали Т. В. Бабійчук, О. П. Бердник, Г. Бердник, В. Гладішев, І. П. Гречаник, Л. П. Лінкевич, Н. М. Логвіненко, Т. Метильова, Т. С. Пінчук, А. Т. Щедрін та ін.

Виокремлення фантастичної прози в автономну тему для вивчення у шкільному курсі літератури обумовлене основними її функціональними характеристиками. Перш за все, наголошують Т. С. Пінчук та І. П. Гречаник, необхідно звернути увагу на те, що фантастика поряд з іншими жанровими системами, що вивчають на уроках літератури в школі, представляє собою значно масштабніше, синкретичне яви-

ще, із багат шаровою внутрішньою структурою на функціональному, тематичному, семантичному рівнях. «Саме фантастика, на відміну від інших жанрів, здатна виводити літературу за власне її ж межі, таким чином поєднуватись з іншими сферами науки та культури: філософією, етикою, психологією, космонавтикою, біологією, астрологією тощо. Це значно розширює її значеннєвий фон. Семантичне ядро фантастичного твору є надзвичайно багатоаспектним, і в той же час інформативним у плані морально-етичного тлумачення» [8].

Твори наукової фантастики здатні необмежено розвивати пізнавальні інтереси учнів. Особливо важливо читати їх у підлітковому віці. Саме тому В. Гладишев виокремлює значення фантастичних творів і їх незамінність для вивчення в період прагнення до нового, невідомого. На думку вченого, наукова фантастика сприяє зростанню соціальної активності учнів, їх умінню розбиратися у складних життєвих проблемах, мислити творчо» [4, 83 – 85].

Ще один із важливих аргументів на користь беззаперечного значення фантастичної літератури як необхідного елемента у системі шкільного виховання – це міфопоетичний світ фантастичного твору, який «може представляти собою єдність різних історичних культур, епох, що виконує пізнавальну функцію у процесі читання. Нерідко фантастичний твір убирає в себе й національний колорит (наприклад, фантастичні романи О. Бердника), що потенційно відіграє значну роль у формуванні національно свідомої особистості» [8]. Таким чином, спостерігаємо, що твори української фантастики здатні максимально вливатися в доступну для читача сучасність своєю широкою тематикою, проблематикою, ідейно глибоким змістом.

Вивчення фантастики цікаве й актуальне з погляду психологічного літературознавства, що досліджує не тільки характеристики персонажів, а й з'ясовує характери самих письменників-фантастів. Фахівці зауважують, що письменники-фантасти – це люди з високим рівнем тривожності, стурбованості за майбутнє, що змушує їх думати про превентивні заходи запобігання невдач і неприємностей, які насуваються. У вирішенні проблем, що постають на їхньому життєвому шляху, вони покладаються тільки на себе, не йдуть на поводу в групі і громадської думки; можуть діяти сміливо і рішуче, без сумнівів. «Письменники-фантасти не вважають за потрібне притримуватися загально-

визнаних норм поведінки і моралі. В усіх їхніх вчинках багато нестандартного, неочікуваного і нетривіального [1, 199–200]. Маючи високий рівень інтелекту, в повсякденному житті вони поводять себе досить непрактично, мало уваги приділяють побутовим проблемам.

Крім того, вчені-психолінгвісти знаходять відповідність між описаними літературознавцями особливостями фантастичного тексту і емоційно-сисловою домінантою автора. «Так, – зазначає В. П. Беянін, – опис небезпек, які виникатимуть у майбутньому, може бути пов'язаний з виявленою тривожністю; фантастичність, нереальність змістових побудов тексту може бути пов'язана з раціоналізмом і мрійливістю; незвичність запропонованих рішень, зазвичай пов'язують зі сміливістю і прагненням до домінування письменників як особистостей. Як писав канадський фантаст Р. Бредбері, «найкращу наукову фантастику пишуть в остаточному підсумку ті, хто чимось незадоволений в сучасному світі і виявляє своє незадоволення негайно і люто» [1, 200].

Саме слова Олеся Бердника, що «*фантастика – література мрії і передбачення, яка вчить читачів мислити неупереджено й парадоксально, вільно й розкуто, прагнути самовдосконалення, готуватися до співжиття з людьми великодушними, високодуховними, мудрими*»; а висловлювання про завдання письменників-фантастів – *подарувати «дітям нашим бодай іскру радості, співучасті в муруванні Храму Майбуття*» – дають змогу чітко сформулювати мету, визначити мотивацію вивчення української фантастичної прози всім, хто прагне стати високодуховною, мудрою людиною.

Метою нашої роботи є висвітлення завдань, основного змісту, структури, особливості організації навчання на факультативних заняттях за авторською програмою «Українська фантастична проза» (Лист МОН України від 13.10. 2010 №1.4/18-Г-715), тематичне і змістове наповнення якого здійснено за хронологічним принципом. Програму поділено на розділи відповідно до літературознавчої періодизації розвитку фантастичної прози в Україні як окремого літературного явища. Кожен розділ відкриває оглядова тема про загальні тенденції розвитку фантастичної прози в певний період, їх чотири: ХІХ ст. – початок ХХ ст.; 1920–1940 рр. (довоєнний період); 1945–1960 рр. (повоєнний період); від 1960 – до 90-х років ХХ ст. (новий період); кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.

(сучасний період). Виділено теми про життєвий і творчий шлях видатних письменників-фантастів, текстуальне вивчення їхніх творів за поданими анотаціями. Враховано три основні компоненти, з яких складається література як навчальний предмет: читання й вивчення літературно-художніх творів, вивчення основ теорії та історії літератури, оволодіння літературною мовою [6].

Варто зазначити, що вибір творів для текстуального й самостійного вивчення можна обговорити та визначити колективно, за бажанням учнів, під час з'ясування основних завдань вивчення тематичного розділу.

Система факультативних занять під час поглибленого вивчення літератури сприяє ефективному розв'язанню проблеми індивідуалізації навчання, оскільки найважливішою основою для цього є врахування можливостей, інтересів, типів нахилів учнів, напрямлень і масштабів виявлення ними своїх здібностей.

Основоположними для створеної нами методики *вивчення української фантастичної прози у системі факультативних занять* стали праці вітчизняних учених-методистів Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Н. Волошиної, С. Жили, С. Неділька, Є. Пасічника, С. Пультера, Г. Токмань про факультативи як нову форму вивчення літератури в школі, що допомагає піднести шкільну літературну освіту до вимог сучасної літературознавчої науки і побудувати її на засадах сучасної психології. Найпершим завданням факультативів учені вважали введення учнів у сучасне літературне життя. Крім того, факультативи, разом з такими формами літературних занять, як читацькі конференції, обговорення цікавих для молоді книжок (якщо вони проводяться не формально), літературні гуртки з різноманітною і цікавою програмою, різного роду конкурси, літературні олімпіади і багато ін., поглиблюють цікавість до художньої книжки, сприяють вихованню й підготовки кваліфікованого читача. «А це означає – удосконалення специфічно читацьких якостей: відтворювальної уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, відчуття образного слова, вміння сприйняти ідею літературного твору саме такою, як вона виражена в образах» [3, 49].

Варто наголосити, що змістове наповнення факультативного курсу «Українська фантастична проза» дає змогу повно й широко зреалізувати і науковий підхід установлення *міжпредметних зв'язків «між змістом факультативних і*

основних курсів, між факультативними курсами по вертикалі (з класу в клас), між факультативними курсами і суміжними навчальними предметами» [5, 20–21], оскільки різні види фантастичного жанру дають такий обшир науково-технічної, історичної, футурологічної інформації, що вдумливий читач не проміне проаналізувати їх достовірність або вірогідність, порівняти стан науки певного періоду її розвитку з науковими гіпотезами, які фігурують як реальні явища дійсності в художньому творі. І. Д. Зверев наголошував, що встановлення міжпредметних зв'язків дозволяє опиратися на знання, які учні отримали раніше і в процесі факультативних занять, сприяє підвищенню наукового і методичного рівня викладання основного курсу, активізує навчальну діяльність учнів, сприяє розвитку їх інтересів.

Крім того, для факультативного курсу «Українська фантастична проза» відібрано цікаві, захопливі, гостросюжетні твори фантастики, які мають незаперечну художню вартість. Звернення до них викликане не тільки необхідністю безпосереднього зацікавлення учнів, а й *можливістю пов'язати твори, що вивчаються, з історією розвитку всієї української літератури, залучити широкі літературні асоціації* (наприклад, В. Владко «Нащадки скіфів», Л. Костенко «Скіфська одіссея», О. Блок «Скіфи»), провести думку про широкий і багатогранний розвиток мистецтва, вічний його рух, сучасне звучання літературного твору. Л. Скрипачева вважає, що літературні паралелі допомагають учням відчутти, що «література, як і життя, – це вічний рух, літературний герой не йде в історію разом із своїм часом, це не сторонній, мертвий символ, жива думка. Справжній літературний твір переживає свій вік: людьми іншого покоління він осмислюється по-новому» [9, 65].

Знайомство учнів з творами українських письменників-фантастів дає широкі можливості для постановки і обговорення важливих і морально-етичних, і наукових, і філософських проблем, які хвилюють старшокласників. Нові, незнайомі імена письменників (наприклад, Т. Завітайло, Н. Тисовська, Д. Бузько, М. Дашків та ін.), різні епохи і світи (наприклад, епоха скіфів, космічні світи, зоряні системи та ін.), нові твори уже знайомих українських письменників (наприклад, Ю. Яновський «Майстер корабля», В. Винниченко «Сонячна машина», М. Трублаїні «Глибинний шлях» та ін.), різноманітність образів-персонажів, багатогранність життєвих

проблем, можливість відчувати атмосферу різних позаземних епох і цивілізацій. Важливо пам'ятати слова К. Ушинського, який свого часу говорив, що для збудження інтересу, предмет має бути частково новим, частково знайомий учням, оскільки нові факти й відомості не є єдиними й постійними стимулами пізнавального інтересу. Новизну змісту як постійний стимул розвитку пізнавального інтересу у процесі діяльності неможливо використовувати, тому існують шляхи застосування іншого стимулу – повідомлення «нового кута зору, нового повороту, нової сторони явища, що висвітлює по-новому звичне знання, яке стало повсякденним і втратило свою гостроту новизни» [9, 66].

Крім змісту, на думку вчених, джерелом розвитку пізнавального інтересу до літератури є процес навчання, методичні форми його організації. Л. Скрипачева зокрема наголошувала, що активізація методів навчання, інтелектуальна й емоційна напруга, напруга думки й почуттів на факультативних заняттях – один із вирішальних факторів виховання інтересу до предмета: *«На заняттях із літератури учні залучаються до мистецтва, яке викликає певний емоційний відгук, торкаючись сфери людських почуттів. У цьому специфіка мистецтва і сила його впливу; робота над твором повинна будуватися так, щоб донести не тільки зміст певних понять, але й зачепити світ дитячих почуттів. Чим сильніше мистецтво зачіпає почуття, тим активніше його вплив на інтелект»* [9, 67].

Факультативний курс має чітко виражений проблемний характер, тобто його побудовано так, що у процесі вивчення матеріалу розв'язуються певні естетичні, морально-етичні та літературознавчі проблеми. Тематика практичних занять, семінарів, конференцій спонукає слухачів бути активними, розвивати свої вміння й навички, на підставі виучуваних літературних творів робити висновки та узагальнення, усвідомлювати закономірності та логічну зумовленість розв'язання певної проблеми; виконувати різні види самостійної роботи.

Отже, структурування тематичних розділів дає змогу реалізувати основні тенденції створення програми, коли враховувались: *важливість самостійного читання для підвищеної літературної освіти, що забезпечує начитаність у галузі вітчизняної і світової літератури і є першим показником загальної культури* (Список творів для самостійного читання передбачений

Програмою); *необхідність формування знань із теорії літератури і вміння застосовувати їх під час аналізу самої структури художнього твору в єдності його форми і змісту для більш глибокого осягнення ідейно-художнього смислу літератури; застосування дедуктивного принципу навчання: на заняттях це проявляється в оглядах, під час яких розкриваються вихідні теоретичні й історико-літературні поняття; потім у світлі цих основоположних літературознавчих понять вивчається монографічна тема про творчість письменника і явища конкретної поетики; можливість послідовної реалізації у навчанні сучасної методики: пізнавальна самостійність і творча активність учнів, формування складних умінь художнього сприйняття, аналізу й оцінки літературного твору і розвиток інтересу не тільки до літератур, а й до науки про літературу; науковість і проблемність як особливі принципи й шляхи вивчення змісту літературного курсу: літературне життя певної епохи постає перед учнями в постійних зіставленнях ідей, образів, мотивів творчості письменників-сучасників, у постійних літературних аналогіях і паралелях, що активізують пам'ять і художнє мислення учнів, створюючи в їхній свідомості діалектичну картину суспільно-літературного процесу.*

Враховавши специфічні особливості поглибленого вивчення літератури, застосовуємо різноманітні методи і форми навчальної роботи, динаміка яких іде від читання і фронтальної бесіди на уроках до занять лекційно-семінарського типу. Найскладнішими, на думку вчених-методистів, є лекції, практичні заняття і семінари, бо вимагають додаткової стійкої довільної уваги і відносно високого ступеня самостійності учнів, а також значного навчального часу і послідовної диференціації завдань. «Для допитливого учня, – зауважує Г. Воловникова, – знайомство з новими літературним матеріалом, тобто оволодіння новою художньою інформацією, досягається шляхом самоосвіти, а от формування складних умінь літературної роботи вимагає кваліфікованого педагогічного керівництва» [9, 29]. Отже, учитель повинен поступово сформувати уміння учнів свідомо й зосереджено слухати й конспектувати лекцію, у якій висвітлюються в основному засадничі теоретичні й методологічні проблеми, розкриваються основи системи знань з певної теми, що знаходять свій розвиток і застосування в практичній діяльності. *Практичні заняття у свою чергу*

дають можливість безпосереднього розвитку в учнів здатності художнього сприйняття шляхом численних цілеспрямованих аналізів художніх текстів. Крім засвоєння принципів і методів наукового аналізу літературного твору, на практичних заняттях учні оволодівають прийомами роботи з документами, критичними й науковими текстами, мемуарами, розвивають бібліографічні навички й уміння. *Семинар* передбачає самостійне вивчення учнями закінченого розділу навчальної програми; вимагає від старшокласників умінь самостійно й поглиблено вивчати й доповідати матеріал, а також брати участь в обговоренні, слухати доповіді й висловлювання однокласників і добувати з них знання.

Застосування самостійної роботи під час вивчення української фантастичної прози як окремого літературного явища є найважливішим завданням на всіх етапах навчання, тому що «розвиток нахилів і здібностей, формування складних умінь можливе лише при безпосередній діяльності людини». Саме тому методика навчання на факультативних заняттях передбачає застосування великої кількості робіт дослідницького характеру, невеликих лекцій (учительських, учнівських, спільних), семінарських занять з учнівськими доповідями та обговоренням їх, завдань творчого характеру, що сприяє вирішенню важливої проблеми – відпрацювання жанрового різноманіття самостійної роботи учнів, зокрема у новій сфері знання, яким стає фантастикознавство як наука, що вивчає фантастику як феномен культури (в широкому сенсі), її минуле, сьогодення і майбутнє, характер її зв'язків з іншою літературою, літературним процесом, художньою культурою в цілому та соціумом; фантастикознавство охоплює не тільки літературний, й лінгвістичний, мистецтвознавчий і соціально-філософський аспекти; воно має яскраво виражену культурологічну складову [10]. Змістове наповнення курсу «Українська фантастична проза», проблемний характер навчання забезпечують використання виховної цінності факультативних предметів, спрямованої на можливість учнів вибрати напрями поглибленої навчальної роботи, на поліпшення взаємозв'язків учнів у класному та шкільному колективах; виховання людської особистості, її духовної багатомірності й чутливості, її спроможності до збереження самототожності людської спільноти, гуманістичних цінностей нації.

Список використаних джерел

1. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя : Монография / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2006. – 320 с.
2. Бердник О. Золоті ворота : Поезія, публіцистика, інтерв'ю / Олесь Бердник / Упорядник Громолиця Бердник. – К. : Смолоскип, 2008. – 416 с.
3. Бугайко Т., Бугайко Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад школа, 1979. – 176 с.
4. Гладышев В. Об изучении научно-фантастических произведений на факультативных занятиях по литературе в старших классах средней школы / В. Гладышев // Тезисы докладов конференции, посвященной творчеству И. А. Ефремова и проблемам научной фантастики. – Николаев, 1988. – С. 83-85.
5. Зверев И. Д. Проблематика исследований в области факультативных занятий / И. Д. Зверев // Факультативные занятия в средней школе: Сборник статей под ред. М. П. Кашина, Д. А. Эпштейна. – М. : Педагогика, 1973. – 240 с. – С. 18-24.
6. Логвіненко Н. М. Українська фантастична проза. Програма факультативного курсу. 10-11 класи // Програми курсів за вибором і факультативів з української літератури. 8-11 класи / За заг. ред. К. В. Таранік-Ткачук. – К. : Грамота, 2011. – 312 с. – С. 76-95.
7. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с. – С. 126-135.
8. Пінчук Т. С., Гречаник І. П. Фантастична література як необхідний елемент у системі шкільного виховання [Електронний ресурс] / Т. С. Пінчук і І. П. Гречаник. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17666-fantastichna-literatura-yak-neobxidnij-element-u-sistemi-shkilnogo-vixovannya.html>
9. Факультативные занятия в средней школе. Сборник статей. Выпуск II. Под ред. М.П. Кашина и Д.А. Эпштейна. – М. : Педагогика, 1976. – 176 с. – С. 23-33. – С.59-67.
10. Щедрін А. Т. Фантастикознавство як навчальна дисципліна: філософсько-культурологічні виміри [Електронний ресурс] / А. Т. Щедрін. – Режим доступу : <http://v-khsac.in.ua/v33/v33-1-06.pdf>

References

1. Belyanyn V. P. Psykholohycheskoe lyteraturovedenie. Tekst kak otrazhenie vnutrennykh myrov avtora y chytatelya : Monohrafiya [Tekst] / V. P. Belyanyn. – M.: Henezys, 2006. – 320 s.
2. Berdnyk O. Zoloti vorota : Poeziya, publitsystyka, interv"yu [Tekst] / Oles' Berdnyk / Uporyadnyk Hromovytsya Berdnyk. – K. : Smoloskyp, 2008. – 416 s. – (Khudozhn'o-publitsystychnye vydannya).
3. Buhayko T., Buhayko F. Navchannya i vykhovannya zasobamy literatury [Tekst] / T. F. Buhayko, F. F. Buhayko. – K. : Rad shkola, 1979. – 176 s.
4. Gladyshev V. Ob izuchenii nauchno-fantasticheskikh proizvedeniy na fakul'tativnykh zanyatiyakh po literature v starshikh klassakh sredney shkoly / V. Gladyshev. // Tezisy dokladov konferentsii, posvyashchennoy tvorchestvu I. A. Yefremova i problemam nauchnoy fantastiki. – Nikolayev, 1988. – S. 83-85.
5. Zverev I. D. Problematika issledovaniy v oblasti fakul'tativnykh zanyatiy / I. D. Zverev // Fakul'tativnyye zanyatiya v sredney shkole: Sbornik statey pod red. M. P. Kashina, D. A. Epshteyna. – M. : Pedagogika, 1973. – 240 s. – S.18-24.

6. Lohvinenko N. M. Ukrayins'ka fantastychna proza. Prohrama fakul'tatyvnoho kursu. 10-11 klasy // Prohrama kursiv za vyborom i fakul'tatyviv z ukrayins'koyi literatury. 8-11 klasy / Za zah. red. K. V. Taranik-Tkachuk. – K. : Hramota, 2011. – 312 s. – S.76-95.
7. Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / Za redaktsiyeyu doktora pedahohichnykh nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrayiny N. Y. Voloshynoyi. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s. – S.126-135.
8. Pinchuk T. S., Hrechanyk I. P. Fantastychna literatura yak neobkhdnyy element u systemi shkil'noho vykhovannya. – [Elektronnyy resurs] / T. S. Pinchuk i I. P. Hrechanyk. – Rezhym dostupu: <http://www.stat-online.org.ua/pedagog/104/17666-fantastichna-literatura-yak-neobkhdnij-element-u-sistemi-shkil'nogo-vikhovannya.html>
9. Fakul'tatyvnye zanyatyya v sredney shkole. Sbornyk statey. Vypusk II. Pod red. M.P. Kashyna y D.A. Épshtheyna. – M. : Pedahohyka, 1976. – 176 s. – S.23-33.– S.59-67.
10. Shchedrin A. T. Fantastykoznastvo yak navchal'na dystsyplina: filosofs'ko-kul'turolohichni vymiry [Elektronnyy resurs] / A. T. Shchedrin. – Rezhym dostupu : <http://v-khsac.in.ua/v33/v33-1-06.pdf>

Логвиненко Н.

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Украинская фантастика занимает важное место в современной культуре благодаря многофункциональности жанра, многочисленным проявлениям в социокультурном пространстве. Фантастические произведения способны максимально вливаться в доступную для читателя современность с их тематической широтой, проблемами и идеологически глубоким содержанием. Введение в учебно-воспитательный процесс школы факультативного курса «Украинская фантастическая проза» обусловлено гуманизацией и демократизацией образовательного процесса на современном этапе, обновлением содержания литературного образования, изменением психологических характеристик и когнитивных способностей учащихся, которые значительно увеличились по сравнению с прошлым. В статье представлены содержание, цель, структура и особенности организации обучения.

Ключевые слова: интеллектуальная литература, образовательная деятельность, виды и формы самостоятельной работы, межпредметные связи, проблемный характер курса.

Logvinenko N.

MAIN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS STUDY OF UKRAINIAN FANTASTIC PROSE IN HIGH SCHOOL

Ukrainian fantastic occupies an important place in modern culture due to the multifunctionality of the genre, numerous manifestations in the sociocultural space. Fantastic works are able to maximally pour into the contemporary accessible to the reader with their thematic breadth, problems and ideologically profound content. Introduction to the educational process of the school of the optional course «Ukrainian Fantastic Prose» is due to the humanization and democratization of the educational process at the present stage, the renewal the content of literary education, changing the psychological characteristics and cognitive abilities of students, which have significantly increased compared to the past. The article contains the content, purpose, structure and features of the training organization.

Key words: intellectual literature, educational activities, forms and methods of independent work, interdisciplinary communication, problematic course.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.37:016

Лінь Є

аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: yangyand@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

Стаття розкриває питання підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. Розробленні педагогічні умови ефективного формування вокально-хорової підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а саме: здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення; забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів. Вищезазначені педагогічні умови забезпечують оптимізацію процесу вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи з школярами.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, вокально-хорова робота, учні загальноосвітніх шкіл, педагогічні умови, самооцінка, художньо-смістова інтерпретація.

Стрімкі інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі вимагають від сучасної системи вищої освіти озброїти її випускників комплексом синтезованих знань кращих культурних традицій інших народів світу з метою їх адаптації до національних традицій певної країни та використання педагогічного досвіду в різних формах педагогічної практики. Педагогічні умови формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання є тими шляхами, які дозволяють поліпшити впровадження розробленої методики у педагогічно-експериментальний процес.

Доцільно зазначити, що поняття «умови» тлумачимо як: філософську категорію, що виражає ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови також розглядаються як: «правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; причина, обставина, від якої що-небудь залежить; вимоги, на які слід спиратись; ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів; обстановка, у якій що-небудь відбувається; необхідна обставина, що уможливило здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [3, 632].

У науково-методичній літературі проблема ефективної підготовки до практичної діяльності майбутніх учителів музики розглянута у різних аспектах. Розробка «педагогічних умов»

пов'язана з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначена як: сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності. В. Андреев наголошує на необхідності урахування у з'ясуванні змісту і сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкову усвідомленість [1, 112]. Базисною основою дослідження є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллин, В. Андреев, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); методики вокально-хорового навчання (В. Антонюк, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, П. Ковалик, А. Козир, Л. Куненко, І. Парфентьева, А. Саркісян, З. Софроній, Ю. Юцевич та ін.); специфіки співацької діяльності вчителів музики (Л. Василенко, Г. Голик, Ж. Дебела, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвеева, А. Менабені, та ін.).

Метою статті є розкриття педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорового навчання учнів загальноосвітніх шкіл. З цієї позиції педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність заходів, що сприяють успішному перебігу певного явища, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, дидактичного супроводу процесів формування вокально-

хорової підготовленості студентів у процесі фахової діяльності.

Нами визначено, що вокально-хорова підготовленість майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання залежить від дотримання наступних педагогічних умов, а саме: здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки; заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення; забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо художньо-сислової інтерпретації вокально-хорових творів.

Педагогічна умова *здатність до самооцінки професійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки* є необхідною у практичній діяльності, адже аналіз власної діяльності як процесу осмислення педагогічного досвіду є найважливішим і своєрідним інструментом подолання існуючих в роботі труднощів, стимулом самовдосконалення. Тому розвиток здатності вчителя музики до самооцінки є основною умовою для визначення кращих аспектів своєї професійної діяльності.

Формування у майбутнього вчителя музики готовності до виявлення реально існуючих труднощів можливо за наявності спеціально організованої в цьому напрямку роботи викладачів у процесі музично-виконавської підготовки. Процесуальність самооцінки спирається на логічний прийом пізнання, який включає в себе розкладання ситуації на елементи, поєднання їх в єдине ціле, визначення причин і бачення перспектив їх розвитку. Аналіз власної виконавської діяльності вибудовується з позиції критичного ставлення майбутнього вчителя музики до професійної діяльності. Такий підхід вимагає наявності у майбутнього вчителя музики розвинених аналітичних та асоціативних здібностей, самостійності, логіки. Процес усвідомлення майбутнім учителем самого себе як професіонала базується на самопізнанні й здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів та рефлексії. Саме ці складові виділяються як основні елементи, що сприяють розвитку здатності студента до самооцінки.

З вищевикладених позицій розвиток здатності до самооцінки виконавської діяльності можна розглядати як складний багатофакторний аналітичний процес вивчення майбутнім вчителем педагогічного досвіду наставників, заснованого на самоконтролі, самодіагностиці,

усвідомленні труднощів та оцінюванні подальших перспектив самовдосконалення. У той же час цілеспрямований розвиток здатності до самоаналізу неможливий без організаційно-педагогічного забезпечення. Процес усвідомлення майбутнім учителем музики самого себе як професіонала базується на самопізнанні та здійснюються шляхом самоконтролю, самодіагностики і осмислення труднощів. Саме ці складові ми виділяємо як компоненти, що сприяють розвитку здатності студента до самооцінки. Самоконтроль розглядається з точки зору початкової стадії аналізу. Це пов'язано з тим, що контроль допомагає встановлювати невідповідність між нормативно заданими параметрами і фактичним станом. У зв'язку з цим самоконтроль здійснюється шляхом порівняння ідеальної моделі диригентсько-хорової діяльності та власних дій, що дозволяє майбутньому педагогу визначати суперечності.

Ступінь освоєння основ аналізу власної діяльності залежить від активної професійної позиції майбутнього учителя музики. Для її розвитку в музично-виконавській підготовці необхідно використовувати інноваційні форми, які забезпечують розкріпачення, професійне самоствердження і самовираження майбутнього фахівця. Важливість цього твердження полягає в тому, що в ході активної музично-виконавської підготовки у студентів формуються такі якості, як самостійність, логіка міркування, аналітичне та асоціативне мислення, які необхідні для розвитку здатності до самооцінки.

Всебічний фаховий розвиток студента, формування його відносин до вдосконалення професійної діяльності відбувається в ході спілкування і музично-педагогічної практики з навчальними вокально-хоровими колективами, які забезпечують прояви рефлексивної свідомості. Це пов'язано з тим, що природа самооцінки заснована на відображенні освітньої діяльності, завдяки чому можна розглядати педагога-музиканта як суб'єкта, що усвідомлює свої дії, і як об'єкта, що здійснює професійну діяльність.

Педагогічна умова *заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для самостійного вивчення* сприяє активізації самостійної роботи студента. Оскільки хорова діяльність є колективною за природою, то усвідомлення навчального матеріалу (вокально-хорового репертуару) через ініціативний шлях і світогляд кожного майбутнього вчителя музики є цілком

виправданим. Навчальні ситуації, їх цілі, диригентські завдання мають формулюватися з позиції конкретної особистості чи співацької групи. Вибір хорового твору необхідно здійснювати, спираючись на життєвий і вокальний досвід студентів. З емоційної точки зору такий репертуар наближується до того, що становить надзвичайну особистісну цінність.

Вокально-хоровий репертуар і самостійна діяльність студента щодо його засвоєння перетворюються на засіб професійного розвитку і самовираження особистості. Активне ставлення студентів до вивчення хорового репертуару характеризується опрацюванням художньої інформації на основі своїх поглядів, інтересів і життєвих цінностей. Будь-які цінності повинні усвідомитися особистістю як її власні до того, як її спонукати до якої-небудь дії [2, 161]. Усі ці вимоги відповідають педагогічній умові заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору вокально-хорового репертуару для його самостійного вивчення. Шляхом ретельного відбору творів можна виховувати у студентів об'єктивно-критичне ставлення до їх художнього змісту, вміння відрізнити талановиті твори від незмістовних і примітивних.

Самостійний підхід до опанування вокально-хоровим репертуаром є профілюючим чинником у становленні особистості сучасного вчителя музики, формуванні його фахових якостей. Вирішення цієї проблеми є необхідним у ході музично-виконавської підготовки та в системі диригентсько-хорової підготовки, і саме остання галузь є гарантом набуття неймовірно широкого спектра фахових умінь майбутнього вчителя музики.

Проблема заохочення та запровадження ініціативного шляху відбору хорового репертуару для самостійного вивчення студентів у системі вокально-хорової підготовки стає вельми актуальною в умовах професійної підготовки майбутніх учителів музики нової генерації. Головною творчою лабораторією в системі хорової підготовки студентів є клас хорового диригування, оскільки тут домінує індивідуальна робота викладача зі студентом та створюються відповідні умови для спрямування викладачем потреби та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, формується її відповідний механізм та накопичується операційний досвід. Ефективність роботи в цьому напрямку проявляється у сформованості вмінь студентів здійснювати аналіз хорових творів

невеликих за обсягом із супроводом або творів дитячого шкільного репертуару, адекватно проводити відбір прийомів диригентської техніки для їхнього мануального втілення, систематизувати методи проведення хорового практикуму, що проявляється в оволодінні репетиційними жестами та навичками хормейстерської риторики, вербальними та невербальними засобами спілкування з хором.

Залучення студента до інтерпретації складного матеріалу в творах великої форми розвиває художній світогляд майбутнього вчителя музики. Йде формування вмінь використання техніки хорового диригування в усій різноманітності її мануального втілення для розкриття художнього образу великої форми та створення власної диригентсько-виконавської інтерпретації; слідування принципу креативної варіативності при роботі над трактуванням великих форм. Чим вищий рівень самостійної музично-виконавської підготовки і чим більше елементів творчості в структурі цієї діяльності, тим вищі її результати й тим ефективніше й динамічніше проходить процес навчання загалом.

Педагогічна умова *забезпечення майбутніх учителів музики достатніми знаннями щодо самостійної художньо-сміслової інтерпретації хорових творів* є важливою особливістю роботи керівників вокально-хорових колективів. Адже інтерпретація – це дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони хорового твору на різних його структурних рівнях. Смісловий зміст досліджуваного хорового твору в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на фоні сукупностей вищого порядку. Наукове осмислення художньо-сміслової інтерпретації є одним з пріоритетних напрямків сучасної музичної педагогіки. Теоретичне осмислення явища диригентської інтерпретації, яка є специфічним різновидом загальної музичної інтерпретації, відбувається із помітним відставанням. Теорія художньо-сміслової інтерпретації визначає чотири складові, що узгоджуються між собою — предмет інтерпретації; процес інтерпретації та результат даного процесу.

Художньо-сміслова інтерпретація – це творче розкриття змісту мистецького твору, ступінь його розуміння, особливості його усвідомлення. Основним завданням художньо-сміслової інтерпретації є максимально-адекватне розуміння задуму автора, зіставлення його зі смисловим ядром, представленим у творі, тобто не-

обхідно виявити приховані автором нюанси. Для якісної художньо-сміслової інтерпретації вокально-хорових творів майбутній вчитель музики, повинен працювати над своїм музичним розвитком, виховувати вокально-хорові виконавські навички, повинен розвивати творчу уяву, творче мислення, творче сприйняття хорового мистецтва. З цією метою йому необхідно постійно збагачувати свій слуховий досвід шляхом прослуховування як інструментальних, так і вокально-хорових творів з наступним їх обговоренням. Зрозуміло, усе це вимагає від майбутнього учителя музики відповідної музично-виконавської підготовки. Крім того, він має відвідувати концерти, оперні вистави, слухати музику, внутрішньо переживати її, осмислювати.

Засвоєння сучасних та класичних хорових творів, їхня інтерпретація, виконання, набуття знань стосовно закономірностей втілення художнього образу, використання творчих завдань (проблемного характеру, рольових дидактичних ігор, створення проблемних ситуацій тощо) сприяють розвитку фантазії, уяви студентів як основи художньо-сміслової інтерпретації хорових творів. Це, в свою чергу, формує емоційно-мотиваційну сферу, спонукає до задоволення власних художньо-естетичних потреб, активізує подальшу самостійну практичну роботу майбутніх учителів музики.

Художньо-сміслова інтерпретація невіддільна від процесу виконавського втілення нотного тексту, завдяки їй увиразнюється не лише художній потенціал виконуваного твору, а й розкриваються виконавські можливості хорового колективу. У ній набувають вираження і втілення естетичні принципи виконавця, його індивідуальні виконавські особливості. На цьо-

му, власне, ґрунтується варіативність інтерпретаційних версій одного й того ж хорового твору. Важливою є розробка поняття виконавської концепції твору, художньої цілісності твору та засобів створення такої цілісності. На основі мобільних ресурсів музичного тексту, його варіативного потенціалу можливе створення інтерпретаційної версії твору. Аналіз роботи з варіативним потенціалом музичного твору (динамікою, темпом, артикуляцією, фразуванням, агогікою, образною сферою) є важливою складовою індивідуального виконавського стилю хормейстера.

Отже, розроблені нами педагогічні умови забезпечують успішність вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, а також середовище, у якому відбувається цей педагогічний процес. Адже, педагогічні умови не є причинами педагогічних явищ, вони лише здатні посилювати чи послаблювати дію причин, від яких залежить перебіг педагогічного явища, функціонування педагогічної системи.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. / Валентин Иванович Андреев. – Кн. 2. – Казань, 1998. – 320 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
3. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

References

1. Andreev V.Y. Pedagogika tvorcheskoho samorazvytiya: Ynnovatsyonnyy kurs: v 2 kn. /Valentyn Yvanovych Andreev. – Kn. 2. – Kazan', 1998. – 320s.
2. Kozyr A.V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity /A.V. Kozyr. – K.: NPU, 2008. – 380 s.
3. Fylosofskyy slovar' [avt. sl. st.: V.P. Andrushchenko y dr.] (Novye slovary) – K.: A.S.K., 2006. – 1059 s.

Лінь Є

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья раскрывает вопросы подготовки будущих учителей музыки к вокально-хоровой работы с учащимися общеобразовательных школ. Разработке педагогические условия эффективного формирования вокально-хоровой подготовленности студентов факультетов искусств педагогических университетов, а именно: способность к самооценке профессионального развития студентов в процессе музыкально-исполнительской подготовки; поощрение и внедрение инициативного пути собственного отбора вокально-хорового репертуара для самостоятельного изучения; обеспечение будущих учителей музыки достаточными знаниями по художественно-смысловой интерпретации вокально-хоровых произведений. Вышеозначенные педагогические условия обеспечивают оптимизацию процесса вокально-хоровой подготовки будущих учителей музыки к работе со школьниками.

Ключевые слова: будущие учителя музыки, вокально-хоровая работа, ученики общеобразовательных школ, педагогические условия, самооценка, художественно-смысловая интерпретация.

Lyn E.

**PEDAGOGICAL FORMATION VOCAL TERMS HOROVOY PODHOTOVLENOSTY
FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF LEARNING PROFESSIONAL**

Pedagogical conditions of formation of vocal and choral music training future teachers in the course of professional training are the ways that can improve the implementation of the developed technique in teaching experimental process. It is advisable to note that the term «conditions» are defined as: a philosophical category expressing attitude to the subject of nearby events, without which it can not exist. The conditions are also considered as «rules set out in any field of life activities; reason circumstance from which something depends; requirements that should be based; probable dependence on one or the circumstances or facts; situation in which something happens; necessary factor that enables implementation, creation, creation of something or promote something. « In the scientific and methodological literature the problem of effective training to practice future music teachers discussed various aspects. Development of «pedagogical conditions» associated with the need to address a variety of purely educational problems and generalized treatment can be defined as a set of measures aimed at improving the efficiency of educational activities. The article is to outline the pedagogical conditions for effective training of future teachers of music to vocal and choral training students in secondary schools. From this position, the pedagogical conditions defined as external and internal circumstances, factors, a set of activities that contribute to the successful course of certain events, the implementation of which is intended to ensure successful organizational and pedagogical, didactic support of the formation of vocal and choral training of students in the professional activity. Determined that vocal and choral music readiness of future teachers in the course of professional training depends on adherence to these teaching conditions, namely the ability to self professional development of students in the musical performance training; promoting and implementing proactive towards their own selection of vocal and choral repertoire for independent study; providing future teachers with sufficient knowledge of artistic and semantic interpretation of vocal and choral works. Pedagogical conditions of ability to self professional development of students in the musical performance training is necessary in practice, because the analysis of their own activities as a process of understanding the educational experience is the most important and unique tool for overcoming the existing difficulties in the incentive improvement. Therefore, developing the ability to self-music teacher is essential to determine the best aspects of their professional activities. Keywords: future teachers of music, vocal and choral work, the students of secondary schools, pedagogical conditions, self-esteem, artistic and semantic interpretation.

Key words: future teachers of music, vocal-choral work, pupils of secondary schools, pedagogical conditions, self-esteem, artistic-semantic interpretation.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 373.21

Тетяна ЛІСОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ta_lisovska@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЯК ЯКОСТІ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянута природа творчої спрямованості як властивості і якості особистості, вивчено взаємозв'язок творчої спрямованості та творчої активності, розглянуті рівні активності дитини (соматичний, психічний і ментальний), педагогічні умови розвитку творчої спрямованості, сформульовані передумови до формування даного феномена в процесі різноманітних видів діяльності. Творча спрямованість як властивість особистості визначається генетичним досвідом (кодом) і природними задатками і як якість особистості, перш за все, обумовлена соціальним досвідом, набутим і здобувається дитиною постійно в умовах організованої та неорганізованої діяльності та в повсякденному житті. Автором розглянуто проблему креативності, що виступає як сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості.

Ключові слова: творчість, особистість, креативність, активність, творча спрямованість, дошкільники.

Особливе місце у системі педагогічної освіти належить професійній підготовці педагогів-дошкільників. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців переконливо доводять, що якість дошкільної освіти впливає на розумовий, соціальний та емоційний розвиток дитини і є запорукою її успіху в подальшому житті. Отже, пріоритетним завданням державної політики України має бути якісне оновлення професійно-педагогічної підготовки вихователів дошкільних закладів, яке має здійснюватися двома головними напрямками: організаційною перебудовою системи професійної освіти, а також удосконаленням змісту, організаційних форм і методів навчання. В даний час в теорії та практиці дошкільної освіти відбуваються докорінні зміни, пов'язані з переглядом основних цілей і принципів творчого розвитку дітей. Практика роботи дошкільного навчального закладу вимагає педагога, орієнтованого не так на уніфікований стандарт, як на розвиток творчих здібностей кожної дитини, фахівця, що володіє елементарними засобами діагностики, способами прогнозування творчого розвитку дітей, основами корекційної роботи з дітьми; дослідника, спроможного до творчого застосування і розробки нових педагогічних технологій і методик.

Творчість є предметом аналізу багатьох учених, котрі досліджують природу цього феномена. В останнє десятиліття своє слово з проблеми творчості сказали більш молоді філософи, і серед них П. Крамар, О. Клепиков, Т. Куче-

рявий В. Ніколко, Б. Новіков та ін. Склалася традиція вивчення творчості у наукових університетських центрах України – Києві, Дніпропетровську (Дніпрі), Одесі, Харкові. Аналіз публікацій, що стосуються творчості, дозволяє виділити ряд важливих положень, які мають значення для розкриття її природи, сутності, змісту. Зокрема, це питання про те, чи є творчість прерогативою тільки людини, чи вона властива й природі, є атрибутом буття взагалі? Ще й досі це питання не визначене остаточно. У «Енциклопедичному словнику» Брокгауза-Єфрона відзначалось, що творчість «у прямому сенсі є створення нового. У такому значенні це слово могло б бути використано до всіх процесів органічного і неорганічного життя, бо життя – це ряд безперервних змін, і все, що оновлюється і знов народжується у природі, є продукт творчих сил» [2]. Я. Пономарьов стверджував, що творчість притаманна не тільки людській діяльності, але й природі, що вона (творчість) складає основу усякого розвитку, руху, змін [7].

Що стосується проблеми творчості, у вітчизняній філософській, соціологічній, психологічній літературі мають місце досить плідні зразки застосування принципів системного аналізу у його сучасній інтерпретації. Зокрема, синергетичне розуміння творчості розробляє В. Ніколко. Треба зауважити, що автор дотримується розширеної трактовки феномену творчості, розглядаючи останню як одну з форм оновлення матерії [7]. Він зазначає, що особли-

вим родом змін в системах є інноваційні процеси або метаморфози прояви нового, їх, специфічною особливістю є нелінійний характер та особлива форма прояву статистичності. Інноваційні процеси в неживій природі проявляються як нестаціонарні зміни, у живій – як еволюційність, в суспільстві – як творчість [2; 6].

Поняття творчості має розглядатися не тільки як загальнонаукове, але і як педагогічне, яке відображає механізми активного ставлення людини до оточуючого світу і до самої себе. Творчість розглядається як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності (С. Гончаренко), як діяльність, спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості (Д. Бого-явленська, З. Калмикова), як взаємодія – джерело будь-якого розвитку (Я. Пономарьов).

Творчість як феномен буття – складне системне явище, яке здійснюється у координатах, що охоплюють досить різні прояви суб'єктивного і об'єктивного світів. Людина – творча істота, яка у більшій чи меншій мірі у процесі життєдіяльності реалізує свої внутрішні можливості та свою творчу спрямованість.

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування творчої спрямованості особистості дитини в період дитинства.

Творча спрямованість як властивість і якість особистості проявляється в єдності протилежних сторін: генетичної схильності (властивість особистості) і соціального досвіду (якість особистості). Протиріччя між природним творчим потенціалом і соціальними законами, диктують вимоги до творчої особистості, стають необхідною умовою для створення педагогічної моделі формування творчої спрямованості дитини дошкільного віку. Специфікою творчої спрямованості є спрямованість особистості на пошук нових шляхів освоєння навколишньої дійсності, способів освоєння предметів і духовного середовища, способів оволодіння різними видами діяльності, які в кінцевому рахунку спрямовані на створення у дитини цілісної картини світу і на реалізацію її творчого потенціалу.

У фізіології спрямованість розглядається як природна властивість особистості, прояв примітивної біологічної форми спрямованості у вигляді зацікавленості, чітко виражено по своїй специфічності, але нечітко за змістом, і проявляється в якості потреби в чому-небудь (К. Платонов). Генетично більш рання і фізіологічно більш проста ця форма є базисною основою всієї

структури особистості і проявляється в її несвідомих процесах, які дитина не контролює. У психології спрямованість визначається, перш за все, як якість особистості (О. Асмолов), як властивість особистості, заснована на духовних або матеріальних потребах (М. Дьяченко), як домінуюче ставлення (В. М'ясищев), як основна життєва необхідність (Б. Ананьев), як сукупність стійких мотивів (О. Леонтьев), як стрижнева особливість особистості, її динамічна тенденція, обумовлена мотивами людської діяльності, котрі в свою чергу визначаються її цілями і завданнями (С. Рубінштейн). К. Платонов розглядає спрямованість як одну з підсистем динамічної структури особистості, в рисах якої проявляються, і вроджені задатки (властивість особистості), і індивідуально переломлене відображення суспільної свідомості (якість особистості). На думку автора, спрямованість як цілісний прояв особистості, «в свою чергу включає в себе такі підструктури (форми), як зацікавленість, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання. У цих формах спрямованості особистості проявляються і відносини, і моральні якості особистості, і різні форми потреб»[1]. Розглядаючи дану якість дитячої особистості, науковці пов'язують її з естетичним інтересом, емоціями та почуттями, які проявляються в естетичних уявленнях і характеризуються виразністю [1].

Слово «спрямованість» в побутовому значенні нерідко розуміється як незавершений процес, проте дана позиція є неправомірною з тієї причини, що в психології спрямованість розуміється як ядро, стержень особистості (С. Рубінштейн), активна позиція (Г. Шукіна), життєва позиція (Т. Коннікова).

На думку науковців, відсутність спрямованості створює вакуум і викликає «інтелектуальний, естетичний, творчий голод». Іншими словами, спрямованість визначається позицією, характеризується внутрішніми прагненнями, динамічними тенденціями, домінуючим ставленням до окремих сторін навколишнього світу і різних видів діяльності. При цьому спрямованість у дошкільнят проявляється в дифузійній, інтуїтивній, ще не відомій формі, котра обумовлена біологічними і фізіологічними потребами особистості, які можна, при певних педагогічних умовах, «усувати» на соціально значущі, духовні інтереси, установки, прагнення тощо.

У розвитку творчої особистості особливу роль відіграє активність. Підтвердженням тому

існують різні погляди філософів і психологів. Наприклад, М. Бердяєв стверджував, що бог створив людину геніальною, і геніальність вона може розкрити в собі лише в процесі творчої активності [4, 40]. Аналіз теоретичних засад формування творчої активності студентів у процесі педагогічної діяльності засвідчив, що багатоаспектність поняття, що вивчається, стало причиною виникнення різноманітних трактувань творчої активності. Більшість авторів (Н. Біла, Т. Волобуєва, С. Діденко, Г. Костюшко, Е. Сет, Ж. Сокольська, Е. Чугунова та ін.) визначають її як цілісну якість особистості, що складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, вольових компонентів та проявляється у творчій діяльності. Ряд дослідників (І. Гадалова, І. Кишинець, О. Киричук, Л. Лапіна, А. Петров) розглядають творчу активність у контексті соціальної активності, в якості її підсистеми. В дослідженнях В. Лозової, Р. Нізамова, Е. Карпової, В. Смагіна творча активність ідентифікується з поняттям «пізнавальна активність» або вважається її складовою частиною, найвищим виявом [2].

Загальнонауковий аналіз дає змогу вважати творчу активність однією з важливих ланок творчої діяльності, що здійснюється в ній та виражає прагнення і готовність особистості свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії. Творча активність характеризується самостійністю, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю, включає в себе потенційну та реалізовану активність. Виявлення творчої активності особистості може бути ситуативним (в певних умовах, ситуаціях) або інтегральним (постійне виявлення в різних видах діяльності).

У результаті вивчення науково-педагогічних праць визначена поетапність виявлення творчої активності, коли творча особистість проявляє інтерес, ініціативу, самостійність у виборі мети, у постановці музично-творчих завдань, у з'ясуванні засобів, характеру діяльності (новизна, оригінальність), її оптимізації (скорочення кількості дій, затраченого часу, сил), що супроводжується позитивним емоційним забарвленням, натхненням. Творчу активність відповідно до специфіки педагогічної підготовки студентів ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, що виражається в її прагненні та здатності до створення нового в різних галузях дитячої діяльності. У науковій літературі, де розглядаються вимоги до підго-

товки майбутніх фахівців, висвітлюються різні позиції щодо професійно значущих творчих якостей вихователя, його фахової підготовки (Л. Арчажникова, Н. Біла, А. Болгарський, Б. Брилін, Р. Джердималієва, С. Мельничук, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан, Л. Хлебнікова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.)

Оновлення сучасного змісту дошкільної освіти спрямоване на підвищення вимог до рівня загальної і спеціальної теоретичної та практичної підготовки фахівців, які організовують творчу активність дітей у дошкільних навчальних закладах різного типу.

Фізіологи вважають, що розвивати творчу активність необхідно навіть у новонароджених. Мозок дитини становить 25% від мозку дорослого і особливо активно працює в перші місяці і роки життя.

Активність охоплює практично всі сфери життєдіяльності дитини, тому можна виділити кілька класифікацій даного явища на основі різних підходів: а) на основі еволюційного розвитку – біологічна, фізіологічна, психічна і розумова; б) як властивість і якість особистості – природна і соціальна; в) як вид діяльності – фізична і розумова; г) як рівень прояву – соматична, психічна, ментальна [2].

Отже, активність дитини проявляється на різних рівнях, основні з яких соматичний, психічний і ментальний, саме вони керують активністю дитини, стаючи домінуючими в той чи інший момент її діяльності.

Як особливість і властивість особистості активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності, в тому числі і музичній. Як прояв спрямованості вона висловлює особливий стан людини, її індивідуальне особистісне ставлення до дійсності [2], тим самим стає мимовільним джерелом творчого початку в діяльності або спілкуванні у вигляді швидкого реагування на зміну обставин дійсності. У психології нерідко поняття «активність» застосовується для позначення: а) конкретної діяльності індивіда; б) готовності до діяльності; в) стану, протилежного пасивності; г) ініціативності, тобто дії, заснованій на внутрішніх імпульсах. Практично всі психологи виділяють як особливість активності – енергію, динамічність, мобілізованість. Активність і спрямованість виступають як властивостями, так і якостями особистості. Як властивості вони залежать від індивідуальності, природної схильності, при цьому враховуються:

індивідуальний темп здійснення дії; схильність до напруженої діяльності; прагнення до різноманітної діяльності. Як якості особистості вони засновані на придбаному індивідуальному досвіді і проявляються в ритмічності дій, перевага надається якого-небудь виду діяльності, в оволодінні активними способами діяльності. Творчу спрямованість дітей старшого дошкільного віку можна визначити як динамічну тенденцію особистості, яка ґрунтується на творчій активності, проявляється в різних видах фантазування в процесі самовираження. Загальний рівень творчого розвитку дошкільників залежить від широти інтересів при домінуючій спрямованості на один з видів об'єктів дійсності. За твердженням психологів (Л. Божович), інтереси дошкільнят нестійкі, для них характерна постійна зміна видів діяльності, занять. Це говорить про те, що саме на даному віковому етапі починається розвиток найрізноманітніших інтересів, активне освоєння навколишнього середовища і різноманіття проявів предметного і духовного світу. Виходячи зі вищесказаного, можна стверджувати, що стійкість творчої спрямованості, як якості особистості, не може бути сформована в цьому віці, але основи закладаються саме у дошкільнят. Стійкість творчої спрямованості залежить від сформованості свідомості, стійкості емоційної сфери та активності дитини в різних видах діяльності. При багаторазовому, педагогічно організованому спілкуванні дитини з різноманітними об'єктами, при природному самовираженні і збереженні природної активності творча спрямованість набуває більш стійкого характеру.

Таким чином, відношення являє собою шлях самореалізації особистості, самовираження є способом вияву творчого початку особистості, активність вказує на ступінь творчої спрямованості та виступає в якості основної освіти, «ядра», необхідного в розвитку творчої особистості. При цьому творча спрямованість особистості залежить від таких її характеристик, як: значимість, яка визначається наявністю творчої мети; інтенсивність, яка залежить від розвитку почуттів, емоцій; дієвість, яка характеризується оволодінням способами дій (діяльності); широта, яка співвідноситься з уявленнями про різновиди дійсності; стійкість, яка визначається динамічними тенденціями і проявляється в унікальних для конкретної особистості способах освоєння дійсності.

Які ж характеристики спрямованості притаманні старшому дошкільному віку? На наш

погляд, у творчій спрямованості можна зберігати і розвивати всі її сторони. Оскільки вони проявляються на будь-якій стадії розвитку дитини, тому і враховувати їх необхідно в будь-якій діяльності, тільки ступінь, обсяг і глибина їх прояви можуть бути різні. Нерозвиненість однієї зі сторін творчої активності стає перешкодою в творчому розвитку дитини як якості особистості, як основі її життєдіяльності, як показник її ставлення до навколишнього світу.

На основі теоретичного аналізу та педагогічної доцільності можна виокремити кілька типів творчої спрямованості:

- соматико-творчий (спонтанний, або мимовільний) тип спрямованості залежить від несвідомих процесів. Особистість не усвідомлює, але проявляє такі якості, як ритмічність, пластичність, легкість, гнучкість, виразність рухів, дій. Про таких дітей кажуть: «Спочатку зробить, потім подумає» або «Що ти знову накоїв?». У дитячому віці він проявляється у вигляді спонтанної діяльності, у дорослих характеризується в таких видах діяльності, як художник, столяр і т. ін.;
- емоційно-творчий (чуттєвий, або енергетичний) тип спрямованості, що управляє підсвідомими процесами. Це проявляється в почуттях і емоціях. Особистості з вираженою емоційною спрямованістю володіють почуттям такту, стилю і т. ін. Такий тип дітей відрізняється яскравими образними фантазіями і багатою уявою;
- інтелектуально-творчий (усвідомлений, або пошуковий) тип спрямованості пов'язаний зі свідомими процесами. Його характеризує логічність, ясність, точність, виразність розумової діяльності особистості дитини, тобто креативність мислення як спроможність до зародження нових ідей, понять;
- власне творчий (духовний) тип спрямованості характеризується яскраво вираженою надсвідомою діяльністю. Такі особистості мають інтуїцію, розвинену уяву, яка проявляється в таланті. Нерідко вони виявляють дар передбачення. Власне творчого рівня може досягти зріла, мудра особистість. Такий тип спрямованості зазвичай притаманний геніальним особистостям і на інтуїтивному рівні трапляється у дітей. Ми виділяємо наступні істотні якості творчої спрямованості особистості, формування яких, на наш погляд, є визначальними в старшому до-

шкільному віці: а) інтерес як якість особистості, що характеризується її спрямованістю на яскраві предмети і явища; б) активність; в) самовираження; г) домінантність творчих процесів, які в певній віковій групі проявляються у вигляді фантазування.

Творча спрямованість особистості проявляється в діяльності, в момент зусилля, подолання труднощів, тобто праці.

Зупинимось на двох видах діяльності: фізичної та розумової, які відрізняються лише спрямованістю. Фізична діяльність націлена на інтуїтивний пошук вірних дій і пов'язана з соматичною активністю. Осмислення в даному випадку допомагає відчувати насолоду від діяльності. Розумова діяльність пов'язана з максимальним напруженням духовних сил людини при мінімальних, точніше дрібних м'язових зусиллях. При цьому і той, і інший вид діяльності набуває творчої спрямованості за умови оволодіння дітьми такими характеристиками, як темп, ритм, динаміка, гнучкість, витонченість, пластичність і т. ін. Практично всі дослідники з творчою спрямованістю пов'язують креативність.

В дослідженнях Е. Поля Торренса, креативність визначається як процес появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності; фіксації цих проблем; пошуку їх вирішення, висунення гіпотез; нарешті, формулювання й повідомлення результату вирішення. Він вважав креативність природним процесом, який порушується сильною потребою людини у знятті напруження, що виникає у ситуації невизначеності чи незавершеності.

Джо Гілфорд та Е.П. Торренс є основоположниками «психометричного» підходу до дослідження креативності. Це питання цікавило багатьох відомих дослідників психології обдарованості й серед них – І. Войнар, Е. Голубева, А. Кестлер, Т. Кудрявцев, А. Маслоу, В. Моляко, В. Суходольський, В. Татаркевич. Інтерпретація сутності поняття «креативність», подана знавцем психології творчості Владиславом Татаркевичем, є, на наш погляд, незважаючи на свою лаконічність, дуже вдалою. За Татаркевичем, творчістю є кожна дія людини, що виходить за межі рецепта [6].

Вітчизняні дослідники Т. Галкіна, Л. Олексіва зазначають, що в найзагальнішому вигляді поняття креативності вміщує в собі минулі, супутні та наступні характеристики процесу, у

результаті якого людина або група людей створює таке, чого не існувало раніше [6].

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів (Д. Гетуельса, Дж. Гілфорда, Ф. Джексона, Е. Торренса, І. Фостера та ін.) приводить до висновку, що креативність виступає як сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості.

На основі класифікації Л. Терстоуна як змістовних компонентів творчої спрямованості, крім традиційних, можна виділити наступні види креативності:

- лінгвістична креативність – здатність до словотворчості для освоєння і передачі інформації, а також стимулювання і збудження мови;
- звукова креативність – здатність до освоєння шумового, звукового і музичного світу, до звукової імпровізації і фантазування;
- просторова креативність – здатність бачити, сприймати і створювати в уяві образи об'єктів, предметів, явищ, сприймати і створювати візуально-просторові звукові композиції;
- тілесно-кінестетична креативність – здатність використовувати грацію, пластику рухів у вільному самовираженні під музику, володіння методами евритмії;
- міжособистісна креативність забезпечує здатність слухати і чути оточуючих людей і гнучко, вільно знаходити способи природного спілкування з ними;
- внутрішньо-особистісна креативність являє собою здатність до заможного життя, прагнення до уяви і внутрішньої фантазії, втілення образів в активній творчій діяльності [5].

Становлення й формування креатива (творчої особистості) відбувається двома рівнозначними і взаємопроникаючими шляхами: через саморозвиток і вплив із зовні, наприклад, у формі виховних впливів на особистість у таких закладах як дитячий садок або школа. Креативність дошкільника – готовність до непередбачуваних рішень, допитливість, здатність до коментування процесу та результату діяльності, мотивацію досягнень, розвинуту уяву, а також здатність до створення творчого образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю тощо. Щоб забезпечити розвиток креативності у дітей дошкільного віку необхідно дотримуватися певних організаційно-педагогічних умов:

- обов'язкове створення доброзичливої атмосфери спілкування педагога з дітьми, дітей між собою і з педагогами;
- широке використання з дітьми ігрових прийомів, сюрпризних моментів, дидактичних ігор з метою підтримки інтересу до процесу діяльності і до отримання певного результату;
- підбирати такі дидактичні ігри, які несуть позитивне емоційне забарвлення, розвивають інтерес до нових знань, викликають у дітей бажання займатися розумовою працею;
- побудова індивідуальних маршрутів по спіралі: на кожному наступному етапі ускладнюються завдання роботи і в кожному виді діяльності навички не тільки закріплюються, але і ускладнюються;
- поступове ускладнення завдань для кожної дитини.

Уся діяльність дитини, спрямована на творчість, повинна бути природним чином підтриманою усіма дошкільними закладами, в подальшому шкільним середовищем, родиною й тією особою, що відіграє в житті дитини значущу роль.

Науковець О. Дрозд вважає, що кожну дитину треба спостерігати у всіх можливих ситуаціях її діяльності, під час різних її занять, оскільки творча діяльність може виявитись у кожній галузі (наприклад, література, музика, драма, балет, архітектура), у кожній царині (поезія, проза, малярство, спів тощо), на кожному уроці (мова, література, історія, математика) і в кожному місці, у кожній ситуації, словом – усюди. Тому, працюючи з креативами, слід бути спостережливим і обачним, зважати на висновки батьків, учителів-предметників, адже виявлення творчо обдарованих дітей – тривалий процес. Тому обмежуватись психодіагностичними методами (тести Торренса «ШТУР», тести інтелекту Векслера, Айзенка та ін.) замало, щоб повністю виявити креативність.

Наукою та практикою доведено, що розвиток креативності необхідно розпочинати з ранніх років, використовуючи наявний нахил дитини до праці. Саме цей нахил, з точки зору М. Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості [4]. Чим раніше починається розвиток креативних здібностей, тим більше шансів на їх розкриття [2; 6]. На жаль, популярна фраза «талант себе проявить» не відповідає дійсності. Дослідження показують, що в ранньому віці діти часто при-

ховують свої здібності, якщо дорослі не оцінюють їх належним чином.

Істотне значення має те положення, що світ творчого життя практично невичерпний, оскільки невичерпний його об'єкт – багатство навколишньої дійсності, «а справжня широта сфери емоційного життя кожного індивіда визначається не стільки кількістю значущих об'єктів, скільки широтою і глибиною» творчої спрямованості.

Отже, творчу спрямованість дошкільнят можна визначити як віковий прояв творчих здібностей, креативності, як властивість особистості дитини, обумовлена природними задатками, і як якість особистості, розвиток якої залежить від педагогічної установки на творче засвоєння досвіду попередніх поколінь. Творча спрямованість особистості дошкільника характеризується прагненням до пошуку нових способів засвоєння навколишньої дійсності.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., 1984. – 105 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность и проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Рост. пед. ин-т, 1983. – 173 с.
3. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 448 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 215с.
5. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются: Общество и способности человека / Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989 – 124с.
6. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Лейтеса Н.С. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 272 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303с.
8. Чепур О.С. Креативний розвиток дітей / О.С. Чепур // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2008. – № 23. – С. 202–204.

References

1. Asmolov A.G. *Lichnost kak predmet psichologicheskogo issledovaniya* [Personality as a subject of psychological research] – M.: 1984. – 105 [in Russian].
2. Bogoyavlenskaya D.B. *Intellektualnaya aktivnost i problema tvorchestva* [Intellectual activity and the problem of creativity] – Rost. Ped. In-t, 1983. – 173 [in Russian].
3. Berdyayev N.A. *Samopoznanie (Opyit filosofskoy avtobiografii)* [Self-knowledge (Experience of philosophical autobiography)] – Moscow: Kniga, 1991. – 448 [in Russian].
4. Leites N.S. *Vozrastnaya odaryonnost shkolnikov* [Age giftedness of schoolchildren] Textbook for students of higher pedagogical educational institutions – Moscow: Publishing Center «Academy», 2001. – 215 [in Russian].
5. Melkhorn G., Melkhorn H. *Geniyami ne rozhdayutsya: Obschestvo i sposobnosti cheloveka* [Geniuses are not

- born: Society and human abilities]A book for teacher – Moscow: Prosvescheniye, 1989 – 124 [in Russian].
6. *Psihologiya odarYonnosti detey i podrostkoy* [Psychology of giftedness of children and adolescents] / Ed. Leites N.S. – Moscow: Publishing Center «Academia», 1996. – 272 [in Russian].
7. Ponomarev Ya. A. *Psihologiya tvorchestva* [Psychology of creativity] – Moscow: Nauka, 1976. – 303 [in Russian].
8. Chepur AS *Kreatyvnyy rozvytok ditey* [Creative development of children] Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. – 2008. – № 23. – 202-204 [in Ukrainian].

Лисовская Т. А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК КАЧЕСТВА КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрена природа творческой направленности как свойства и качества личности, изучена взаимосвязь творческой направленности и творческой активности, рассмотрены уровни активности ребенка (соматический, психический и ментальный), педагогические условия развития творческой направленности, сформулированы предпосылки к формированию данного феномена в процессе различных видов деятельности. Творческая направленность как свойство личности определяется генетическим опытом (кодом) и природными задатками и как качество личности, прежде всего, обусловлена социальным опытом, приобретенным и приобретает ребенок постоянно в условиях организованной и неорганизованной деятельности и в повседневной жизни. Автором рассмотрена проблема креативности, что выступает как совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности.

Ключевые слова: творчество, личность, креативность, активность, творческая направленность, дошкольники.

Lisovska T.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CREATIVE DIRECTION AS A FEATURE OF CREATIVE PERSONALITY

The paper deals with the nature of the creative direction as a feature of personality, it studies the relationship of creative direction and creative activity, activity levels of child's activity are considered (somatic, psychic and mental). The article contains pedagogical conditions of creative direction; it establishes the pre-conditions for the formation of this phenomenon during various activities. Creative direction as the feature of the personality is determined by genetic experience (code) and natural instincts, and as a person trait it is primarily due to the social experiences and a child acquires it in terms of organized and unorganized activities and in everyday life.

The specificity of creative direction is the direction of the individual to search for new ways of development of reality, ways of assimilation of objects and spiritual environment, ways of mastering the various activities that ultimately are aimed at creating the child's integral picture of the world and realizing its creative potential. Updates of the modern content of preschool education are aimed at increasing the requirements for the level of general and special theoretical and practical training of specialists who organize creative activity of children in pre-school educational institutions of various types. As a feature of character of the personality, activity manifests itself in vigorous, initiative activity, including musical activity. As a manifestation of direction, it expresses a particular state of a person, his individual personal attitude to reality, thereby becoming an involuntary source of creativity in activity or communication in the form of a quick reaction to changing circumstances of reality.

The author considers the problem of creativity, which acts as a set of those features of the psyche that provide productive transformations in the activities of the individual. Science and practice have shown that the development of creativity must start from an early age, using the child's inclination to work.

Key words: creativity, personality, creative, active, creative orientation preschoolers.

Стаття надійшла до редколегії 11.04.2017

УДК 811:159.946.3:378(477)

Lada LICHMAN

PhD (Education), Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Kyiv, Ukraine
e-mail: lichman1967@mail.ru

PROSPECTS FOR BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE

The paper focuses on the most promising theoretical, organizational and pedagogical trends of building foreign linguistic competence in Ukrainian higher school students. The scholarly importance of conducting innovative studies is noted. A number of practical measures aimed at overcoming some problematic questions in a competency-based approach is proposed. In particular, a number of ideas concerning the prospects of competence-centered language education is introduced: 1) modernizing a competency-based learning ideologeme through the super-concept of human competence; 2) foregrounding the philosopheme «work»; 3) ordering definitions; 4) creating foreign language active and passive grammars and developing a competency-based linguistic specialization; 5) measuring inclusive education issues with the process of building foreign linguistic competence; 6) making foreign language training methodology and methods relevant with social requirements and requests for molding necessary competences; 7) developing the principles and technologies of a competency-based learning strategy in accordance with «hypermodern» epoch realities. Innovative methodological developments, reckoning the cognitive abilities of Ukrainian higher school students, are noted to be guided while implementing the mentioned ideas. Studying individual linguistic and cognitive abilities is established to open prospects for improving the process of building foreign linguistic competence in higher school students. Arranging pedagogical activity, as well as preparing educational and methodological materials are stated to be carried out considering personality mental characteristics. The paper presents possibilities for molding students' foreign linguistic competence in the aspect of such unsolved problems as «language and hereditary linguistic abilities», «language and brain», «foreign linguistic competence and ethno-social context», etc.

Key words: competency-based approach, foreign linguistic competence, competency-based educational model, human competence, life support of man, competence concept sphere.

The strategy of language learning in the higher school of Ukraine is incorporated into the Bologna educational space, wherein a competency-based approach is a mainstream among other didactic trends. Therefore, since the end of the last century, the language education of Ukraine has paid more attention to the theoretical prerequisites and practical aspects of implementing a competency-based foreign language teaching / learning paradigm.

Having analyzed the scientific and pedagogical sources and archival documentation we found the awakening of the research interest in a competency-based approach in the linguistics and language education of Ukraine to coincide with the 1990's, while the in-depth reflection of the idea and content of competence-centered education to be fixed at the time of joining the Bologna Process.

Meanwhile, as far as the competence-building teaching / learning theoretical foundations are thought comprehensively and the best practices of its implementation are studied, many problematic, highly contradictory aspects, which reveal the ambiguity of this approach in education, emerge full blown. In particular, the academic, pedagogical and expert community has not established a relatively

consolidated standpoint regarding the didactic ideology, terminology and conceptual potential of a competency-based educational model. As a result, the linguists and language educators represent a competency-based approach along with a complex of contradictory interpretations, questionable versions and somewhat simplistic views. In the circumstances concerned, on the one hand, there opened up a discussion space, stimulating a scientific inquiry, however, on the other hand, the heterogeneity of the research concepts does not clarify the issue of the future didactic use, whereas the intellectual resource, inherently developed in the approach, seems to be considered promising in pedagogy.

To know prospects for the development and improvement of the mentioned model in language training opens the door for building a competence-centered didactic project. The special emphasis within the latter is assumed to place on contexts, which mostly correspond to the growing socio-cultural, economic and anthropological trends. In this case, there is a need for transforming the competency-based approach system, revising and re-registering the most topical – ideological, episte-

mological, methodological, etc. – aspects. It requires:

I. Extending the ideological space of competency-based language education, giving additional content to a competency-based learning ideologeme, aligning the ideologeme with a human competence superconcept. In keeping with this approach, one should focus on overcoming a pragmatic modus, inherent in a competency-based approach, or including the modus in the anthropocentric and existential area of expertise. Here it should be focused on a number of theses:

a) science, including didactics, bearing an indirect relation to scientific knowledge, evolves in a consistently spiraling, internally integrated formation in the history of knowledge. According to Leonardo da Vinci, the essence of science is correlated with original sources as the only and absolute reason of scientific rigor: «science is such a rational reasoning, which originates from its last fundamentals, besides of which there can be nothing else in nature that would be no part of this science» [2, 191]. Such concept articulates that the scientific / scientific and pedagogical phenomena should be considered primarily in relation to historical determinants, i.e. through the ages, against the background of the previous notions and concepts, similar in content;

b) proceeding from this, one should concentrate on finding the genesis of the concept, object or phenomenon, which has been determined as a competency-based approach in linguistics and language education. It is the historical context of the studied didactic / linguistic subject that serves a fundamental basis to open up completely new, not actualized and not entertained, facts, semantic facets, cultures of interpretation, etc. Therefore, for example, N. Chomsky, who put forward an idea of the competence of a language, drew attention to W. von Humboldt's thought of «hidden competence», thereby, he established the tradition of considering a competency-based scientific / educational ideology within the historical continuum. In the future, within the framework of this tradition, one should focus on the period of ancient linguistics and language education, the works of R. Descartes, M. Heidegger, L. Wittgenstein, phenomenologists and hermeneuticists, national scholars, etc. – on that segment of scientific thought, wherein a language is supposed to be inherent in human beings as self-known and natural phenomenon. As H.- G. Gadamer puts it: «The language one masters is such that one lives within it, that is,

«knows» what one wishes to communicate in no way other than in linguistic form. «Choosing» one's words is an appearance or effect created in communication when speaking is inhibited» [1, 87];

c) a word/concept «competence» or «competency» was known and chosen long before it was put into scientific practice, as this word/concept has always existed in the semantic variety and foreign language significance;

d) commercially, at this point in the socio-economic development of civilization, competence is highly valued if it is associated with science as the most «sold» branch in the area of life support, while some other (not so knowledge-intensive) types of competence (technical, pedagogical, labor-intensive, etc.) are less competitive. Such an observation is aimed at developing the scientific cognitive types of linguistic / foreign linguistic competence, that requires special research in the areas of language pedagogy, psychology and economics;

e) the roadmap for developing a competency-based language training conceptsphere is associated with the structure-forming principle of competence ideology, and thus, should be considered in terms of human competence. In our opinion, a number of very problematic contexts of a competency-based approach is caused by the lack of ideological and didactic as well as philosophical and pedagogical kernel – the concept of human competence. After all, each type of restricted professional or global competence is inseparable from the existential being of a person, that is, from what, one can characterize as an anthropologically ontological competence of man. M. Heidegger in his works «The Age of World Picture», «On the Way to Language», «A Dialogue on Language between a Japanese and an Inquirer», etc. highlights the fact that, on the one hand, the existence of being is not within the sphere of human competence, but, on the other hand, the linguistic personality is directly connected with the life of language as a receptacle for the existence of being. This requires to consider the competency / competence of man in terms of a linguistic area. In general, to develop the idea of implementing the concept of human competence in the educational competence-centered strategy should be performed within such a formula as: «Human competence» is a vital dynamic balance of genetic, social and ontological pre-attitudes, which are updated in human life support;

f) human life, human life support are correlated with the essence of a language, which, according to M. Heidegger, is made up of ontological fac-

tors («the House of Being»), that is particularly relevant and is worthy of detailed consideration through the lens of W. von Humboldt, N. Chomsky's ideas about a language as a hidden, innate and generative apparatus. In this context, a linguistic competency / competence manifests itself as an ontological reality associated with the social one.

II. To revise «work» philosopheme ideas within a competence concept sphere, as the philosopheme is implicated in such notions as «qualification», «profession», «specialization», «standard», «result», «competency», competence, etc. In our opinion, a global anthropocentric sense should be given to the issue of work, as work activity is broadly synonymous with the concept of life in its great diversity. Moreover, at present the role and importance of work in the cultural, economic and educational space of various social systems are overestimated; the semantics of work is saturated with new – post-industrial – connotations in the mobile, «fluid» information-dependent, modern man's mentality. For example, if a few decades ago machine technology was qualified as labor-saving device, today it is referred to the loss of jobs and lack of means due to a tremendous intellectual and technological development; it's no exaggeration to say that creating a high quality machine translation can eliminate translation / interpretation profession, resulting in the loss of a linguistic competence. This reality will undoubtedly require correcting the process of building foreign competence. Such a reassessment of the prospects for developing market and the notion of work is pragmatic, it fill a competency-based concept sphere with minor-utitarian, although socially significant ideas. However, in the future this view will probably be changed, reoriented in the ontological direction: the subject of the «stomach» will be replaced by an existential topic, opening up great opportunities for building work, vitally important competences – «So long as work is schematic and monotonous, the future cannot appear in any other aspect than an empty stomach feeling. But as soon as it becomes necessary to understand work as a simple and self-valuable principle of being, it must be recognized that the possibilities for its realization are infinite» [3, 16].

III. Bringing a competency-based approach nomenclature in line with scientific accuracy. Definitions in competency-based education are reported to be in the crisis point: the fundamental terms («competency» and «competence») are semantically heterogeneous, ambiguous in the con-

tent, contradictory interpreted, that is subsequently reflected in the interpretation of the less global concepts of competency-based learning, such as communicative / sociocultural / foreign linguistic and other competences. It results in terminological collisions, when scientists view similar subjects, objects or phenomena in different categories, or when the alone term covers contradictory / incompatible questions. The amorphous terminology environment negatively affects the quality of scientific and pedagogical discourse. Therefore, a priority tasks of competency-based foreign language training involves the convergence of various approaches to interpreting especially two fundamental terms and adopting relatively universal definitions. While solving this problem, in our opinion, one should rely on the initial scientific and theoretical guidelines which have determined the essence of competency-based learning ideas in language education. As such two main contents are advisable to be used: generative (N. Chomsky and others) and pragmatic (D. Hymes and others). In this case, the scientific and pedagogical community can achieve some consensus on generalizing the main terms. In our understanding, in generativism competency-based learning terms would take the following wording:

1. A linguistic competency is inherent, infinitely variable knowledge of linguistic forms; it is a genetically / ontologically predetermined reality generating a speech act.

2. Linguistic competence is a social genetic speech reality or the personal actualization of linguistic competence under certain specific social circumstances, extended in the spirit of the place / time.

This definition brings about the opportunity for relieving a number of problems related to distinguishing or identifying the concepts of competency and competence, whose relationship can be formulated as *lingual-to-bilingual communications (reduction)*. Within this framework, it is fair to say that a linguistic competency is a repertoire (code) of genetically inherited, implicit (subconscious) psycho-mental and physiological pre-attitudes, which are modeled in an explicit quaternary – upbringing, education, social medium and the epoch («the spirit of time»); they are directly implemented in personality's life-support speech acts – competences. Thus, a competency is a personality's genetic code which is retransmitted and actualized during upbringing, education and social economic life over a particular period of time. Retransmis-

sion is a process of transferring the hereditary energy of a competency (a competency matrix) into life support energy, i.e. into competence as an activity. In this process, a competency continuously transforms into competence, that reveals their identity. A linguistic competency / competence is the genetic code of a personality, which is continuously manifested in the life-support process.

As for the main terms qualitative parameters pragmatic interpretation we offer such wording as:

1. A linguistic competency is a) the array of mastered / acquired (knowledge, psychological, ethical, behavioral, motivational, existential, ontological, etc.) resources developed during learning; b) the sphere of social reality, wherein the life-support of a linguistic personality is realized.

2. Linguistic competence is a speech act. The quality of linguistic competence is assessed in relation to social conditions and requirements, as well as professional standards and qualifications.

The suggested formulae of the fundamental concepts generative and pragmatic expression are complemented each other, and, in our opinion, they agree in substance.

IV. Substantiating the affectation, the scientifically produced haphazard of controversy between the so-called. EKS (expertise, knowledge and skills) system and a competency-based approach in language education. This aspect focuses on the content and conceptual contiguity of the approaches. Indeed, aside from definitions, which are, as mentioned above, vague in the competence ideosphere, a competency-based approach by reason of its extension has been derived from the model of universal all-round education, combining the idea of creating the «expertise, knowledge and skills» triad as an absolute education imperative. Probably, we should analyze some research works, designating the EKS and competency-based learning models similarity, or simply considering the competence strategy to be not original. Such scientists as Ye. Milerjan, A. Leont'ev, L. Vygotskij, L. Shcherba and others considered the issues of molding an active linguistic, qualified, well-rounded personality to be priority and terminologically expanded in the EKS educational doctrine; due to its intentionality the EKS training involves employing a variety of effective methods and technologies for building foreign linguistic competence. As the EKS language training model has proved its pedagogical efficiency, both to de-emphasize and exaggerate its importance would be recklessly. In addition, the very opposition of the EKS and competency-based

doctrines seems to be groundless. After all, the idea of building special, socially or professionally induced linguistic competences has been seamlessly introduced in the systematic development of linguistic knowledge-skills. In this connection, competency-based education can be regarded a peripheral, modernized element, embedded in the global EKS – educational structure. At the same time, it can be observed that the spectrum of linguistic competences is very limited, whereas the potential of human linguistic competence as well as the space of speech activity are infinite. A competency-based approach as one of the educatory trends is thought to be implemented in the EKS model of foreign language training, as it would significantly expand the prospects for the improvement of higher foreign language education in Ukraine.

V. Conducting the comprehensive discussion, theoretical development and creation of competence-oriented active and passive grammar textbooks. Nowadays, one should ultimately actualize and realize L. Shcherba's idea of creating passive and active grammars. A passive grammar, as envisioned by L. Shcherba, reflects the formal and functional structure of the language system, while the active one, relating to speech activity, practises people in using linguistic forms.

VI. Implementing the project of creating competence-based training linguistic specifications. The idea of preparing professional specialized competence-oriented linguistic, most notably lexical, materials is directly correlated with building foreign linguistic competence. To implement it, one should, first of all, systematize the set of professional competences in correspondence with the national qualification framework. Hereafter, with due regard to the specificity of any given profession, standards, features, regulatory parameters, etc. one should select the actively managed lexical and grammatical material of two types: central (including performative) and peripheral or denotative. The activity rate of using competence-oriented language materials is determined through applying various methods of analysis and data processing, for example, mathematical statistics. Any lexical / grammatical unit usage frequency guides creating central or peripheral linguistic content. Certainly, in this case the patterns constitute a linguistic center, whereas the less used vocabulary / syntactic constructions belong to the periphery.

As educational materials, we propose creating the English – Ukrainian, German –Ukrainian, etc. frequency dictionaries of linguistic competences,

and also launching (as envisioned by academician L. Shcherba) specialized (metallurgy, medicine, maritime science, etc.) series, for instance, «The Active English Grammar of Professional Competence». This raises the possibility to make a permanently modifiable English – Ukrainian / Ukrainian – English linguistic professional competences / competencies pool (LPCP).

In addition to the above mentioned aspects, studying and developing the other, perhaps, not enough actualized problems, such as «language and hereditary linguistic abilities», «language and

brain», etc. offer the greatest promise for building students' foreign linguistic competence.

References

1. Gadamer H.-G. (1977). Philosophical Hermeneutics [Electronic resource]. – Retrieved from http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_10584.pdf [in English].
2. Leonardo da Vinci (2006). *O nauke i iskusstve* [Concerning Science and Art]. – St. Petersburg: Amphora, 414 [in Russian].
3. Junger E. (2002). *Rabochij. Gospodstvo i geshtal't* [The Worker. Domination and Gestalt]. – Retrieved from <http://www.musa.narod.ru/junger.htm> [in Russian].

Лічман Л. Ю.

ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті відображаються найбільш перспективні теоретичні та організаційно-педагогічні напрями формування іншомовної компетентності студентів ВНЗ України. Відзначається науково-дидактична значущість проведення інноваційних досліджень. Пропонується низка практичних заходів щодо подолання деяких невирішених в компетентнісному підході проблем. Вносяться ідеї, що визначають перспективу формування іншомовної компетентності студентів. Визначається актуальність постановки та розвитку проблеми «компетентність людини» в контексті компетентнісно-центричної іншомовної підготовки. Намічаються інноваційні орієнтири модернізації викладання іноземних мов у вищій школі України.

Ключові слова: компетентнісний підхід, іншомовна компетентність, компетентнісно-орієнтована освітня модель, компетентність людини, життєзабезпечення людини, компетентнісна концептосфера.

Личман Л. Ю.

ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

В статье отражаются наиболее перспективные теоретические и организационно-педагогические направления формирования иноязычной компетентности учащихся вузов Украины. Отмечается научно-дидактическая значимость проведения инновационных изысканий. Предлагается ряд практических мер по преодолению некоторых нерешенных в компетентностном подходе проблем. Вносятся идеи, определяющие перспективу формирования иноязычной компетентности студентов. Выделяется актуальность постановки и развития проблемы «компетентность человека» в контексте компетентностно-центричной иноязычной подготовки. Намечаются инновационные ориентиры модернизации преподавания иностранных языков в высшей школе Украины.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная компетентность, компетентностно-ориентированная образовательная модель, компетентность человека, жизнеобеспечение человека, компетентностная концептосфера.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 373.3.018.53:783:8

Ольга МАЙБА

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
e-mail: hmarka2008@rambler.ru

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто педагогічні принципи, що визначають, специфіку, зміст і способи організації педагогічного процесу вокально-хорового співу учнів початкових класів в умовах недільної школи. Висвітлені характеристики визначених загальнопедагогічних та специфічних принципів навчального процесу вокально-хорового співу на основі духовних піснеспівів. Духовні піснеспіви розглядаються нами не тільки як зручний матеріал для формування вокально-хорових знань, умінь та навичок, але і як виховний потенціал і можливості його реалізації у процесі вокально-хорового навчання учнів початкових класів. Отже, лише комплексне забезпечення визначених педагогічних принципів може стати основою для вирішення проблеми формування духовних цінностей у процесі вокально-хорового навчання молодших школярів.

Ключові слова: принципи, духовні цінності, церковний спів, недільна школа, молодші школярі.

Проблема формування духовно-моральних цінностей особистості у нашій країні сьогодні, як ніколи, актуальна. Особливо, якщо йдеться про молодший шкільний вік, коли формується духовно-моральна основа майбутнього громадянина нашої держави. Метою сучасної освіти має бути не лише залучення дитини до наукових і культурних досягнень людства. Її метою є одночасне формування високодуховної, вільної і відповідальної особистості. Індивідуальність особистості полягає у тих духовних цінностях, якими наповнена її душа. Духовні цінності формуються у ранньому дитинстві. Під духовними цінностями молодших школярів ми розуміємо психологічну характеристику, що виражає прихильне ставлення дітей до загальнолюдських ідеалів Добра, Справедливості, Краси, а також прагнення до самовдосконалення та регулювання повсякденної поведінки з позицій високої моральності. Сьогодні стає очевидним, що стан сучасного суспільства характеризується глибокою кризою духовності, яка охопила всі сторони життєдіяльності людини. Тому необхідність дослідження формування духовних цінностей молодого покоління усвідомлюється як актуальна проблема сучасної педагогіки.

Одним з ефективних засобів формування духовних цінностей дітей молодшого віку є навчання церковному співу, який втілює в собі загальнолюдські цінності, несе яскраво виражену естетичну спрямованість, дає дітям знання історії та витоків культури своєї країни; допомагає звернутися до совісті, добра, краси, шля-

хетності, внутрішньої дисципліни; сприяє розвитку почуття любові і співчуття до людей; навчає уважного і дбайливого ставлення до природи; виховує почуття краси, гармонії; поповнює слухове сприйняття новими інтонаціями, образами. «Церковний спів відкриває дітям світ музичного мистецтва і робить доступним розуміння його краси» [2, 5].

Формування духовних цінностей молодших школярів через навчання церковного співу сприяє більш повному використанню інтелектуального, мотиваційного, емоційного, творчого та діяльнісного потенціалу. Найбільш ефективною формою у цьому процесі, на нашу думку, виступає робота недільної школи, яка створює умови для формування духовних цінностей учнів початкових класів.

Навчальний процес вокально-хорового співу молодших школярів в умовах недільної школи має ряд специфічних особливостей і закономірностей, що визначають її ефективність.

Аналіз робіт з музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання. Проблема духовних цінностей особистості на основі культурних традицій розглядалися у працях В. Андрущенка, І. Бежа, О. Бондаревської, І. Зязуна, В. Лугового та ін.; щодо питань системи педагогічних принципів музично-освітнього процесу звертались фахівці в галузі музичної педагогіки: А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, В. Орлов, О. Олексюк,

Т. Танько, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.. Вагомий внесок у розвиток дитячого вокально-хорового мистецтва внесли українські композитори-музиканти, а саме: В. Верховинець, П. Демуцький, С. Дрімцов, О. Дзбанівський, П. Козицький, О. Кошиць, М. Леонтович, Б. Лятошинський, Я. Степовий, Л. Ревуцький, К. Стеценко, В. Барвінський, С. Людкевич. Їх твори для дітей і молоді посіли чільне місце в репертуарі учнівських хорів України. Важливими для нашого дослідження є праці щодо проблем вокально-хорового навчання учнів початкових класів (О. Апраксіної, В. Шацької, Д. Локшина, Г. Стулової, Д. Огороднова та ін.) Ґрунтовний матеріал для церковно-співочої практики, можливості її розвитку висвітлили у працях сучасні музикознавці, регенти Д. Болгарський, І. Сахно, А. Грідненко, О. Тарасенко, О. Кириченко та ін.

Однак, принципи і умови забезпечення процесу формування духовних цінностей молодших школярів під час вокально-хорового навчання в умовах недільної школи розроблені недостатньо. Одна з причин такого стану справ, на наш погляд, криється у використанні недостатньо ефективних методик вокально-хорового навчання, що не враховують психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку і не відповідають основним вимогам, що висуваються до організації процесу навчання, таким, як спадкоємність, послідовність і систематичність. Тому маємо підстави вважати, що необхідно шукати методи вдосконалення педагогічних умов і принципів формування духовних цінностей учнів початкових класів у процесі вокально-хорового навчання. Отже, метою даної статті є визначити педагогічні принципи формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання.

Одним із надсуттєвих завдань навчання вокально-хорового співу у недільній школі є формування духовних цінностей учнів початкових класів на основі вивчення духовних піснеспівів. Піснеспів – це складова богослужіння, призначена для співового виконання: акафист, алилуарій, антифон, ірмос, іпакой, канон, кондак, причасний, прокимен, псалом, стихира, тропар тощо; тропар [4, с. 94]. Зміст вокально-хорового навчання молодших школярів в умовах недільної школи в цілому, має мотиваційно-спонукальну спрямованість, високу інформативність і музичну доступність. Метою вокально-хорового навчання молодших школярів в умо-

вах недільної школи є оволодіння вокально-співочими знаннями, навичками й уміннями, постійна участь у Богослужінні, у православних фестивалях, конкурсах, музичних заходах і проєктах. Отже, формування духовності особистості – найважливіше педагогічне завдання і мета вокально-хорового навчання в умовах недільної школи.

Враховуючи традиційні принципи дидактики вищої школи та принципи, що закладено в основу процесу її подальшого розвитку, у побудові організаційно-методичної системи формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання, ми спиралися на принципи, що визначають, на нашу думку, специфіку, основу змісту і способів організації педагогічного процесу спрямованого на формування досліджуваного феномена.

Принцип (від лат. *princīpiū* – основа, начало) означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення [3].

У педагогічній науці на сучасному етапі зустрічаються неоднакові класифікації принципів навчання і виховання. На думку О. Рудницької, найчастіше основні освітянські принципи стосуються:

- вибору змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи доступності, врахування вікових можливостей, системності, зв'язку теорії з практикою, співвіднесення з довколишньою дійсністю, наочні, тощо);
- організації педагогічного процесу (наприклад, принципи системності, плановості, контролю, поєднання різних форм і методів навчання та виховання тощо);
- необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, емоційності, активності, ґрунтовності, міцності, тощо) [1].

Керуючись вищевикладеним, вокально-хорове навчання молодших школярів в недільній школі забезпечує комплекс педагогічних принципів, а саме:

1. Принцип спрямованості навчання – у взаємозв'язку завдання, навчання, виховання і загального розвитку дітей. Суть його вимог у тому, що вся виховна та навчальна робота, і кожна конкретна педагогічна задача повинні бути

підпорядковані досягненню спільної мети розвитку особистості; вчителі, повинні підпорядкувати цієї меті свою роботу. Вимоги цього принципу успішно реалізуються при дотриманні певних правил, серед яких: планувати навчально-виховну роботу як спосіб досягнення спільної мети навчання і виховання; вести навчання на основі формування у дитини ідеалу (індивідуальної мети), який відповідає спільній меті; визначати роль кожного заходу в загальній системі навчально-виховної роботи як етапу на шляху до мети; підготовку і проведення кожного заходу здійснювати на основі системного підходу до виконання завдань навчання і виховання. Ми розглядаємо цей принцип як досягнення мети нашого дослідження, а саме: формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання на прикладі вивчення духовних піснеспівів.

2. Принцип доступності. Передумовами успішного, ефективного навчання є відповідність змісту, форм і методів до вікових особливостей, розумових можливостей учнів. Суть доступності вокально-хорового навчання в умовах недільної школи полягає в тому, щоб учні початкових класів сприймали і розуміли зміст духовних піснеспівів. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей учнів з метою постійного підвищення цих можливостей. Водночас цю найвищу межу не можна переступати, оскільки в такому разі чимало у змісті навчання стане незрозумілим.

3. Принцип системності і послідовності. Зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, які залежать від вікових закономірностей розвитку дітей. Передбачає системність у роботі вчителя (постійну роботу над собою, опору на засвоєне при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на питаннях підвищеної складності, проаналізувавши хід і проведення уроків, здійснення внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі учнів (систематичне відвідування занять, увага на заняттях, час виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу). Наприклад, у процесі вивчення духовних піснеспівів молодшими школярами необхідно враховувати принцип поступового і системного розвитку вокально-хорових вмінь і навичок. Богослужбовий спів є одним із проявів певного порядку. Конкретним виразом цього порядку є розспів і гласова система. **Ро-**

зспів – це система співів православної церкви, об'єднана певними принципами побудови мелодії [4, 128]. Ознаками розспіву є: тип поспівок, теситура, мелодичний склад, ритмічна побудова, загальний характер. У цьому музичному чинопослідуванні кожна конкретна мелодія закріплена за певним богослужбовим текстом або групою текстів, а також прив'язана до певного часу доби, тижня, року. Тому розспів являє собою не тільки чисто мелодійне поняття, а й поняття богослужбове і поняття календарне, бо саме розспів організовує і вибудовує мелодійний матеріал на основі богослужбового чину і священного календаря. Найдавнішими розспівами є: великий знаменний, грецький, болгарський, київський. Нині розспиви є основним інтонаційним фондом українського церковного співу. Глас – це сукупність текстів змінних частин богослужінь тижневого кола, які протягом одного тижня виконують на одну мелодію; мелодію, на яку виконують зазначені богослужіння [4, 40]. Отже, у навчальному процесі вокально-хорового співу недільної школи використовується системність і послідовність освоєння навчального музичного матеріалу відповідно до православного річного кола богослужінь. Наприклад, тропарі Різдва Христова та Великодня вивчаються напередодні цих свят.

4. Принцип зв'язку теорії з практикою. Під цим принципом ми розуміємо навчання слухового досвіду юного співака із практикою кліроного співу. Учні опановують співоче мистецтво на добре знайомому їм музичному матеріалі. Протягом року діти співають під час богослужінь (антифони, ектенії, тропарі, піснеспиви «Достойно є», «Херувимська», основні молитви: «Вірую», «Отче наш»); виступають на Різдвяному і Великодньому святах. Цей принцип передбачає вивчення в першу чергу тих співів, які звичні і співаються на молебнях та службах у храмі. Крім того, у процесі вокально-хорового навчання важливу роль відіграють такі принципи, як: перспективності, колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів, посилення труднощів, єдності художнього і технічного розвитку учнів, принцип слухового сприймання музичного явища, його усвідомлення і творчого виконання.

У ході нашого дослідження, основою навчального процесу дітей молодшого шкільного віку вокально-хорового співу є специфічні принципи, спрямовані на розвиток музичальних здібностей, інтересу і емоційного ставлен-

ня до церковного мистецтва, виховання музичного смаку, культури в цілому, а значить і формування духовних цінностей.

1. Принцип інтегрованого підходу (синтезу мистецтв: літературного, музичного і образотворчого). Вивчення духовних піснеспівів значною мірою зумовлюється інтегрованим підходом до цього процесу. Цей принцип ґрунтується на тому, що під час співів розкривається внутрішній світ дитини і з'являються широкі можливості для художньо – творчого розвитку дітей у процесі поєднання різних видів мистецтва. Наприклад, діти із задоволенням беруть участь в організації виставок ікон для загального огляду, у концертному виконанні церковної музики, із задоволенням «малюють музику». Ідея комплексного впливу різних видів мистецтв має багато проблемних аспектів і різних пояснень. Можна виділити два основних підходи до її втілення у навчальний процес недільної школи: а) інтеграція навчальних предметів за типом проведення бінарних занять (церковний спів і література, церковний спів і образотворче мистецтво і т.д.); б) поглиблення і розширення міжпредметних зв'язків у межах навчання предмета «Церковний спів». Ми вважаємо, що другий шлях є більш раціональним і реальним в умовах сучасної недільної школи. Міжпредметні зв'язки є ефективним засобом формування духовних цінностей під час навчання церковного співу.

2. Принцип емоційного впливу. Першоосновою цього принципу є вміння регента виражати своє ставлення до церковного твору особливими словами, жестами, мімікою; налаштувати дітей на щире, «відкрите» сприйняття духовної музики. Готуючись до заняття, педагог добирає методи і прийоми, що сприятимуть успішному виконанню поставлених завдань. Проте їх застосування повинно бути гнучким. У цьому виявляється майстерність регента, вміння бачити своїх вихованців і керувати ситуацією. Згасання у дітей інтересу до діяльності – це сигнал для негайного переходу на нові методи і прийоми, інші види музичної діяльності або інший репертуар.

3. Ігровий принцип. Для створення емоційних, невимушених, захоплюючих умов важливе значення має ігровий принцип навчання. У грі ми вбачаємо могутнє джерело формування творчої активності дітей – розвитку інтересу, прагнення до пізнавальної діяльності, різних творчих здібностей. Аналіз педагогічних досліджень сутності поняття «гра» дозволяє стверджувати,

що гра є багатофункціональним педагогічним методом. В умовах гри діти краще засвоюють, легше запам'ятовують навчальний матеріал. Для активізації дитячої ініціативи і інтересу до занять «Церковного співу» ми пропонуємо завдання в ігровій формі, які створюють на уроці невимушену атмосферу, благотворно впливаючи на хід навчального процесу. Усі творчі завдання згруповані за їх приналежністю до певних видів музично-естетичної діяльності: слухання, співу, гри на ДМІ та ін.

Отже, вокально-хорове навчання молодших школярів в недільній школі – це інтегрований багатоплановий психомоторний процес, спрямований на формування ціннісно-естетичного ставлення до навколишньої дійсності, поглядів, уявлень, а також художньо-естетичних знань, спеціальних вокально-хорових умінь та навичок при врахуванні вікових психологічних особливостей дітей. Визначені загальнопедагогічні та специфічні принципи навчання вокально-хорового співу дає можливість для виконання різноманітних завдань і забезпечує повноцінний розвиток мотивації, емоційності і широкого кола творчих і музичних здібностей учнів початкових класів. Такий комплекс педагогічних та специфічних принципів навчального процесу може підготувати підґрунтя у формуванні духовних цінностей молодших школярів в умовах недільної школи. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
2. Сосновський А. Методика преподавания учебных предметов начальной школы – Екатеринбург, 1908. – 214 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
4. Пуряева Н. Словник церковно-обрядової термінології. – Л.: Свічадо, 2001. – 155 с.

References

1. Rudnytska, O.P. (1998). *Music and culture of personality: problems of modern teacher education*. Kyiv: IZMN. [in Ukraine].
2. Sosnovsky, A. (1908). *Methods of teaching elementary school subjects*. Ekaterinoslav. 5. [in Russian].
3. Skoponkov, O.I., Tymbaliuk, T.V.(2006). *The modern dictionary of foreign words: about 20 thousand. Words and phrases life*. Kyiv: Trust. 2. [in Ukraine].
4. Puryayeva, N. (2001). *Glossary of church ritual terminology*. Lviv : Svichado. [in Ukraine].

Майба О.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассмотрены педагогические принципы, определяющие специфику, содержание и способы организации педагогического процесса вокально-хорового пения учащихся начальных классов в условиях воскресной школы. Освещены характеристики определенных общепедагогических и специфических принципов учебного процесса вокально-хорового пения на основе духовных песнопений. Духовные песнопения рассматриваются нами не только как удобный материал для формирования вокально-хоровых знаний, умений и навыков, но и как воспитательный потенциал и возможности его реализации в процессе вокально-хорового обучения учащихся начальных классов. Таким образом, только комплексное обеспечение определенных педагогических принципов может стать основой для решения проблемы формирования духовных ценностей в процессе вокально-хорового обучения младших школьников.

Ключевые слова: принципы, духовные ценности, церковное пение, воскресная школа, младшие школьники.

Maiba O.

**PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF SPIRITUAL VALUES
OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF VOCAL
AND CHORAL EDUCATION**

The article deals with pedagogical principles that determine the specifics, content and ways of organizing the pedagogical process of vocal and choral singing of primary school children in the conditions of Sunday school. The characteristics of certain general pedagogical and specific principles of the educational process of vocal and choral singing on the basis of spiritual hymns are highlighted. Spiritual chants are considered by us not only as a convenient material for the formation of vocal and choral knowledge, skills and abilities, but also as an educational potential and the possibilities of its implementation in the process of vocal and choral education for primary school children. Thus, only comprehensive provision of certain pedagogical principles can become a basis for solving the problem of the formation of spiritual values in the process of vocal and choral education of primary school children.

Key words: principles, spiritual values, church singing, Sunday school, primary school children.

Стаття надійшла до редколегії 24.04.2017

УДК 37.016:78

Ма Чен

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: innagek68@mail.ru

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО СПІВАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття розкриває специфіку інформаційно-компетентнісного напрямку підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах. Розглянуто різні форми підготовки студентів факультетів мистецтв до організації музично-просвітницької діяльності школярів у процесі різновидів музичної діяльності: сприймання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ. Виокремлено чотири основних елементи інформаційно-компетентнісного напрямку підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах, а саме: когнітивно-перцептивних, ціннісно-орієнтаційних, практично-виконавських, творчо-продуктивних.

Ключові слова: інформаційно-компетентнісний напрям, підготовка майбутніх учителів музики, співацька діяльність школярів, позашкільні мистецькі заклади, факультети мистецтв.

На сучасному етапі розвитку освіти задекларовано комплекс концептуальних ідей і положень щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій та підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів. Тому актуальною стає проблема вдосконалення підготовки фахівців, зокрема вчителів музики, педагогів-музикантів, здатних не тільки до професійної самореалізації, а й спроможних залучити підрастаюче молоде покоління до глибокого пізнання творів музичного мистецтва та їх творчого розвитку у процесі колективних музичних занять.

Важливу роль відіграють співацькі колективи в позашкільній роботі, які розкривають перед учнями художні образи, збагачують досвідом творчості, формують духовний світ, розвивають самостійне мислення, пробуджують творчу ініціативу тощо. Організація співацької діяльності учнів у позашкільних мистецьких закладах є важливою складовою професійної діяльності вчителя музики, який повинен виявляти себе не тільки як висококваліфікований спеціаліст-керівник, але й як педагог, організатор, вихователь, духовний наставник. У зв'язку з цим перед музично-педагогічними ВНЗ постає важливе завдання підготовки компетентних фахівців, спроможних здійснювати творчу діяльність в умовах сучасного розвитку мистецької освіти, запроваджуючи в навчально-творчий процес нові форми і методи педагогічної роботи.

У науково-методичній літературі проблема фахової підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності у позашкільних навчальних закладах висвітлена достатньо повно. Загальнопедагогічні засади професійної освіти майбутніх учителів висвітлюються у працях І.Беха, І.Зязюна, І.Підласого, М.Фіцули, М.Ярмаченка та ін.; питання специфіки педагогічної діяльності учителів розкриваються в дослідженнях С.Архангельського, В.Галузинського, В.Сластьоніна та ін.; проблеми професійної підготовки педагогів-музикантів та сучасної теорії музично-педагогічної освіти розглядаються у працях О.Дем'янчука, Л.Куненко, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики виокремлені в дослідженнях Л.Арчажникової, А.Козир, В.Муцмахера, Л.Хлебнікової та ін.; підготовка студентів факультетів мистецтв до позашкільної просвітницької діяльності розкрита в дослідженнях О.Апраксіної, Б.Бриліна, Т.Жигінас, С.Кручиніна, О.Кузнецової, В.Лабунця, В.Лапченка, О.Олексюк, О.Просіної, Г.Солопаха, В.Шацької та ін.

Метою статті є розкриття специфіки інформаційно-компетентнісного напрямку підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до співацької діяльності учнів у позашкільних мистецьких закладах. Корифеї музично-педагогічної освіти (Б.Асаф'єв,

О.Апраксина, Л.Арчажникова, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Г.Падалка, В.Шацька, Б.Яворський заклали підґрунтя та практично довели дієвість просвітницької діяльності учителя музики у позашкільних мистецьких закладах. Саме вони виявили основні положення, та дослідили специфіку проведення різних форм музично-просвітницької роботи серед дітей та юнацтва.

Прогресивні ідеї щодо створення у вищих навчальних закладах культури та мистецтв музично-просвітницьких центрів естетичного розвитку дітей та юнацтва у яких силами студентів і викладачів забезпечити музично-просвітницьку діяльність регіонального, районного масштабу, на жаль, до сьогодні лишаються поза увагою адміністрації вишів. У силу певних обставин ми можемо зосередити увагу на передбаченні майбутніми учителями музики свого професійно-педагогічного майбутнього у якості музикантів-виконавців-просвітителів. З цією метою нами виділено напрями підготовки студентів до співацької діяльності учнів у позашкільних мистецьких закладах, котрі спрямовані на: широке використання впливу музичного мистецтва на пізнавальну і творчу діяльність учнів; налагодження музично-виконавської взаємодії та діалогових стосунків між керівником та учнями; формування в учнів виконавських умінь і навичок під час співацької роботи.

Видатні діячі культури та мистецтва минулого століття (А.Гольденвейзер, О.Луначарський, Г.Нейгауз, С.Танєєв, В.Стасов, В.Шацька, М.Юдіна та ін.) неодноразово наголошували на значних можливостях музичного, зокрема концертного просвітництва для виховання високої культури та музичного смаку підрастаючого покоління.

З багатьох напрямків підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності у позашкільних навчальних закладах нами виокремлено інформаційно-компетентнісний тому, що він, певною мірою, дозволяє подолати суперечностей, що виникають між: зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів музики й усталеною практикою навчання у ВНЗ; удосконаленням практичної підготовки майбутніх учителів музики та їх здатністю до музично-педагогічної діяльності; необхідністю фахової підготовки майбутніх учителів музики до організації співацької діяльності учнів у позашкільних мистецьких закладах і відсутністю в системі підготовки відповідного методичного забезпечення.

Інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах спрямований на формування ключових і предметних компетентностей студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. важливим результатом цього процесу є формування загальної компетентності майбутніх учителів музики, що стане сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості вчителя, моделлю «ідеального» образу керівника співацького учнівського гурту. Інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах полягає в узагальненому усвідомленні студентів щодо сутності поняття компетентності та його значення в становленні фахівця.

Під поняттям інформаційно-компетентнісний напрям нами розуміється спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних інформаційних компетентностей особистості. Професійну компетентність учителя музики (поряд з багатьма іншими компетенціями) складають фахові музичні компетенції, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих умінь і навичок елементарного музикування (співацької діяльності), оцінної діяльності та досвіду творчої музичної діяльності у процесі підготовки до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах, що зумовить успішну самореалізацію майбутнього вчителя музики в музично-освітній діяльності, здійснення музично-педагогічного впливу в позашкільній роботі з учнівською молоддю [2, 123].

Доцільно зазначити, що навчальні, виховні та освітні завдання, які стоять перед майбутніми вчителями музики, сприяли виокремленню найбільш доцільних напрямків та зосередженню на найбільш перспективних та ефективних, на нашу думку, методах її формування в процесі фахової, зокрема, диригентсько-хорової підготовки, до яких відносимо й впровадження середовищного підходу, інтенсифікацію процесу навчання за допомогою інтерактивних форм та інформаційних методів підготовки, використання просвітницьких технологій.

Аналіз видів музичної діяльності та галузевих стандартів щодо підготовки вчителя музики, дозволяють виокремити найактуальніші базові різновиди музичної діяльності: сприй-

мання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ. Ми цілком підтримуємо думку дослідниці, щодо розшарування та виявлення чотирьох (основних) базових компетенцій підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах.

Доцільно зазначити, що чотирьом базовим видам музичної діяльності відповідають чотири види фахових музичних компетенцій:

- когнітивно-перцептивних (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики;
- ціннісно-орієнтаційних (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів у опрацюванні вокально-хорової літератури, репертуарному забезпеченні);
- практично-виконавських (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: мануальної диригентської техніки, вокальних, мовленнєвих, пластичних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;
- творчо-продуктивних (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність, тощо) [1, 29].

Професійну компетентність учителя музики поряд з багатьма іншими компетенціями, складають фахові музичні компетенції, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих умінь і навичок елементарного музикування (виконавства), оцінної діяльності та досвіду творчої музичної діяльності у процесі підготовки до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах, що зумовить успішну самореалізацію майбутнього вчителя музики в музично-освітній діяльності, здійснення музично-педагогічного впливу в позашкільній роботі з школярами.

Інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах реалізується за такої педагогічної умови, як усвідомлення майбутніми вчителями музики на рівні переконань позитивного впливу застосування навчальних засобів у процесі удосконалення підготовки студентів факультетів мистецтв, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес впливає практично на всі процесуально-функціональні елементи підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах, а саме: інтерактивну; організаційну; оцінну; сугестивну; рефлексивну; гедоністичну; дослідно-творчу. Це зумовлює необхідність до набуття нових знань, умінь, навичок, уявлень, тобто вихід на новий рівень професійної компетентності, пов'язаний з діяльністю в інформатизованому культурноосвітньому просторі.

У такому ракурсі інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах стає суттєвим елементом оновленої професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. з метою оптимізації цього процесу нами був розроблений віртуальний спецкурс, який складається з теоретичного, методичного та практичного блоку, що включає необхідний обсяг навчального матеріалу для подальшого ефективного застосування навчальних програмних засобів у майбутній діяльності учителів музики у позашкільних мистецьких закладах.

До теоретичного блоку увійшов спецкурс, що складався з інформаційних та проблемних тем, лекції-бесіди, співбесіди з елементами розв'язання конкретних навчальних ситуацій, у формі дискусій: «Аналіз можливостей застосування додаткових прийомів з мережі Internet у навчальному процесі» та «Організація професійної діяльності шляхом застосування середовищного підходу». Розроблені теми для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів поєднували усний виклад навчального матеріалу із застосуванням навчальних програмних засобів. Для цього виготовлялись і застосовувались слайди в різних програмних ситуаціях. Для кращого сприяння активності студентів до сприйняття та осмислення навчального матеріалу було застосовано ілюстративно-демонстраційні прийоми та методи. Для усвідомлення майбутніми вчителями музики на рівні переконань позитивного впливу застосування навчальних програмних засобів на процес оптимізації підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах використовувались записи наукових, публіцистичних, культурно-

просвітницьких аудіо- та відеопрограм; «Навчальні програмні засоби у практичній діяльності учителя музики», «Застосування комп'ютера на уроках музики», «Середовищний підхід в музично-педагогічній освіті», «Роль майбутнього учителя музики у використанні навчальних Інтернет засобів» та ін.

Інформаційно-компетентнісний напрям підготовки майбутніх учителів музики до співачкої діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах сприяє ознайомленню студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з технічними та навчальними програмами, за дещо розширеною проблематикою, так як даний вид діяльності виявився ефективним та інноваційним, що на нашу думку, значно розширить горизонти сприймання та удосконалисть можливості впровадження Інтернет ресурсів у навчальний процес, що дозволить адаптувати студентів до широкого практичного застосування у подальшій професійній діяльності з учнями.

Список використаних джерел

1. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навчально-методичний посібник / Т.Жигінас – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 178 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А. В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.

References

1. Zhyhinas T.V. Metodyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky do kontsertno-osvitnoy diyal'nosti: navchal'no-metodychnyy posibnyk / T.Zhyhinas – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. – 178 s.
2. Kozyr A.V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity / A.V. Kozyr. – K.: NPU, 2008. – 380 s.

Ма Чен

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Статья раскрывает специфику информационно-компетентного направления подготовки будущих учителей музыки к певческой деятельности школьников во внешкольных художественных заведениях. Рассмотрены различные формы подготовки студентов факультетов искусств в организации музыкально-просветительской деятельности школьников в процессе разнообразных музыкальной деятельности: восприятие музыки; исполнение музыки; создание музыки; оценивание музыкальных явлений. Выделены четыре основных элемента информационно-компетентного направления подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к певческой деятельности школьников во внешкольных художественных заведениях, а именно: когнитивно-перцептивных, ценностно-ориентационных, практически-исполнительских, творчески продуктивных.

Ключевые слова: информационно-компетентное направление, подготовка будущих учителей музыки, певческая деятельность школьников, внешкольные художественные заведения, факультеты искусств.

Ma Chen

INFORMATION-COMPETENCE DIRECTION OF THE PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE SINGING ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS

The article reveals the specific information competency areas of training future teachers of music for singers extracurricular activities of students in art schools. Different forms of training students of the arts to organize musical and educational activities of students in the kinds of musical activity, perception of music; performance of music; creating music; Evaluation of musical events. Isolate four basic elements of information and competence field of study arts students of pedagogical universities singers activity to students in out-of-the art facilities, such as: cognitive-perceptual, value-orientation, practical performing, creative and productive.

Key words: information and direction competency, training future music teachers, singers activity of students, out-of-the art facilities, the Faculty of Arts.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 371.32:821.161.1

Ольга МХИТАРЯН

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики навчання мови та літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
e-mail: olgamhitaryan05@gmail.com

Валентина ЖМУРКОВА

магістрантка філологічного факультету
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
e-mail: jhnmba@gmail.com

«ВИХОВАННЯ РОЗУМУ І ПОЧУТТІВ» ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ В ШЕСТИКЛАСНИКІВ АНАЛІТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ А. ЧЕХОВА)

У статті обґрунтовано методичні умови процесу формування аналітичних умінь шестикласників в єдності думки й почуття під час вивчення творчості А. Чехова. Уточнено тлумачення понять «компетентнісний підхід», «літературні знання й уміння» та їх провідні характеристики. Визначено літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні особливості формування літературних знань і вмінь молодших підлітків у ході осягнення прозових творів. Важливими факторами успішного засвоєння учнями 6-го класу оповідань А. Чехова встановлено: технологізацію літературної освіти, типологію вмінь літературного аналізу та структурування кожного типу читальських умінь відповідно до вимог навчальної програми з літератури з урахуванням вікових психо-розумових особливостей учнів, а також проектування відповідних типів навчальних завдань.

Ключові слова: єдність думки і почуття, формування аналітичних умінь, учні 6-го класу, твори А. Чехова.

Модернізація вітчизняної освітньої системи передусім спрямована на формування в учнів десяти ключових компетентностей для успішної життєвої самореалізації, найважливіші з яких ними набуваються під час навчання літератури. Ідеться насамперед про спільні для всіх компетентностей уміння читати й розуміти прочитане, усно й письмово висловлювати думку, критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творити, а також конструктивно керувати емоціями й застосовувати емоційний інтелект [7, 12]. Оскільки ефективно навчання літератури передбачає не лише вивчення художнього твору в єдності думки й почуття, що відповідає специфіці осягнення мистецтва слова, а й пов'язується з розвитком розумової сфери учнів, актуалізується проблема «виховання розуму й почуттів» у процесі формування їхніх аналітичних здібностей.

Розв'язанню означеної проблеми сприяють наукові основи аналізу художнього твору (Г. Ключек, В. Марко та ін.) та літературознавчі ідеї про єдність ірраціональних та інтелектуальних факторів у шкільному вивченні художнього твору (О. Потебня), перевагу аналітичного (М. Наєнко) або синтетичного (Р. Барт) аспе-

кту в роботі з художнім твором, діалогічність аналітичного процесу і співтворчість його учасників (М. Бахтін).

Наукові засади психічного розвитку особистості під час формування в молодших підлітків умінь аналізу художнього твору вченими обґрунтовуються на основі культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського та вчення про загальні закономірності психічного розвитку дитини (П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Н. Талізіню).

З'ясуванню психологічних передумов формування в учнів аналітичних здібностей у процесі вивчення літератури допомагає висвітлення проблеми з погляду дитячої та педагогічної психології (С. Максименко, А. Маркова, О. Скрипченко та ін.). Розуміння закономірностей сприймання й засвоєння учнями молодшого підліткового віку художнього твору допомагає усвідомити їхні вікові психо-розумові особливості та психологічні фактори формування в них аналітико-синтетичних умінь.

Теоретичні основи дослідження становлять педагогічні ідеї вдосконалення мотивації навчання й читачкої активності учнів

(В. Лозова, М. Поташник, О. Савченко, Г. Щукіна), модельованості педагогічних впливів на особистісний розвиток учнів (В. Беспалько, Є. Полат, Г. Селевко, С. Сисоєва, І. Якиманська), компетентнісного підходу (М. Фіцула, А. Хуторської). Розроблені вченими засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання завдяки інноваційним освітнім технологіям є необхідною передумовою «виховання розуму й почуттів» школярів 6-го класу під час формування їхніх умінь аналізувати художній твір.

Методичні аспекти взаємодії емоційно-чуттєвого й раціонального у процесі шкільного літературного аналізу висвітлено в дослідженнях про: навчання й виховання засобами літератури (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, М. Рибникова); формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності учнів-читачів (Є. Пасічник); технологізоване навчання літератури (О. Ісаєва, О. Гінкевич, В. Гладишев, А. Ситченко, В. Уліщенко та ін.). Ученими визначено мету, зміст, основні етапи вивчення художніх творів у школі, зокрема специфіку їх читання, аналізу й інтерпретації та застосування відповідних форм, методів, прийомів і засобів роботи вчителя та видів читачкої діяльності учнів. Однак у предметній методиці проблема «виховання розуму й почуттів» у процесі формування аналітичних здібностей учнів на уроках літератури в контексті сучасних освітніх тенденцій досі не має достатньо системного й аргументованого викладу.

Стаття має на меті з'ясування методичних умов оптимальної взаємодії емоційно-чуттєвого та раціонального під час формування аналітичних здібностей шестикласників на уроках вивчення творчості А. Чехова.

Унаслідок гуманізації навчально-виховного процесу, поширення особистісно орієнтованих навчальних технологій у шкільному вивченні літератури на перший план висувається особистість учня як реципієнта, здатного сприймати, аналізувати й оцінювати мистецькі явища, втілювати їх у різних видах творчої діяльності. Для проникнення школярів в естетичні глибини художнього твору словесник має зосередитися на формуванні їхніх аналітичних умінь, що водночас засвідчують розвиненість інтелекту читача як одного з базових психологічних ресурсів особистості, який означає здатність суб'єкта свідомо виконувати розумові дії, систематизуючи, зіставляючи, виокремлюючи, формуючи поняття, порівнюючи й поєднуючи їх. Учнівська здатність виділяти складові художнього тво-

ру, досліджувати й пояснювати їх, робити аргументовані висновки, пов'язувати між собою окремі частини тексту, щоб розкрити їхню взаємодію і сенс, відчувати естетичну насолоду, усвідомити значення твору, дати йому самостійну критичну оцінку – означає вміти не лише аналізувати, але й синтезувати свої уявлення про нього.

Оскільки розвиток особистості значною мірою ставиться в залежність від компетентнісного підходу до навчання, розв'язання проблеми дослідження потребує встановлення чіткості щодо тлумачення понять «компетенція» і «компетентність». Зважаючи на те, що в структурі читачкої компетенції виділяють три складники: когнітивний (наявність знань), операційний (сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями) та аксіологічний (засвоєння цінностей, емоційно-цінністі орієнтації), вважаємо доречною позицію А. Хуторського, який компетенцією називає сукупність взаємопов'язаних рис особистості учня (знань, умінь, навичок, способів діяльності), а компетентністю – володіння певною компетенцією, зокрема й особистісне ставлення до неї й предмета діяльності [10, 11]. Компетентнісне навчання учнів під час вивчення художнього твору передусім формалізується в їхніх літературних знаннях і вміннях.

Системні, глибокі й міцні знання учнів є не тільки показником, а й необхідною умовою їхнього літературного розвитку. Своєрідність літературних знань у тому, що вони не завжди піддаються регламентації (особистісний аспект) і носять комплексний характер, охоплюючи: а) художні враження й інтелектуальні роздуми учнів завдяки прочитаним творам; б) володіння теоретичними відомостями; в) досвід власної творчості. Важливим інтегрованим критерієм знань є їх якість, що означає реалізацію дидактичних вимог щодо трьох рівнів знань і вмінь як результату навчальної діяльності учнів: а) свідомо сприйнятих і зафіксованих у пам'яті знань; б) готовності до застосування знань за зразком; в) готовності до творчого застосування знань.

Уміння як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну дію (за Г. Костюком) складається з таких компонентів: 1) знань і навичок (складників умінь, доведених до автоматизму); 2) конкретних практичних дій; 3) відповідних способів, прийомів пізнавальної роботи та мислительних опе-

рацій. Оскільки знання, виступаючи структурним компонентом уміння, охоплює прийоми розумової діяльності, на уроці літератури нарівні з розвитком специфічних літературних здібностей школярів (образне бачення світу, творча уява, емоційна вразливість та ін.) маємо належну увагу приділяти засвоєнню ними регулятивів (правил, орієнтовних основ дії, алгоритмів тощо) читацької роботи.

Однак філософсько-літературознавчі дослідження засвідчують неоднозначні думки вчених про те, які складники художнього сприймання учнів слід розвивати найбільше. Так, надання переваги несвідомому в художньому пізнанні дало підстави окремим літературознавцям заперечувати можливість вивчення літературного твору (М. Хайдеггер), оскільки його можна лише переживати [5, 225] або здійснювати так звану «прогулянку текстом» (Р. Барт), не обтяжуючи себе зайвими роздумами з приводу прочитаного [1, 493]. У методиці предмета така мотивація веде не лише до ігнорування необхідності формування в учнів певних способів розумових дій і розвитку читацьких здібностей, а й, як зауважує Є. Пасічник, до відмови у поясненні школярам, особливо основної школи, специфіки осягнення мистецтва слова, щоб не позбавляти їх, мовляв, повноти естетичної насолоди [8, 63]. Приймаємо позицію тих науковців (В. Марко, М. Наєнко, О. Потебня), хто вказує на необхідність гармонійної єдності ірраціональних та інтелектуальних чинників у шкільному вивченні художнього твору, без чого неможливим є розкодування його контекстного значення, а, отже, й особистісний вплив на учнів.

Порушення словесниками визначального для осягнення літературного твору принципу художності – єдності думки й почуття, що характеризується певним співвідношенням і діалогічною взаємодією розуму й серця реципієнта, зумовлює основні читацькі труднощі учнів. Якщо на уроках літератури переважає емоційно-відтворювальна робота, учні здебільшого переказують прочитане, висловлюючи в кращому випадку своє ставлення до подій та персонажів, проте не завжди проникають у внутрішню будову тексту, виводячи на цій основі образно-поняттєві узагальнення, осмислюючи свої переживання. Натомість надмірна логізація художнього пізнання, коли зусилля школярів передусім спрямовуються на виділення окремих уривків із тексту, характеристику дійових осіб та перелік розрізнених художніх засобів, не лише

суперечить природі мистецтва слова, а й руйнує його виховний вплив на читачів, формалізуючи їхню літературну освіту. Адекватно засвоюючи зміст твору, переймаючись вчинками героїв, учні збагачуються досвідом моральної поведінки, унаслідок чого самовдосконалюються. Завдання вчителя – створювати для школярів такі навчальні ситуації, у яких виявлялася б їх моральна позиція, а літературні взірці ставали чимось близьким.

У процесі формування в школярів умінь аналізу художнього твору опорною виступає створена А. Ситченком на основі стадійного характеру художнього сприймання (за О. Нікіфоровою) та аспектних проблем вивчення твору і з урахуванням загальних вимог до літературного розвитку читачів-учнів типологія вмінь аналізувати літературно-художній твір у загальноосвітній школі, де визначено п'ять типів умінь: 1) близько до тексту відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником; переказувати прочитане, передаючи як авторське, так і власне ставлення до зображеного; 2) розрізняти у творі його основні частини, бачити їхні межі та встановлювати часові взаємозв'язки між ними; 3) пояснювати в тексті окремі образні елементи і розкривати в них авторські прийоми творення, характеризувати й оцінювати зміст і значення образних компонентів твору, пояснювати зображувально-виражальні засоби мови в них та авторське ставлення до зображеного; 4) висвітлювати причинно-наслідкові (просторові) зв'язки між різними компонентами тексту, здійснюючи внутріконтекстні образні та поняттєві узагальнення; висловлювати своє ставлення до прочитаного; 5) самостійно інтерпретувати зміст і значення художнього твору в цілому; встановлювати типологічні зв'язки між образами і творами різних письменників та інших видів мистецтва, помічати пізнавані факти в нових проявах дійсності; складати власні твори за мотивами прочитаного [9, 142–143]. Важливо, що внаслідок структурування кожного типу читацьких умінь відповідно до вимог, які висуваються навчальними програмами до знань і вмінь учнів певного класу з урахуванням їхніх вікових психо-розумових особливостей, ученим чітко конкретизовано вміння, необхідні для формування в учнів 6-го класу [9, 144–145]. Однак означена класифікація дає змогу цілеспрямовано впливати на формування в учнів аналітичних умінь за умови її доопрацювання з ура-

хуванням специфіки вивчення конкретного художнього твору.

Зважаючи на програмові вимоги до навчності шестикласників під час вивчення творчості А. Чехова [4, 19–20], визначаємо структуру їхніх аналітичних умінь, необхідних для проникнення в естетичні глибини кожного оповідання:

- перший тип: а) давати визначення понять «художня деталь», «гумор», «іронія», розуміти схожість і різницю між ними; б) коментувати окремі факти життєвої і творчої біографії митця;
- другий тип: виявляти особливості сюжету й композиції вивчених творів, визначати кульмінаційні моменти;
- третій тип: а) пояснювати вчинки персонажів, мотиви їхньої поведінки; б) розкривати внутрішні порухи, поривання, мрії й прагнення персонажів; в) виявляти авторське ставлення до персонажа; г) висловлювати свою оцінку вчинків героя; д) знаходити в тексті художні деталі, а також гумор та іронію, встановлювати їх роль у контексті (змалювання персонажів, розкриття внутрішнього стану, увиразнення авторської ідеї та ін.);
- четвертий тип: а) характеризувати персонажів твору на основі їхнього ставлення до світу, природи, людей, мистецтва; б) вирізняти в окремих епізодах підтекст, визначати прихований зміст висловлювання, обґрунтовувати свою думку; в) висловлювати своє ставлення до стосунків літературних героїв між собою; г) пояснювати символічний зміст назв творів;
- п'ятий тип: а) визначати актуальні проблеми в прочитаних творах, висловлювати своє ставлення до порушених питань; б) порівнювати образи (чеховських персонажів), знаходити спільні й відмінні риси поміж ними; зіставляти літературні твори з їхніми екранізаціями, ілюстраціями (за вибором).

Дбаючи про взаємодію думки й почуття учнів під час літературного аналізу, урахуємо визначені О. Гінкевич методичні умови формування аналітико-синтетичних умінь учнів 5–6-х класів, а саме: 1) стандартизацію змісту шкільної літературної освіти; 2) урахування індивідуальних закономірностей мислення учнів; 3) поєднання інтерактивних (інноваційних), традиційних форм і методів навчальної взаємодії (діяльнісний підхід) та інтерсуб'єктних форм у навчанні літератури; 4) проблематиза-

цію навчального процесу; 5) інтегрований підхід до вивчення предмета [9, 106].

Для якісних зрушень у літературному розвитку учнів 6-го класу важливо подолати властивий їм глибокий розрив між вимогою адекватного сприймання художнього твору й можливостями сприймання ними художніх узагальнень. Адже вікові особливості й незначний читальський досвід учнів молодшого підліткового віку вступають у суперечність із критеріями контекстного сприймання твору, за якими треба побачити не тільки зображене, а й виражене в ньому, проникнувши через буквальний зміст слів і речень у художню форму відображення певної естетичної позиції письменника. Це вимагає активізації всього учнівського досвіду, передусім – відтворювальної й творчої уяви, емоцій і почуттів, образного мислення. Ретельно продумуючи попередню роботу до вивчення оповідань «Хамелеон», «Товстий і тонкий», пропонуємо учням на основі дослідницького методу під керівництвом учителя підготувати до уроку-розповіді про письменника цікаві повідомлення, використовуючи при цьому не лише відповідний матеріал підручника, а й елементи уявної літературної екскурсії, що матеріалізує біографічні відомості, дає змогу сприйняти образ митця як реальну особу, зацікавити підлітків його долею.

Процес вивчення теми «Антон Павлович Чехов (1860–1904). «Хамелеон», «Товстий і тонкий» спрямовуємо за таким планом:

1. Вступне слово до теми.
2. Коментоване оприлюднення в класі списку змістовних джерел про митця та відомості про їх місцезнаходження.
3. Опрацювання біографічного матеріалу підручника [6] про митця за допомогою запитань проблемно-пошукового характеру:
 - Яка вдача А. Чехова помітна з відомостей про нього, що в підручнику?
 - Про що з біографії митця ви хотіли б дізнатися більше?
4. Пояснення домашнього завдання (для самостійного вивчення біографії А. Чехова й пошуку для цього цікавих матеріалів про нього).
5. Урок цікавих повідомлень про письменника та вибір із них найбільш яскравих та пізнавально-повчальних.
6. Підсумки. Своєрідне резюме про письменника. Ключове питання для засвоєння:
 - Чому А. Чехова називають «лікарем людських душ»? Поясніть, у чому полягає «сила» особистості письменника.

Біографія письменника має не лише пізнавальне, а й потужне виховне значення, допомагає розуміти й пояснювати його твори, здійснює світоглядний вплив на школярів. Так, учні матимуть змогу виявити не лише високу обізнаність у програмовому матеріалі, а й дискутувати про сенс людського життя, робити власні висновки про актуальні проблеми дійсності, засуджуючи пристосуванство й підлабузництво, як того вимагає навчальна програма.

Наступні етапи роботи над текстом виучуваного твору означають читання й засвоєння його змісту та значення, тобто передбачають відтворювальну та аналітико-синтетичну роботу учнів-читачів, яку можна виконати за допомогою частково-пошукових і дослідницьких методів навчання. Для цього організуємо рольову гру всього класу з елементами так званого тренінгового методу (за В. Уліщенко), визначаючи не лише «акторів», а й «критиків» та «глядачів». У підготовці учнів до самостійного читання вдома оповідань А. Чехова «Хамелеон», «Товстий і тонкий» застосовуємо: рольове прочитання окремих епізодів, обговорення інсценізації уривків твору в класі.

Рецепції тексту в єдності думки й почуття підпорядковуємо й словникову роботу, в ході якої учні з'ясовують значення багатьох маловідомих слів, що зустрічаються в тексті: *городовик, мировий, лягаві, херес, флердоранж, колезький асесор, Станіслав, столоначальник, таємний* тощо. Для цього учні самостійно опрацьовують довідковий матеріал підручника [6, 105–115] і виписують у зошит відповідний словничок, яким зможуть користуватися під час читання та пояснення твору.

Процес формування в учнів умінь аналізу оповідань А. Чехова в єдності думки й почуття оптимізується й завдяки настанові до самостійного прочитання твору: «Зверніть увагу на поведінку й мову персонажів, на те, що їх хвилює та чим живуть, які в них стосунки між собою. Які образи головні, чим характерні? Чи є серед них позитивні герої? Яке ваше ставлення до них?». Роль настанови у розвитку в учнів умінь самостійно сприймати й розуміти художні твори полягає в тому, що в ній визначається загальний підхід до осягнення прочитаного: настанова налаштовує школярів на роздуми про сенс людського життя, визначає читацьку позицію, з якої варто сприймати ці оповідання, подає орієнтири, які допомагають правильно, відповідно до тексту, усвідомити значення твору. Водно-

час настанова адаптована до змісту конкретного твору й допомагає знайти коротший шлях до його значення. У такий спосіб сприяємо особистій участі кожного учня у сприйманні змісту оповідань, а виконання відповідної ролі надає читанню твору значно більшого дидактичного сенсу.

Важливим компонентом підготовчої роботи до вивчення цих творів є й навчально-літературний матеріал, у якому системно розкриваються поняття про драматичний твір [6, 105–115]. Із метою організації самостійної роботи учнів із підручковими теоретичними довідками про гумор, деталь, діалог, іронію, підтекст використовуємо пам'ятку, що сприяє виділенню головного в навчальному матеріалі, опрацювання якого має відрізнитися від роботи з художнім твором (за В. Паламарчук). Наприклад:

1. Про що теоретико-літературна інформація, подана в підручнику?
2. Які ключові слова й поняття містяться в ній?
3. Користуючись матеріалом підручника, поясніть поняття художньої деталі, діалогу, іронії, підтексту.
4. Які основні відомості про оповідання А. Чехова виділено в підручнику?
5. Складіть логічно послідовну розповідь про засоби комічного, використані автором.

Після читання тексту оповідань в особах (у класі) та подальшого самостійного читання вдома, з'ясовуючи особливості емоційного сприймання авторського слова пропонуємо школярам долучитися до колективного дослідницького завдання: «Спробуйте уявити А. Чехова в нинішньому житті. На вашу думку, які сюжети привернули б увагу письменника?»

Розгляд питання про життєву основу творів А. Чехова та їх проблематику й основні мотиви, висвітлені в учнівських повідомленнях, підготовлених ними самостійно на основі рекомендацій учителя, самостійної роботи з підручником та додатковими джерелами, дає змогу здійснити перехід до аналізу оповідань. Під час аналітики-синтетичної роботи в єдності думки й почуття над творами, де основними рушіями подій виступають персонажі, обираємо пообразний шлях, основними кроками за яким є: 1. З'ясування первинного враження від прочитаного. 2. Портретна характеристика найвиразніших персонажів. 3. Прийоми творення й риси

характеру головних героїв. 4. Характеристика інших образів твору. 5. Взаємозв'язок образів твору. 6. Провідна авторська думка. 7. Загальне враження від твору (за А. Ситченком [9]).

За навчальною програмою із зарубіжної літератури у 6-у класі, вивчення творчості А. Чехова передбачає насамперед вироблення в учнів умінь характеризувати образи головних героїв, зокрема визначати основні засоби змалювання образів: знаходити в тексті художні деталі, а також гумор та іронію, встановлювати їх роль у контексті [4, 19–20]. Поглиблення внутрішньотекстової взаємодії в напрямі «автор – герой» потребує уваги до характеристики образів за їх вчинками на основі, як підкреслює В. Гладишев, пояснення своєрідності використання письменником художніх деталей [3, 16]. Це може бути структурування відповідного матеріалу в схему; підготовка характеристики-презентації, що містила б цитати з тексту; словесний портрет, побудований з урахуванням висловлювань інших персонажів тощо. Наприклад, одним із можливих варіантів завдання є заповнення схеми, де передбачено такі рубрики: 1. Поведінка героя (художні деталі). 2. Риси характеру героя.

У процесі синтетичної роботи увиразнити думку митця, поглибити емоційно-ціннісну взаємодію з ним можна, налаштувавши учнів поміркувати над такими завданнями:

- Подумайте, чи є щось спільне між оповіданнями «Хамелеон» та «Товстий і тонкий»?
- Зіставте вивчені твори з їх відомими ілюстраціями або екранізаціями.
- У чому, на вашу думку, полягає популярність творів А. Чехова в наші дні? Прокоментуйте вислів А. Чехова: «У людині все має бути прекрасним: й обличчя, і одяг, і душа, і думки».

Отже, досягнення високих показників сформованості в учнів умінь аналізувати художні твори в єдності думки та почуття залежить від реалізації таких методичних умов: а) обґрунтування літературознавчих засад формування роботи на уроці літератури; б) урахування вікових психо-розумових особливостей молодших підлітків та перспектив їх особистісного розвитку; в) проектування типології структурування вмінь літературного аналізу відповідно до вимог навчальної програми з літератури; г) різноманітності видів, форм і засобів пізнавальної роботи шестикласників на основі технологіза-

ції освітнього процесу та компетентнісного підходу.

Перспективи подальших досліджень проблемами полягають у визначенні методичних засобів «виховання думки й почуття» під час формування в учнів аналітичних здібностей у процесі вивчення інших програмових творів.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Від твору до тексту / Р. Барт ; пер. Юрка Гудзя // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Марії Зубрицької. – Львів : Літопис, 2001. – С. 491–496.
2. Гінкевич О. В. Формування аналітико-синтетичних умінь учнів 5-6 класів під час вивчення літератури : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / Гінкевич Оксана Валентинівна. – Миколаїв, 2016. – 203 с.
3. Гладышев В. В. Контекстное изучение рассказов в средних и старших классах : пособ. для учителя / Владимир Гладышев. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 216 с.
4. Зарубіжна література : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // [http://mon.gov.ua/content/Osvita/1-06-2015-programa-zi-zminami-\(zarubizhna\)\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/1-06-2015-programa-zi-zminami-(zarubizhna)(1).pdf)
5. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
6. Ніколенко О. М. Світова література : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Ніколенко, Т. М. Конєва, О. В. Орлова. – К. : Грамота, 2014. – 256 с.
7. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczia.pdf>
8. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
9. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. – Київ : Ленвіт, 2004. – 304 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56–64.

References

1. Bart, R. (2001). Vid tvoruu do tekstu [From the text of a work Anthology of World literary-critical thought twentieth century]. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky KhKh st. / za red. Marii Zubrytskoi. – Lviv : Litopys, 491–496 [in Ukrainian].
2. Hinkevych, O. V. (2016). Formuvannia analityko-syntetychnykh umiv uchniv 5-6 klasiv pid chas vyvchenia literatury [Formation of analytical and synthetic skills of students 5-6 classes in the study of literature]. Dissertation for sciences degree candidate ped. Science. Mykolaiv, 203 [in Ukrainian].
3. Hladyshchev, V. V. (2007). Yzuchenye rasskazov v srednykh y starshykh klassakh : posob. dlia uchytelia [Kontekstnoe Study Stories in the middle and senior class]. Ternopil : Mandrivets, 216 [in Russian].
4. Zarubizhna literatura (2015): prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy [Foreign Literature: a program for secondary schools. Grades 5–9]. Re-

- trieved from [http://mon.gov.ua/content/Osvita/1-06-2015-programa-zl-zm|nami-\(zarub|zhna\)\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/1-06-2015-programa-zl-zm|nami-(zarub|zhna)(1).pdf) [in Ukrainian].
5. Literaturoznachnyi slovnyk-dovidnyk (1997). [Literary Dictionary Directory]. R. T. Hrom'iak, Iu. I. Kovaliv ta in. Kyiv: Akademiia, 752 [in Ukrainian].
 6. Nikolenko, O. M. (2014). Svitova literatura : pidruch. dlia 6-ho klasu zahalnoosvit. navch. zakl. [World Literature: textbook for 6th grade of a comprehensive teach. book-mark]. Kyiv: Diploma, 256 [in Ukrainian].
 7. Nova ukrainska shkola (2016): Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual framework of reforming secondary school]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konceptscziya.pdf> [in Ukrainian].
 8. Pasichnyk, Ie. A. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools]. Kyiv: Lenvit, 384 [in Ukrainian].
 9. Sytchenko, A. L. (2004). Navchalno-tekhonolohichna kontseptsia literaturnoho analizu [Education technology concept literary analysis]. Kyiv: Lenvit, 304 [in Ukrainian].
 10. Khutorskoi, A. (2003). Kliuchevye kompetentnosti kak komponent lychnostno-oryentirovannoi paradyhmy obrazovaniya [Key competencies As a component of personality-oriented education paradigm]. Narodnoe obrazovanye. № 2. 56–64 [in Russian].

Мхитарян О. Д., Жмуркова В. А.

**«ВОСПИТАНИЕ РАЗУМА И ЧУВСТВ» ВО ВРЕМЯ ФОРМИРОВАНИЯ
У ШЕСТИКЛАССНИКОВ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. ЧЕХОВА)**

В статье обоснованы методические условия процесса формирования аналитических умений шестиклассников в единстве мысли и чувства при изучении творчества А. Чехова. Уточнено толкование понятий «компетентностный подход», «литературные знания и умения» и их ведущие характеристики. Определены литературоведческие, психолого-педагогические и методические особенности формирования литературных знаний и умений младших подростков в ходе постижения прозаических произведений. Важными факторами успешного усвоения учащимися 6-го класса рассказов А. Чехова установлено: технологизацию литературного образования, типологию умений литературного анализа и структурирование каждого типа читательских умений в соответствии с требованиями учебной программы по литературе и учетом возрастных психологических и умственных особенностей учащихся, а также проектирование соответствующих типов учебных задач.

Ключевые слова: единство мысли и чувства, формирование аналитических умений, учащиеся 6-го класса, произведения А. Чехова.

Mkhitaryan O., Zhmurkova V.

**«EDUCATION OF MIND AND FEELINGS» DURING THE FORMATION
IN THE SIXTH FORM OF ANALYTICAL ABILITIES
(ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE WORKS OF A. CHEKHOV)**

In the article the methodical conditions of formation process analytical skills of sixth graders in the unity of thoughts and feelings while studying the works of Chekhov. Clarified the interpretation of the concepts of «competence approach», «literary knowledge and skills» and their major characteristics. Determined literary, psychological, educational and methodological features of formation of literary knowledge and skills of young adults during the comprehension of prose. It is emphasized that the predominance of literature lessons emotional and reproductive work, where students mostly retell read, expressing at best its attitude to events and characters does not allow them to penetrate into the internal structure of the text, bringing on this basis figurative notion of generalization, to understand their experience. Instead excessive logical artistic knowledge when the students efforts primarily directed to highlight certain passages of text description and a list of actors disparate artistic means not only contrary to the nature of art expression, but also destroys the educational impact on readers, formalizing their literary education. Important factors for successful assimilation of students 6th grade short stories by Chekhov found: study literary principles forming the lesson of literature; age-appropriate psycho-mental features teenagers and younger prospects for their personal development; design typologies structuring skills of literary analysis as required curriculum in literature; diversity of species, forms and methods of cognitive. Prospects for further research are methodological tools in identifying «education thoughts and feelings» during the development analytical skills while learning other programmatic works.

Key words: unity of thought and feeling, formation of analytical skills, students 6-th grade, works of Chekhov.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 378.147:81-119

Озчелік Мехмет Еніс

аспірант Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті аналізуються поняття «комунікація», «міжкультурна комунікація», «мовленнєвий етикет». Розглянуто проблему формування здатності особистості до ефективної міжкультурної комунікації як засобу розуміння ментальних особливостей різних культур, що є гарантом ефективного діалогу культур у сучасному світі. Підкреслюється важлива роль мовленнєвого етикету у міжкультурному спілкуванні. Подано характеристику міжкультурних непорозумінь у процесі комунікації.

Ключові слова: комунікація; міжкультурна комунікація; професійна діяльність.

Однією з важливих рис нашого часу є зростання числа людей, які знаходяться у контакті із культурами, відмінними від їх рідної культури. Процес всесвітньої глобалізації сприяє розумінню комунікації між різними культурними системами як істотного елемента картини сучасного світу. Пов'язані з явищем глобалізації процеси передбачають регулярні контакти у різних сферах між представниками різних культур. Така ситуація вимагає вирішення поставлених практичних завдань та питань культурної адаптації представників однієї культури на теренах існування іншої культурної спільноти.

Актуальною проблемою сьогодення у контексті якості вищої освіти залишається міжкультурна комунікація, що сприяє формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Серед зарубіжних та українських дослідників, що розглядали проблему міжкультурного спілкування, заслуговують на увагу праці З. Гасанова В. Заслуженюк, С. Кучеряна, В. Мірошниченка, О. Жорнової, С. Ніето, Т. Рюлькера та ін.

Отримані результати досліджень та аналіз публікацій свідчать про те, що питання міжкультурної комунікації є надзвичайно складним та значущим. А відтак мета статті полягає у визначенні змісту поняття «міжкультурна комунікація» та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців.

Комунікація, за визначенням С. Тер-Мінасової, є процесом обміну повідомленнями, постійно відбувається відтворення смислів, так як вони не збігаються у людей, що говорять на одній і тій же мові, що вирости в одній і тій же культурі [8]. Отже, комунікація дає змогу обмінюватися інформацією, досвідом та є способом налагодження контактів. Її ефективність залежить від спроможності усіх учасників цього процесу дійсно зрозуміти одне одного. Спільна

мова не свідчить про спільну уяву співрозмовників про предмет розмови, в результаті чого непорозуміння виникає навіть у носіїв мови.

Концепція «співвідношення мови і мислення» О. Потебні дає пояснення складнощам, які виникають у процесі комунікації: акт мовлення тільки стимулює в слухачеві ментальну діяльність, яка більш або менш подібна до діяльності мовця, думки мовця не передаються слухачеві; ніколи уявлення слухача не є ідентичне з уявленням мовця. Всяке розуміння є разом нерозумінням, всяка згода – разом незгода [7]. Отже, кожна людина має свій власний світогляд. Її особистісне сприйняття навколишнього оточення відбивається на форми і методи передачі інформації співрозмовникам.

Ми погоджуємося з думкою В. Манакіна, що комунікацію можна розглядати у широкому сенсі як «канали засобів передачі та одержання інформації, де задіяні машинні прилади, штучний інтелект... тощо» [4] і у вузькому розумінні як основного способу людського спілкування. Тому під «комунікацією» розуміємо обмін думками і досягненнями взаємного порозуміння між людьми у процесі спілкування. Як відомо, характер взаємодії між представниками однієї культури обумовлюється їхнім соціальним походженням, вихованням, освітою, сферою професійної діяльності, індивідуальним світосприйняттям. Іноді це призводить до деяких труднощів під час комунікації. Але, завдяки записаній у підсвідомості культурній програмі, яка об'єднує спільноту, непорозуміння можна досить легко подолати [4].

Більш очевидними є труднощі, що виявляються у міжкультурному спілкуванні. Інтернаціоналізація та глобалізація в суспільстві потребують налагодження контактів на міжнародному рівні, в межах міжкультурної комунікації. Термін «міжкультурна комунікація» у вузькому

розумінні з'явився в літературі в 1970-х роках. Першими до розробки питання міжкультурного спілкування вдалися науковці в США, де виникла необхідність вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Дослідникам вдалося обґрунтувати комплексність феномену людського спілкування загалом, а також значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення та поведінки, які властиві представникам різних культур.

З 80-х років минулого століття дослідники США і Західної Європи у галузі соціології, культурології, психології, лінгвістики, філософії виявляють підвищений інтерес до проблематики міжкультурної комунікації. Серед найголовніших завдань теорії міжкультурної комунікації – попередження та усунення міжкультурних непорозумінь. Дослідженням цих питань займаються наукові школи та інститути, а також учені у різних країнах світу тощо.

Розглянемо погляди учених на зміст поняття «міжкультурна комунікація». Так, за визначенням М'язової І.Ю., міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот [6]. Згідно визначення Ф. Бачевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1]. Отже, для подолання непорозумінь та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку між культурою та комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновки, що на сучасному етапі існує багато підходів щодо визначення поняття «міжкультурна комунікація». Так, дослідники С. Мишланова, Т. Пермякова, узагальнивши їх, отримала, що «міжкультурна комунікація» – це:

- сфера, що вивчає взаємодію індивідів з різними зразками історично похідної поведінки;

- взаємодія сторін з різним досвідом;
- такий вид комунікації, при якому той, хто відправляє й той, хто отримує, належать до різних культур;
- процес спілкування (вербального й невербального) між комунікантами, котрі є носіями різних культур та мов, або сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур та мов [5].

Слід зазначити, єдина національна культура не є однорідною, як вказує П. Донець, називаючи комунікацію між носіями різних субкультур (етнічних, регіональних, вікових, професійних і т.д.) у межах єдиної національної культури, міжсубкультурною. При цьому підкреслюється, що «з когнітивної точки зору вона мало чим відрізняється від звичайної інтракультурної – спільний національно-культурний багаж виявляється цілком достатнім для досягнення взаєморозуміння». Тому проблеми в межах такого спілкування є здебільшого прагматично зумовленими (оцінками, настановами, забобонами, тощо) [2].

Погоджуючись з думкою науковця, вважаємо, що характерною рисою міжкультурної комунікації є усвідомлення відмінності самого партнера, а також відмінності його мотивацій, інтенцій, фонових знань, коду (мови, жестики, символики, умовних знаків, тощо). Міжкультурна і внутрішньокультурна комунікація є, безумовно, спорідненими явищами, що протікають при взаємодії людей у конкретному місці й за певного оточення; обидва включають елементи мовної гри і характеризуються деякою подібністю і відмінністю культур їх учасників; успіх обох залежить від взаємної узгодженості, суперництва і співробітництва.

Міжкультурна комунікація, у якій через мовлення взаємодіють культури і мови, базується на двох типах поведінки. Універсальна поведінка, спільна для всіх культур, базується на біологічній спадковості людини, яка передається від покоління до покоління. Крім того, різним етнічним групам притаманна специфічна поведінка, яка формується під впливом соціального і фізичного оточення. Специфічні моделі поведінки формують специфічну культуру, яку можна визначити як менталітет (система цінностей, ідей, звичаїв), тобто, сукупність конвенцій, які керують соціальними відносинами.

Відомо, що важливу роль у міжособистісному спілкуванні відіграють вербальні компонен-

ти, які є основними носіями значень повідомлень. Водночас деякі дослідники стверджують, що частка невербальних сигналів у міжособистісному спілкуванні становить 60% – 80% [1], що доводить важливість вивчення елементів інших семіотичних систем. При взаємодії культур можуть виникати ненавмисні збої у процесі комунікації і конфлікти, спричинені відмінностями вербальних і невербальних кодів у носіїв різних культур.

Вважаємо, що важливу роль в міжкультурній комунікації відіграють специфічні символи, стереотипи, упередження, національний мовленнєвий етикет. Культура спілкування є одним із пріоритетних компонентів професійної культури фахівців. Вона синтезує у собі комплекс знань, цінностей, зразків поведінки, характерних для ситуацій ділового спілкування, а також умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективності спільної діяльності.

Культура професійного спілкування характеризується рівнем розвитку комунікативних знань і вмінь та дозволяє здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, спрямовану на ефективне виконання професійних обов'язків. Питання етики ділового спілкування розглядались у працях І. Альохіної, Т. Аргентової, В. Співак та ін. Під етикетними нормами розуміють доцільність вживання мовленнєвих засобів у різних соціальних умовах (мовець добирає певні формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу партнера в комунікації). Прагматичні норми – це правила спілкування (зокрема, вміння розпочати та закінчити розмову тощо) і тактика спілкування (вміння перефразувати вислів, заповнити паузу тощо). Практика комунікативного підходу до вивчення мови переконала, що ці компоненти спілкування відіграють у ньому не менш важливу роль, ніж, наприклад, правильність мовлення, оскільки неправильне звертання із порушенням етикетної норми може призвести до більш негативних наслідків, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі, незаповнені паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення ведуть до втрати інтересу з боку слухача. Тому дотримання правил мовленнєвого етикету сприятиме удосконаленню культури професійного спілкування фахівців.

Варто підкреслити, що мовленнєвий етикет пронизує усі сфери людського життя і діяльності, він розглядається як сукупність куль-

турних, національних та соціальних правил мовно-комунікативної поведінки, притаманних тим чи іншим націям і національним спільнотам (Є. Пассов, І. Тарасова, Т. Чмут). Такі культурно-зумовлені сценарії складаються зі стабільних формул поведінки, що визначають правила встановлення мовленнєвого контакту між партнерами, правила вибору потрібного стилю спілкування відповідно до їх соціальних ролей та ситуаційних позицій. Звідси можна сформулювати визначення етикету мовленнєвого спілкування. Це – спілкування, яке відбувається у відповідності із соціальними, культурними й історично сформованими нормами у типових (стандартних) ситуаціях людської взаємодії. Слід враховувати, що таке спілкування включає як вербальний компонент (певні мовленнєві формули (Л. Скалкін), підбір лексики і граматичних структур, інтонаційні характеристики мови тощо), так і невербальний компонент (міміка, жести, пози, дистанція між суб'єктами спілкування тощо).

Нам імпонує думка науковця К. Мальцевої, яка, досліджуючи міжкультурні непорозуміння у процесі перекладу, визначила, що:

- комунікативні стратегії різних культур формуються у співвідношенні до поведінкових норм даної культури і у відповідності до припустимої і бажаної комунікативної поведінки всередині культури;
- комунікативні канали культури відображають її пріоритети у ціннісній ієрархії, що можуть суттєво відрізнятися в різних культурах і спричиняти проблеми у порозумінні між представниками різних культур;
- несумірності між комунікативними сценаріями різних культур не вичерпуються лінгвістичною та поведінковою сферами і стосуються розбіжностей у культурному досвіді різних культурних спільнот, що впливає на структуру та конфігурацію систем комунікативних установок, властивих даним спільнотам;
- комунікативні провалля між культурами можуть бути усунені шляхом введення штучних процедур (підвищення міжкультурної компетентності комунікантів); стимулювання їх крос-культурної сензитивності шляхом орієнтування та інструктажу (інформованості про типові для іншої культури реакції та ситуації, а також відповідні практичні рекомендації) [3].

Одним із головних завдань сучасної освіти є виховання особистості, котра здатна пізнава-

ти й творити культуру шляхом діалогічного спілкування, що вимагає від усіх учасників педагогічного процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, розвинутих навичок спілкування. Вона можлива за умови правильно організованого міжкультурного діалогу. Останній має важливу розвивальну роль для сучасного суспільства та освіти людини, оскільки він здатен перетворити людину в представника іншої культури, що надає йому можливість до розуміння співрозмовника. Справжній міжкультурний діалог дозволяє виявити спільні ціннісні установки, світоглядні позиції, традиції.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 343 с.
2. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации / П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – 384 с.
3. Мальцева К.С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. — К., 2002. — 20 с.
4. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В. М. Манакін. – Київ: ЦУЛ, 2012. – 288 с.
5. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации // Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 340-350.

6. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / І. Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8. – С. 108–113.
7. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: Искусство, 1985. – 614 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 265 с.

References

1. Batsevych F.S. Fundamentals of the communicative linguistics / F. Batsevych. – K: Akademiya, 2004. – 343 p. (in Ukrainian)
2. Donec P.N. Foundations of general theory of the intercultural communication / P.N. Donec. – Har'kov: Shtrih, 2001. – 384 p. (in Russian)
3. Mal'tseva K.S. Intercultural misunderstandings and issues of the intercultural translation: Avtoref. dys... kand. filosof. nauk: 09.00.04 / In-t filos. im. H.S.Skovorody NAN Ukrayiny. – K., 2002. – 20 p. (in Ukrainian)
4. Manakin V.M. Language and Intercultural Communication / V. M. Manakin. – Kyiv: TsUL, 2012. – 288 p. (in Ukrainian)
5. Mishlanova S.L., Permjakova T.M. Intercultural paradigm and perspectives of the intercultural communication // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste. Collections of science works – Perm', 2005. – P. 340-350. (in Russian)
6. М'язова І.Ю. Features interpretation of the term «intercultural communication» / І. Ю. М'язова // Filosofof'ki problemy humanitarnykh nauk. – 2006. – №8. – P. 108–113. (in Ukrainian)
7. Potebnya A.A. Aesthetics and Poetics / A.A. Potebnya. – M.: Yskusstvo, 1985. – 614 p. (in Ukrainian)
8. Ter-Minasova S.G. Language and the Intercultural Communication / S. G. Ter-Minasova. –M.: Slovo, 2000. – 265 p. (in Russian).

Озчелик М.Е.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье анализируются понятия «коммуникация», «межкультурная коммуникация», «речевой этикет». Рассмотрена проблема формирования способности личности к эффективной межкультурной коммуникации как средства понимания ментальных особенностей различных культур, является гарантом эффективного диалога культур в современном мире. Подчеркивается важная роль речевого этикета в межкультурном общении. Дана характеристика межкультурных недоразумений в процессе коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация; межкультурная коммуникация; профессиональная деятельность.

Ozchelik M. E.

FEATURES INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY FUTURE SPECIALISTS

Intercultural communication as a special kind of communication involves communication between speakers of different languages and different cultures. The comparison of languages and cultures reveals not only common, universal, but specific, national, original, which is caused by differences in the history of nations. Among all possible means of communication that are created humanity, is the main language for which the defining communicative function. Therefore, the focus of intercultural communication as it always is, which reflected the key features of the human person and all national and cultural community.

But knowledge of the language and the possession of it is not identical. Characteristics language, ie the ability to freely speak and understand, to think through language, is a natural phenomenon, universal property to which man learns from an early age and more does this automatically, on the verge of conscious and subconscious. Language skills – it is quite conscious perception of language as treasury certain knowledge about man and the world, are engraved in vocabulary, phraseology, grammar and other linguistic modes of expression. Conscious and deep knowledge of the language or languages appears frequently in the comparison.

Awareness of the importance of cultural and historical factors in the process of communication, knowledge and adequate playing rules of verbal and nonverbal behavior contributes to the success of intercultural communication, because communication process involves understanding and mutual adaptation of interlocutors. In order to understand themselves an integral part of the interaction, you need to change approaches to teaching foreign languages, geography, communication and move from theoretical knowledge to practical courses to break down cultural stereotypes wrong.

Key words: communication; intercultural communication; professional activities.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 373.5

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
oleksjukoksana@ukr.net

Марія САС

магістрантка факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
sasmaria@gmail.com

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОВКІЛЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглядається важлива проблема щодо формування безпечної поведінки в дошкільній дитині. Для аналізу та формування навичок безпеки життєдіяльності взято дітей старшого дошкільного віку. Розкриті етапи здійснення освітньої роботи з формування в дошкільній дитині навичок щодо безпеки життєдіяльності. Проаналізовано гру як провідний вид діяльності дитини та розкрито значення дидактичної гри у формуванні безпечної поведінки дитини в дошкільній дитині. Наведені приклади використання дидактичних ігор у професійній діяльності вихователя.

Ключові слова: дошкільники, дитина старшого дошкільного віку, безпечна поведінка, навички безпеки життєдіяльності, дошкільня, дидактична гра.

Формування у кожного вихованця активної життєвої позиції щодо власного життя та власної безпеки, озброєння його знаннями та навичками безпечної поведінки вдома, на вулиці, у дитячому садку, збереження та зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя дошкільнят – одне з найактуальніших завдань роботи педагогічного колективу кожного дошкільного навчального закладу. Законом України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, освітньою програмою для дітей від двох до семи років «Дитина» визначено, що забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства і визначається складовою освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Дошкільний навчальний заклад – провідна соціальна інституція для дитини, де вона отримує не лише елементарні знання, уміння, набуває навички, а й оволодіває основами життєвої компетентності її складової – безпечної поведінки. Від уміння педагогів здійснювати керівництво про-

цесом набуття дитиною знань про чинники небезпеки, формування умінь безпечної поведінки залежить життя і здоров'я дитини.

Проблему безпеки життя й здоров'я молодого покоління науковці визначають як одну із центральних (Н. Авдєєва, О. Аксьонова, О. Богініч, О. Безпалько, В. Вербицький, Л. Волков, Л. Григорович, Н. Денисенко, Л. Калуська, О. Князева, О. Лоза, А. Михайличенко, Р. Мойсеєнко, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржеховська, Р. Стюркіна, Р. Яким, Л. Яковенко).

Сучасні вчені А. Богущ, Г. Григоренко, Н. Денисенко, Л. Калуська, О. Кононко, О. Лоза, Л. Яковенко визначили зміст роботи з формування в дитини дошкільного віку активної позиції щодо захисту власного життя і здоров'я.

Сучасні дослідники Л. Гураш, О. Кононко, Н. Лавриченко, Т. Пироженко, П. Статмен розглядають безпечну поведінку особистості як необхідну складову її життєвої компетентності.

Питання впливу гри на виховний процес дітей висвітлено у працях педагогів-класиків (Я.-А. Коменський, Ф. Фребель, С. Русова, В. Су-

хомлинський, К. Ушинський), психологів (Ю. Аркін, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) та сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Богуш, А. Бондаренко, Р. Жуковська, Н. Луцан, Д. Менджерицька, О. Усова, Г. Швайко).

Серед сучасних педагогів, методистів, які займалися проблемою ігрової діяльності та використання ігор у навчанні дітей, можна назвати Л. Артемову, Л. Білоусько, А. Бурову, І. Веремійчик, Л. Гайдаржийську, О. Гуменюк, Т. Дудову, Т. Кочетову, З. Михайлову, О. Сорокіну, В. Старченко, І. Туник, О. Янківську.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що кожен учений по-своєму ставився до дитячих ігор, намагаючись пізнати та розкрити вплив ігрової діяльності на розвиток дитини.

Мета статті – розкрити значення дидактичної гри у формуванні безпечної поведінки в довіллі дітей старшого дошкільного віку.

Специфіка виховання свідомої безпечної поведінки дошкільників у довіллі полягає в урахуванні їх вікових (підвищена рухова активність, довірливість, безпосередність, емоційність, наслідуваність, навіюваність) та індивідуальних особливостей розвитку на різних етапах дошкільного дитинства. Дошкільний вік – сенситивний період для виховання безпечної поведінки дітей (Є. Гаткін, Л. Григорович, Л. Гураш, Е. Еріксон, Х. Карен, О. Кононко, Г. Костюк, А. Маслоу, О. Лоза, Т. Пироженко, Є. Смірнова). У дошкільному віці в дитини формується розуміння довілля та свого місця в ньому, усвідомлення себе в контексті «Я серед інших», розвивається мотиваційна, емоційно-вольова сфери, які забезпечують стійкість і незалежність поведінки. Встановлено, що дитина, отримуючи знання про правила безпечної поведінки, пов'язує їх у своїй свідомості з почуттями, цінностями, установками й перетворює на внутрішні мотиви поведінки. Дошкільник починає спиратися у своїй поведінці на інтеріоризовану внутрішню систему знань про норми безпечної поведінки, що формується в процесі взаємодії з іншими людьми в соціальному довіллі [4, с. 8].

Серед небезпечних чинників, які найчастіше становлять небезпеку для дітей, А. Богуш виділяє такі:

- неблагополучні сім'ї, в яких можливі такі негативні явища, як насильство над дітьми (фізичне, психічне, емоційне), бездоглядність, знування;
- діти вулиці, безхатки-дошкільники за живих батьків: негативний вплив підліт-

ків девіантної поведінки; використання дітей дошкільного віку дорослими безхатками, залучення їх до протиправних вчинків з негативними наслідками;

- незнання дітьми правил дорожнього руху;
- незнання дошкільниками правил пожежної безпеки, що може призвести до каліцтва і навіть смерті;
- небезпеку для дошкільників можуть становити ситуації: «сам удома», «сам на воді» (на річці, ставку, озері, морі), «сам у лісі» без догляду дорослих;
- небезпека подекуди чатує на дитину і в ситуації «дитина незнайомий – дорослий» [2, с. 5].

На думку Т. Панасюк, в організації навчально-виховної роботи з питань безпеки життєдіяльності дошкільників можна визначити три основні напрями:

- робота не повинна обмежуватися засвоєнням норм та правил;
- дітей необхідно навчати обачності;
- формувати навички орієнтування і швидкої реакції в екстремальних ситуаціях; дотримання єдиної стратегічної лінії у діяльності педагогічного, дитячого та батьківського колективів [8, с. 2].

Закласти основи безпечної поведінки можна лише гармонійно поєднуючи роз'яснювальну роботу з вихованнями щодо можливих небезпечних ситуацій, необхідності дотримуватися правил для запобігання травматизму з організацією як спільної з дорослим, так і суто дитячої діяльності, спрямованої на набуття певних навичок поведінки, досвіду самостійного пошуку виходів з непростих ситуацій та прийняття виважених, продуманих рішень

Важливе значення у формуванні в дітей навичок безпечної поведінки та свідомого ставлення до свого здоров'я відіграє раціональний добір форм і методів педагогічної роботи, що відповідають віковим особливостям вихованців. Дошкільники сприймають навколишній світ і себе в ньому передусім на емоційному рівні, а вже потім засвоюють знання, вправляються у вміннях, збагачуючи власний досвід. Освітню роботу з формування в дошкільнят навичок щодо безпеки життєдіяльності І. Резніченко рекомендує здійснювати в три етапи.

Підготовчий етап. Полягає в отриманні та частковому узагальненні вражень про небезпеку, що може чатувати на дітей у довіллі. Доречні такі форми й методи роботи, як екскурсія, цільова прогулянка, спостереження, читання

художніх творів, розглядання ілюстрацій, перегляд відеофільмів, мультфільмів.

Основний етап. Робота з формування певної системи уявлень та вироблення навичок безпечної поведінки. На цьому етапі доцільно застосовувати різні види ігор з елементами безпеки життєдіяльності, бесіди, складання описових та творчих розповідей дітьми, розучування комплексів загально розвивальних вправ, віршів, трудові доручення тощо.

Практичний етап. На цьому етапі діти мають застосовувати набуті знання та вміння на практиці. Доречним буде використання таких форм і методів роботи, як розв'язання проблемних ситуацій, творчих завдань, створення образів за допомогою різних засобів, пошуково-дослідницька діяльність, проведення свят, розваг, змагань, конкурсів. З метою систематизації та узагальнення уявлень дітей у дитсадку також варто періодично проводити «День безпеки» або «Тиждень безпеки». Зміст цих заходів може включати всі названі вище форми й методи роботи з дітьми, залежно від матеріально-технічних умов закладу, природних та техногенних особливостей території, на якій він розташований, досвіду вихователів та підготовленості дітей [9, с. 12].

Для забезпечення особистісно орієнтованого підходу під час навчально-виховної роботи з дітьми з формування безпечної поведінки доцільно використовувати дидактичні ігри.

Проблема гри приваблювала і приваблює до себе увагу дослідників – педагогів, психологів, етнографів, мистецтвознавців. Представників наукових галузей у грі цікавлять свої аспекти, але всі вони дотримуються однієї думки, що гра – невід'ємна частина людської культури.

Гра як провідний вид діяльності дитини поєднує в собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

Дидактична гра – система впливів, спрямована на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [7, с.169].

Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штуч-

но створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [6, с. 155]. Під час гри в дитини виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль.

За визначенням Ф. Блехер, дидактична гра – це активна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів. Ф. Блехер вважає, що головною відмінністю гри від іншої діяльності є те, що її предмет – сама людська діяльність. У дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна, яка переплітається з ігровою діяльністю й здобуває риси спільної ігрової навчальної діяльності [1, с. 325].

Дидактичну гру О. Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує, що своєрідність дидактичної гри як засобу навчання і виховання полягає в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності [10, с. 5].

Як зауважує у своїй статті Р. Жуковська, сутність дидактичної гри полягає в тому, що діти вирішують розумові та практично-діючі завдання, представлені їм у цікавій ігровій формі, самі знаходять шляхи розв'язання, долаючи при цьому певні труднощі. Дитина сприймає розумове завдання як практичне, ігрове; це підвищує її розумову активність [3, с.125].

Високо оцінювала дидактичну гру як метод навчання О. Усова, яка відзначала, що «дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості» [11, с. 170].

Отже, дидактичні ігри дошкільників дорослі створюють з навчальною метою, організовуючи навчання на основі ігрового і дидактичного завдання. У дидактичній грі дитина не лише отримує, а й узагальнює та закріплює знання, розвиває пізнавальні здібності, засвоює раціональні засоби і способи розумової діяльності.

Як ігровий метод навчання, дидактична гра постає у двох видах:

- 1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;
- 2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, вдосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне

опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування.

Дидактична гра має свою сталу структуру:

- дидактичне завдання;
- ігрові завдання або ігровий задум;
- правила;
- виконавчі дії;
- ігрові дії;
- результат.

Будь-яка дидактична гра має навчальну мету. Тому основним її компонентом є дидактичне завдання, сховане від дитини в ігровому завданні. Дошкільник не просто грається, а бере участь у процесі стихійного навчання. Своєрідність дидактичної гри полягає в раціональному поєднанні дидактичних та ігрових завдань [7, с.169]. Переважання навчального завдання перетворює гру на вправу, ігрового – нейтралізує навчальне значення такої ігрової діяльності.

Незалежно від виду дидактична гра має певну структуру, що відрізняє її від інших видів ігор і вправ. Гра, що використовується для навчання, повинна містити перш за все навчальну, дидактичну задачу. Граючи, діти розв'язують цю задачу в цікавій формі, яка досягається певними ігровими діями. «Ігрові дії складають основу дидактичної гри – без них неможлива сама гра. Вони являються ніби малюнком сюжету гри» [10, с. 13].

Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними, відповідно до віку дітей. В іграх дітей молодшого віку ігрові дії полягають у розкладанні картинок (їх підбір, перекладання, у наслідувальних рухах). Ігрові дії старших дітей складніші, бо вони вимагають взаємодії одних дітей з іншими, послідовності, черговості. Це можуть бути й інтелектуальні дії порівняння, зіставлення, описування і т.п. На думку Т. Кочетової, недоліком багатьох дидактичних ігор є елементарність і одноманітність ігрових дій, дії повинні бути цікавими і розгорнутими [5, с. 60].

Всі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою, і відсутність одного з них руйнує гру. Без ігрового задуму та ігрових дій дидактична гра перетворюється у вправу.

Для проведення цікавої гри, крім методично правильної структури, потрібний якісний ігровий матеріал: картки, поле, картинки (залежно від типу гри). Він має відповідати таким вимогам:

- зображення предметів – чітке й реалістичне;

- малюнки відображають сучасне життя; сюжети захоплюють дітей, формують художній смак і допитливість;
- картки, виконані з цупкого непрозорого паперу чи картону, досить великі, їх зручно тримати в руках;
- всі деталі ігрового матеріалу виконані охайно і мають естетично привабливий вигляд.

Для організації ігор важливо створити предметно-ігрове середовище. Щоб стимулювати пізнавальну активність дітей, вихователі насичують ігрове середовище різними дидактично-ігровими посібниками з основ безпеки: альбомами «Небезпечні предмети в будинку», «Професія – пожежник», «Рятувальні служби», «Добрі і погані вчинки», «Горить – не горить»; дитячими малюнками, настільними іграми, наборами ілюстрацій, карток.

Вправляти дітей у дотриманні техніки безпеки можна в будівельно-конструкторських іграх. Цікавими і захопливими для дошкільників є настільно-друковані ігри: «Друзі поспішають на допомогу», «Пригоди лікаря Айболита»; яскраві пазли «Машини – помічники людини»; парні картинки «Предмети особистої гігієни»; ігри, що публікуються в журналі «Джміль» і допомагають малюкам закріплювати знання правил безпеки життєдіяльності.

Особливо корисними для ознайомлення з правилами безпечної поведінки в довіллі дидактичні ігри: «Безпечне – небезпечне», «Їстівне – неїстівне», «Три сигнали світлофора», «Що зайве?»

Перевага використання дидактичних ігор у формуванні безпечної поведінки дітей у довіллі проявляється в наступному:

- кожна дитина максимально активна;
- є можливість диференційовано здійснювати систематизацію знань дітей;
- підтримувати стійкий інтерес дошкільників до ігрової діяльності, позитивний емоційний фон.

Дидактичні ігри, спрямовані на формування досвіду безпечної поведінки в довіллі дітей старшого дошкільного віку повинні відповідати таким вимогам:

- відрізнятися реалістичністю (зображені предмети мають чіткі форми, природний колір, максимально наближені до реальних об'єктів);
- зацікавлювати дітей (містять ігрові елементи, завдання, мальовничі, динамічні);

- відповідати конкретним навчальним завданням;
- відповідати віковим можливостям дітей;
- призначатися як для колективного, так і для індивідуального використання.

Дидактичні ігри, спрямовані на формування досвіду безпечної поведінки в довіллі дають можливість:

- знайомити дітей з джерелами небезпеки в побуті;

- уточнити і систематизувати дані уявлення;
- вчити розрізняти потенційно небезпечні предмети;
- сформувати уявлення про запобіжні заходи і можливі наслідки їхнього порушення, про способи безпечної поведінки.

У роботі вихователя різноманітні дидактичні ігри щодо навчання дітей основ безпеки життєдіяльності використовувались за відповідними напрямками, що представлено в таблиці.

Перелік дидактичних ігор ігри щодо навчання дітей основ безпеки життєдіяльності за напрямками

№	Розділи	Мета	Дидактичні ігри
1	Світ природи: – стихійні природні явища; – отруйні рослини; – небезпечні тварини	Допомогти усвідомити взаємозалежність людини і природи; дати реалістичні уявлення про небезпечні природні явища, об'єкти; формувати навички безпечної та екологічно доцільної поведінки; виховувати дбайливе ставлення до природи	«Як нам треба всім чинити, щоб з природою дружити», «Хто більше?», «Безпечно – небезпечно», «Лісник», «Зберемо рюкзак у дорогу», «Стихійні лиха», «Обери істотні гриби та ягоди», «Буду обережний у природі», «Природа і людина», «Чарівна торбинка»
2	Світ людей: – незнайомі	Формувати соціальну компетентність, розуміння того, що спілкування з іншими людьми може бути небезпечним; спонукати дотримуватися правил поведінки з незнайомими людьми	«Можна – не можна», «Свої – чужі», «Як урятуватися від біди», «Поміркуй-но», «Докажи слово», «Якщо я зроблю так», «Як уникнути неприємностей», «Свій, чужий, знайомий», «Небезпечні ситуації», «Допоможи Незнайці», «Хто прийшов?», «У двері стукає незнайомець»
3	Світ речей: – електричні та газові прилади; – вогонь та людина; – побутові речовини	Спонукати дотримуватися правил безпечної поведінки в побуті; формувати розуміння наслідків небезпечної поведінки, усвідомлення того, що небезпека криється не в самому предметі. А в невмілому, безвідповідальному користуванні ними та неправильному їх зберіганні; виховувати обережність, уважність	«Вогонь – друг, вогонь – ворог», «Що можна, а що ні», «Обведи електроприлад», «Що добре, а що ні», «Відбери безпечні предмети», «Відбери, що шкідливо для твого здоров'я», «Сто бід», «Ми – рятувальники», «Прибери на місце», «Небезпечні речі», «Якщо малюк поранився», «Школа пожежників», «Знайди електроприлади», «Добре – погано», «Аварія», «Увага – 101», «Оціни вчинок», «Безпечне – небезпечне»
4	Світ гри: – небезпечні ігри та розваги; – зимові розваги	Вправляти у зображенні знаків безпечних зимових розваг; закріплювати знання правил безпечної поведінки під час зимових розваг	«Джерела небезпеки», «Гра – справа серйозна», «Так чи не так», «На прогулянці», «Якщо я зроблю так», «Як уникнути неприємностей», «Небезпечні хованки»
5	Дитина і здоров'я: – хвороби та їх лікування, правила надання елементарної першої допомоги; – особиста гігієна; – загартовування	Формувати розуміння необхідності дотримання особистої гігієни, ранкової гімнастики, занять фізкультурою; розширювати уявлення про гігієну, лікарські рослини, вітаміни, здорове харчування, способи загартовування; формувати інтерес до здорового й активного способу життя, любов до спорту	«Якщо хтось захворів», «Що корисно, а що ні», «Що таке добре, а що таке погано», «Рослини – наші помічники». «Мама захворіла», «Лікар «Гой-травичка», «Таємниця диво-квітки», «Обери потрібне»
6	Небезпека вулиць і доріг: – пішоходи; – пасажир	Спонукати дотримуватися правил дорожнього руху, формувати розуміння того, до яких трагічних наслідків може призвести їх порушення; формувати навички поведінки в надзвичайних дорожньо-транспортних ситуаціях	«Про що говорить світлофор», «Наша вулиця», «Постав дорожній знак», «Вгадай, який знак», «Вулиця міста», «Дбайливі знаки», «Транспорт і пішоходи», «Увімкни світлофор», «Хто проїде першим», «Учасники дорожнього руху», «Будь уважний!» «Оціни вчинок», «Хто проїде першим»

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити безпеку дитини як захищеність від будь-якої небезпеки: предметів, речовин, людей, різних непередбачуваних ситуацій та іншого, що може становити загрозу здоров'ю та життю. Формування безпечної поведінки полягає в розвитку в особистості стійких морально-вольових якостей, які сприяють вихованню культури людини щодо безпеки, потреб, навичок і звичок безпечного життя.

Виявлено, що дидактична гра містить у собі величезний потенціал для формування безпечної поведінки дітей у дошкільній дитині, будучи найважливішим засобом навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку, джерелом конкретних знань. Пізнаючи в дидактичних іграх предметний світ, дитина навчається розрізняти небезпечні та безпечні для неї предмети, виокремлювати корисні та цікаві, освоює способи дій з ними, вчиться орієнтуватися у предметному світі.

Отже, закласти основи безпечної поведінки можна лише гармонійно поєднуючи роз'яснювальну роботу з вихованнями щодо можливих небезпечних ситуацій, необхідності дотримуватися правил для запобігання травматизму з організацією як спільної з дорослим, так і суто дитячої діяльності, зокрема ігрової, спрямованої на набуття певних навичок поведінки, досвіду самостійного пошуку виходів з непростих ситуацій та прийняття виважених, продуманих рішень

Список використаних джерел

1. Блехер Ф. Н. Дидактические игры / Ф. Н. Блехер. – М.: Просвещение, 1964. – 325 с.
2. Богуш А. Безпека дитини в дошкільній дитині / А. Богуш // Дошкільнє виховання. – 2013. – № 4. – С. 4–6.
3. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – М.: Педагогика, 2006. – 110 с.
4. Карнаух Л. П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі: авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Карнаух Леся Петрівна. – Умань, 2010. – 21 с.

5. Кочетова Т. К. Роль дидактических игр в формировании представлений о форме у детей подготовительной группы / Т. К. Кочетова, Л. В. Володина // Методист. – 2007. – № 5. – С. 59–65.
6. Особливості мислення старших дошкільників / упоряд. Т. Б. Браїлко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 160 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія / О. П. Цигипало, Р. В. Павелків. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
8. Панасюк Т. Кожна дитина має право на безпеку і здоров'я / Т. Панасюк // Дошкільнє виховання. – 2013. – № 4. – С. 2.
9. Резніченко І. Вберегти найдорожче: напрями роботи в дитсадку / І. Резніченко // Дошкільнє виховання. – 2013. – № 4. – С. 10–13.
10. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 98 с.
11. Усова А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение. 1981. – 176 с.

References

1. Blekher F. N. Dydaktycheskye yghri / F. N. Blekher. – M.: Prosveshhenye, 1964. – 325 s.
2. Boghush A. Bezpeka dytyny v dovkilji / A. Boghush // Doshkiljne vykhovannja. – 2013. – # 4. – S. 4–6.
3. Zhukovskaja R. Y. Yghra y ee pedagoghycheskoe znachenye / R. Y. Zhukovskaja. – M.: Pedagoghyka, 2006. – 110 s.
4. Karnaukh L. P. Vykhovannja bezpechnoji povedinky ditej doshkilnogho viku v socialjnomu seredovyshhi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 – doshkiljna pedagoghika / Karnaukh Lesja Petrivna. – Umanj, 2010. – 21 s.
5. Kochetova T. K. Rolj dydaktycheskykh yghor v formirovanny predstavlenij o forme u detej podghotovytelnoj ghruppy / T. K. Kochetova, L. V. Volodyna // Metodyst. – 2007. – # 5. – S. 59–65.
6. Osoblyvosti myslennja starshykh doshkiljnykiv / uporjad. T. B. Brajilko. – Kh.: Vyd-vo «Ranok», 2010. – 160 s.
7. Pavelkiv R. V. Dytjacha psykhologhija / O. P. Cyghypalo, R. V. Pavelkiv. – K.: Akademvydav, 2008. – 432 s.
8. Panasjuk T. Kozhnadytnamaje pravo na bezpeku i zdorov'ja / T. Panasjuk // Doshkiljne vykhovannja. – 2013. – # 4. – S. 2.
9. Reznichenko I. Vbereghty najdorozhche: naprjamy roboty v dytsadku / I. Reznichenko // Doshkiljne vykhovannja. – 2013. – # 4. – S. 10–13.
10. Sorokyna A. Y. Dydaktycheskye yghri v detskom sadu / A. Y. Sorokyna. – M.: Prosveshhenye, 1982. – 98 s.
11. Usova A. P. Obuchenye v detskom sadu / pod red. A. V. Zaporozhca. – M.: Prosveshhenye. 1981. – 176 s.

Олексюк О., Сас М.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается важная проблема формирования безопасного поведения в окружающей среде дошкольников. Для анализа и формирования навыков безопасности жизнедеятельности взято детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты этапы осуществления образовательной работы по формированию у дошкольников навыков безопасности жизнедеятельности. Проанализировано игру как ведущего вида деятельности ребенка и раскрыто значение дидактической игры в формировании безопасности поведения ребенка в окружающей среде. Приведены примеры использования дидактических игр в профессиональной деятельности воспитателя.

Ключевые слова: дошкольники, ребенок старшего дошкольного возраста, безопасное поведение, навыки безопасной жизнедеятельности, окружающая среда, дидактическая игра.

Oleksyk O., Sas M.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMING SAFE BEHAVIOR IN THE ENVIRONMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE

An important problem regarding the formation of safe behavior in the environment of the pre-school children is considered. For the analysis and formation of safety life skills, children of the senior pre-school age are taken. The stages of educational work on the formation of safety life skills in pre-schoolers are revealed. The game is analyzed as a leading activity of the child and the significance of the didactic game in the formation of safe child behavior in the environment is revealed. Requirements for the methodical construction of the structure of the game and the game material are outlined. The requirements, which must be fulfilled by didactic games aimed at forming the experience of safe behavior in the environment of children of the senior pre-school age, are also covered. The advantage of using didactic games in shaping the safe behavior of children in the environment is shown. Examples of the use of didactic games in the professional activity of the educator are given.

Key words: pre-schoolers, a child of the senior pre-school age, safe behavior, life skills, environment, didactic game.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.14:78

Орест ОРИЩУК

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянута проблема підготовки майбутнього вчителя музики до просвітницької діяльності. Виявлено додаткові можливості формування вокально-просвітницьких умінь та навичок у класі з постановки голосу студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Звернено увагу на деякі особливості підготовки студентів до проходження педагогічної практики та використання просвітницьких навичок у проведенні музично-просвітницьких заходів.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, педагогічно-просвітницька компетентність, досвід музично-просвітницької діяльності, вокальне просвітництво.

Моральний дух нації, перш за все, простежується у проявах видатних особистостей через сфери продуціювання науковців, діячів культури тощо. Певні тенденції виявляються у мистецьких та наукових проектах віддзеркалюючи запити суспільства. Аналізуючи дане положення в Україні, можна виявити ситуацію нелінійного розвитку сучасного культурного пласту, дається взнаки геополітична ситуація в світі, яка виявляється в зниженні культурно-морального рівня населення. Мінливі умови відбиваються на положенні справ у мистецько-педагогічній освіті та спонукають підвищити вимоги до особистості вчителя, рівня його підготовки, до викладання дисциплін в загальноосвітній школі, зокрема уроків музики.

Визначення пріоритетів у напрямку підготовки фахівців, здатних до здійснення музично-просвітницької роботи, яка ставить на меті поширення серед учнівської молоді високохудожніх зразків музичного мистецтва потребує при-

цільної уваги до компетентності – як особистісної якості фахівця.

Сучасна школа потребує фахівця з ґрунтовними психолого-педагогічними, предметно-спеціальними знаннями, практичними вміннями та навичками, за допомогою яких учитель музики зможе ефективно реалізувати зміст, мету та завдання навчально-виховного процесу. Підготовка майбутнього вчителя музики, компетентного у музично-виконавській діяльності – важливе завдання сучасної педагогічної науки.

У науково-методичній літературі проблема формування компетентності у майбутніх вчителів музики розглядалась у різних аспектах, а саме: акцентовано увагу на тлумаченні поняття «компетентність» В. Безпалько, І. Бех, Л. Буєва, І. Зязюн, І. Єрмакова, І. Лернер, В. Лисовський, О. Овчарук, І. Родигіна, О. Савченко та ін.; висвітлено процес формування професійної компетентності у вчителя музики у сфері середньої та вищої мистецької освіти Л. Арчажникова,

О. Дем'янчук, А. Душний, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, Г. Ципін, О. Щолокова та ін.; досліджено особливості формування музично-виконавської компетентності студентів у вокальній, інструментальній, диригентській діяльності Л. Гусейнова, Л. Дерев'янка, А. Козир, В. Крицький, Т. Пляченко, Н. Швець, О. Щербініна та ін.

Однак, проблему підготовки висококваліфікованих кадрів майбутніх вчителів музики, які будуть компетентними у вокально-виконавській просвітницькій діяльності ще недостатньо досліджено як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що позначається на виконавській творчості студентів, і на педагогічній діяльності вчителів середніх закладів освіти.

Визначення деяких аспектів означеної проблеми, зумовлені низкою протиріч: між вимогами до професійної діяльності майбутнього вчителя музики і наявним рівнем сформованості його просвітницьких умінь; між потенційними можливостями підготовки спеціалістів до музично-просвітницької діяльності у вищих навчальних закладах освіти та їх недостатньою реалізацією; між наявним рівнем сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності і вкрай незначним вкладом освітян до розробки та введення спеціальних лекційних курсів, самостійних, або розділу до курсу лекцій з «Методики музичного виховання», тобто активного застосування у процесі підготовки майбутніх учителів музики відповідних навчально-методичних засобів забезпечення стійких просвітницьких орієнтирів.

Сучасний стан досліджень проблеми музичного просвітництва відбувається у наступних напрямках: особливості професійної підготовки студентів до художньої освіти школярів на культурологічних засадах Л. Масол, С. Мельничук, О. Олексюк, О. Щолокова; підготовка кадрів до культурно-просвітницької роботи С. Ромов, М. Серьогін; формування готовності майбутніх вчителів до здійснення музично-просвітницької діяльності Л. Безбородова, Л. Кожевнікова, Є. Куришев і концертно-просвітницької діяльності Т. Жигінас; розкриття специфіки усної пропаганди, її особливостей й закономірностей у педагогічному процесі В. Андрєєв, Н. Афонін, Б. Бадмаєв, А. Жарков, І. Зимняя, О. Леонтьєв, В. Петрушин та ін.; музично-пропагандистської діяльності І. Полякова, О. Халікова, Е. Скуратова.

За визначенням провідних науковців музичне просвітництво виступає засобом художнього спілкування з аудиторією, як форма позаурочної музично-виховної роботи в загальноосвітній

школі, як невід'ємна складова виконавської практики студентів. Зокрема, Є. Куришев визначив, що процес виконавського спілкування музиканта із слухачською аудиторією передбачає здійснення виконавцем по відношенню до публіки ряду соціальних функцій. Дану тенденцію виявлено у дослідженні Т. Жигінас, присвяченому підготовці майбутнього вчителя музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: музичне просвітництво серед дітей та юнацтва; духовне збагачення слухача; виховання інтелектуального слухача; задоволення інтелектуально-естетичних потреб слухача тощо [2].

Вказана тенденція простежується в діючих програмах з дисципліни «Постановка голосу», в завданнях і вимогах на всеукраїнських конкурсах музично-педагогічного профілю. Проте лекційного курсу, у навчальні програми музично-педагогічних факультетів, інститутів мистецтв, який посприяє забезпеченню готовності студента до здійснення різних аспектів музично-просвітницької педагогічної роботи, нажаль, не введено. Як вказує Т. Жигінас, саме гармонійне поєднання вміння повноцінно, художньо, професійно, виразно виконати музичний твір із вмінням цікаво та захоплено розповісти про нього на практиці дають найвищі результати.

Професійна діяльність учителя музики не обмежується лише проведенням уроків, вона набагато ширше і включає позакласну, позашкільну роботу, де він виступає в ролі музиканта-виконавця і педагога-просвітителя. Звичайно за таких обставин перед майбутнім учителем музики постають складніші завдання, до яких потрібно завчасно підготуватись.

Для музичного просвітництва характерною ознакою є органічне поєднання яскравого й довершеного виконання інструментальних, вокальних творів та педагогічно-спрямованого спілкування виконавця-просвітителя зі слухачською аудиторією.

На практиці переважна більшість майбутніх учителів музики володіє певним рівнем виконавської майстерності, а рівень володіння живим словом, просвітительська майстерність викладача, його вміння підготувати емоційно насичену, захоплену, навіть інтригуючу розповідь, відповідно музичному матеріалу, здатну зацікавити непрофесійного слухача залишається недорозвиненою. Ще видатний музикант-просвітитель, Д. Кабалевський наголошував на необхідності навчитися розповідати про Велике Мистецтво Музики, не спрощуючи і не збіднюючи його, а навчитись спілкуванню, на доступній, зрозумілій і захопленій мові [5].

Періоди педагогічної практики студентів, майбутніх учителів музики, виявляють невтішні результати коли практикант, володіючи добре підібраним матеріалом, зовсім нецікаво викладає його, або вся розповідь зводиться до музично-теоретичного розбору твору, перетворюючись з живої бесіди на суху констатацію фактів.

Тому вкрай важливо у процесі підготовки майбутніх фахівців приділяти особливу увагу цій проблемі, яка полягає у поєднанні педагогічного й виконавського уміння, наприклад переключення з режиму вокального виконання на розмовне мовлення, задача, ніби-то проста, проте потребує досить тривалих практичних тренінгових вправ, хоча саме завдяки планомірній та поступовій роботі за роки навчання у вищому навчальному закладі музично-педагогічного профілю можна і потрібно формувати досвід музично-просвітницької діяльності.

Другим, на нашу думку, слабким місцем у підготовці майбутніх учителів музики до музичного просвітництва є неемоційний виклад матеріалу, невміння володіти тембральними барвами голосу, композиційна та стилістична недовершеність сценарію виступу, не врахування вікових особливостей під час встановлення контакту з аудиторією, виконавські погрішності та ін. Переважна більшість студентів у час педагогічної практики не вміє виявити на уроках у 30Ш своєї власної захопленості музикою, особистісного ставлення до неї. Звідси й формальний характер подачі матеріалу з перебільшеним «академізмом». Музика ототожнюється із звичайним навчальним предметом, матеріал якого викладається та аналізується без будь-яких емоцій, майже байдуже, що неприпустимо для уроків мистецтва. Адже таке відношення у музично-виховній роботі до мистецтва може привести до несправних наслідків.

Так, Б. Асаф'єв, який у свій час виклав майже всі принципи масової музично-просвітницької роботи з дітьми та підлітками, підкреслював: «Тільки той, хто одержимий стихією мистецтва й насичений ним, має моральне право розвивати сприймання мистецтва в інших» [1,22].

Ми наголошуємо на необхідності популяризації класичного мистецтва у загальноосвітній школі. Важко визначити причини байдужого ставлення до музики сучасних школярів. Можливо причиною відсутності інтересу учнівської молоді є відсутність педагогічної зацікавленості у самому процесі популяризації, суто прагматичному виконанню «педмінімуму» тощо. А

можливо недостатньо навиків виконавського характеру, зокрема готовності до публічних виступів. В одних випадках це надмірне хвилювання, психологічна невідповідність, відсутність досвіду роботи. В інших – недостатня міцність знання матеріалу, погане розуміння своєї задачі, мети, специфіки уроку, відсутність орієнтації на знання більшого спектру, який передбачає включення окрім спеціальних питань, всього життєвого й художнього досвіду.

Слабким місцем у підготовці чималої кількості студентів є низький рівень володіння голосом: звучністю, динамікою, ясністю, виразністю та різноманіття інтонацій, технікою мови. Типовою помилкою є використання дихання перед кожним новим реченням, що надає бесіді монотонну звучність голосу, відволікає увагу слухаючих від змісту виконуваного вокального твору. Сюди також можна віднести дикційні недоліки, обмеженість та невиразність лексики, синонімічну та стилістичну бідність. Також не приділяється увага значущим елементам невербального спілкування – жестам, міміці, пантоміміці.

Розглядаючи проблему естетичної підготовки педагогів, М. Рубінштейн відмічав, що учителю потрібно володіти словом, голосом, мімікою і мистецтвом розповідати, приділяючи цьому особливого значення [7].

Досить часто у студентів-практикантів зустрічаються композиційні та стилістичні прорахунки в відборі та стилізації музично-педагогічного матеріалу як під час створення так і в процесі просвітницького виступу. Найпоширенішими прорахунками є: відсутність драматургічної цілісності, динамізму; невдале komponування та співвідношення музичних фрагментів із текстом; стилістична невідповідність між вербальною характеристикою образу із підібраним до нього музичним матеріалом та ін. Ці неприпустимі помилки руйнують необхідну органічність, завдяки якій створюється особлива атмосфера, що сприяє засвоєнню слухачкою аудиторією художнього змісту творів мистецтва тощо.

Діалогічна взаємодія зі слухачами під час просвітницького заходу повинна відповідати особливостям побудови виконуваного музичного твору, а також педагогічному супроводу який підкоряється законам динамізму згідно змісту виконуваного твору. Статика призведе до часткової, або повної втрати інтересу зі сторони слухачької аудиторії.

Утриманню уваги та інтересу шкільної молоді до музично-просвітницького заходу сприятиме вдале винайдення музичних фрагментів, максимально відповідних за емоційним та образним змістом до педагогічних повідомлень, усних характеристик, вдалих літературно-поетичних комбінувань тощо. Такий підхід допоможе як практиканту-просвітнику так і аудиторії слухачів до глибшого занурення у світ музичного мистецтва, надасть змогу через малі форми, та у нетривалий період, доторкнутися до сутності та цінності музичного мистецтва, за умови вдалого проведення музично-просвітницького заходу, отриманню насолоди від процесу творчості у виконавстві та стану інтелектуального збагачення тощо.

Врахування вікових особливостей аудиторії слухачів, її інтересів, вподобань, а також відповідності рівня складності педагогічних повідомлень, важлива складова успіху музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи. Особливої уваги необхідно надавати побудові фрази, точності й лаконічності у висловлюваннях, використання літературної лексики тощо.

Особливо пильної уваги потребує виконання вокальних творів під власний супровід. За роки навчання у вишому навчальному закладі переважна увага надається виконанню творів вокальних, інструментальних. Прицільний просвітницький аспект у процесі підготовки майбутніх учителів музики відсутній. Чого ж можна очікувати від гри практикантів: неточна інтерпретація та заучування тексту; відхід від означеного темпу; невиразне, безініціативне виконання, через надмірне хвилювання, беззмістовні висловлювання, які не співпадають з словесно-образною характеристикою вокального твору тощо.

Перехід від словесної інтерпретації до вокального виконання потребує психоемоційного перелаштування, переключення, про що говорили майже всі музиканти-просвітители, незалежно від їх професійного рівня. Важливим моментом є винайдення відповідної до вербальної характеристики за емоційним наповненням, змістовністю та образною сферою музичної ілюстрації. Ігнорування даної вимоги призводить до того, що яскравий образ руйнується, не встигнувши ще повноцінно сформуватися в уяві слухача.

Виступ у концертному залі перед шкільною публікою, безпосередній контакт і взаємодія з глядачем є головною фазою в роботі музиканта-

просвітителя. Вирішального значення у цей період набуває власний психологічний стан концертуючого вчителя-просвітителя. Основними ознаками підготовленості вчителя музики виконавця-просвітителя є впевненість у власних виконавських та педагогічних силах, самоконтроль психоемоційного стану, вміння переключення уваги з оцінки свого внутрішнього стану на зміст виконуваної програми (твору) у якісній подачі, здатність зосередження й концентрації уваги на змісті виконуваного твору тощо. Аксіомою процесу підготовки музично-просвітницького заходу виступає висловлювання переважної кількості виконавців, опитаних, нами: чим ретельніше відпрацьовано виступ тим менше хвилювання під час самого виступу. Треба зазначити, що на факультетах мистецтв проводиться певна робота, націлена на вирішення багатьох з означених проблем: обговорюються основні теоретичні положення з даної проблематики на семінарських заняттях з дисциплін «Методика музичного виховання»,

Можна привести позитивний приклад коли на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ ім. М. П. Драгоманова введено у програму лекційний курс який проводить унікальний фахівець виконавець і педагог з багаторічним стажем, Герой України, народний артист України, А.Н. Паламаренко. Курс лекцій присвячених культурі мови, стануть у нагоді майбутнім учителям музики впевненіше поводити себе під час публічних виступів та в періоди спілкування зі школярами, доносити до своїх вихованців любов до рідного слова, витіснення засміченості мови, вміння висловлювати думки образно, рельєфно, гармонійно тощо.

Процесу підготовки висококваліфікованих фахівців, учителів музики, виконавців-просвітителів посприяє введення курсу лекцій з «Риторики», надання інформації під час консультацій методистами з педагогічної практики, робота з підготовки музичної бесіди в класі основного інструменту, постановки голосу та ін. Зазначені заходи безумовно є ефективними, однак вони не дають, як видно з аналізу практики, значних результатів при підготовці майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності в загальноосвітній школі в силу своєї розрізненості та відокремленості.

Слід зазначити, що ефективним засобом при вирішенні даної проблеми може бути цілеспрямована, комплексна система педагогічних дій, яка впливатиме в різних напрямках на формування і розвиток умінь, необхідних для успіш-

ної реалізації музично-просвітницької діяльності, та на усунення типових недоліків в роботі майбутнього фахівця. Вона може включати такі форми роботи, як: введення навчально-виховний процес спецкурсу «Лекторська майстерність вчителя музики», який буде містити в собі основні положення з даної проблематики; проведення педагогічних заходів (практикумів, колоквиумів, диспутів) під час організації занять з самостійної роботи студентів, на яких вони будуть демонструвати володіння матеріалом музичної бесіди, обговорювати негативні моменти, недоліки виступів та надавати пропозиції щодо їх удосконалення, аналізувати найкращі роботи [6].

Отже, організація музично-просвітницької та вокально-просвітницької діяльності студентів музично-педагогічних факультетів, інститутів мистецтв дозволять значно підвищити ефективність процесу фахової підготовки. Формування такої ключової професійної якості для майбутнього вчителя-просвітителя, як компетентність допоможе на всіх етапах професійного становлення та самореалізації. Виховання почуття відповідальності у процесі навчання, педагогічної практики, під час підготовки музично-просвітницького заходу, безпосереднього виступу, викристалізує неповторну особистість вчителя-просвітителя-вокаліста-виконавця. Запропоновано прийоми інтенсифікації даної роботи активно використані у практичній підготовці, до них віднесено: слухацьку аудиторію, створену із студентів-однокурсників, яка стимулює до максимально можливого рівня якості презентації музичного повідомлення просвітницького характеру; під час індивідуальної роботи в класі з постановки голосу бажано використовувати прийоми педагогічної драматургії, музичних аналогій, порівнянь, широких асоціацій, а також тренінги спрямовані на усунення труднощів при поєднанні вокально-виконавського та мовленнєвого компонентів; залучення студентів до групових занять з проведення спеціальних вправ на розвиток динаміки, діапазону

голосу, на розширення спектру інтонаційної палітри, дикційні та дихальні вправи; організація групових тренінгів з розвитку комунікативних здібностей особистості, з саморегуляції; проведення рольових ігор тощо.

Дієвим фактором у підготовці до музичного просвітництва виступає комплекс психолого-педагогічних установок, спрямованих на: самостійність та активність дій (прагнення винайти у власних мистецьких пошуках необхідної інформації); усунення емоційної напруги, що виникає під час публічного виступу (здатність володіти та керувати психічними процесами при контакті з аудиторією); творче самовираження, самореалізацію та самопрезентацію (винайдення неповторної виконавської манери). Доцільно зазначити, що зміст даної статті лише певною мірою вирішує означену проблему, лишаючи величезний простір для проведення досліджень з даної проблематики. В ній лише звертається увага на існуючі додаткові можливості в підготовці студентів до здійснення музично-просвітницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
2. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності / навчально-методичний посібник / – К., 2014. – 178 с.
3. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: Учеб. Пособие / Е.В.Курышев. – К.: КГПИ, 1989. – 76с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
5. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
6. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики як педагогічна проблема / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 108-113.
7. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – 3-е изд., испр. – М., 1924. – 120с.

Oryshchuk O.

PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMATION OF THE MUSIC EDUCATION EXPERIENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

In the article the problem of future teacher of music for educational activities. Found additional features vocal formation and education and skills in the classroom setting rates of students of pedagogical universities Art. Attention is paid to some features preparing students for pedagogical practice and use of educational skills in conducting musical and educational events.

Key words: music teacher, pedagogical and educational competence, experience musical and educational activities, vocal education.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК [378.147.011.3-051:004]:005.336.2

Наталія ПАВЛОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
e-mail: natast.pavlova@gmail.com

Наталя ГНЕДКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
e-mail: gnedko.nata.rdgu@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО НА РИНКУ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

У статті розкрито поняття професійної компетентності та описані компоненти професійних (інформатичних) компетентностей вчителя інформатики. Представлені результати аналізу процесу підготовки майбутніх вчителів інформатики з урахуванням формування професійної компетентності. Доведено актуальність та доцільність обраної проблеми дослідження. Розглянуті умови і напрями формування професійної компетентності при вивченні предметів загальної й фахової підготовки. Наведені зразки практичних завдань дисциплін із циклу професійної підготовки, виконання яких є підґрунтям підготовки конкурентоздатних на ринку праці вчителів інформатики.

Ключові слова: освітній процес, компетентнісний підхід, підготовка майбутніх вчителів інформатики, професійна компетентність, нові інформаційні технології, міждисциплінарні системи навчання.

Сучасне реформування вищої освіти вирізняється інноваційним та високотехнологічним характером, спрямованістю на підготовку конкурентоздатних на ринку праці фахівців, які:

- вільно володіють обраною професією та орієнтуються в суміжних з нею галузях знань;
- здатні гнучко адаптуватися до швидких темпів розвитку інформаційного суспільства та підвищувати власний інтелектуальний і фаховий потенціали впродовж усього життя;
- цілеспрямовані, комунікативні, мобільні, креативні, вміють працювати індивідуально та в колективі.

Саме тому, процес підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) спрямований на набуття певного набору компетентностей, в тому числі й професійної, які виявляються у підготовленості студентів до педагогічної діяльності. А для цього акцентовано увагу не на дидактичній тріаді знання-уміння-навички, а на формуванні у студентів вмінь самостійно здобувати нові знання, активно та відповідально їх використовувати у реальних практичних ситуаціях, розвивати професійні й соціально-особистісні якості, творчі здібності, ініціативність, критичне мислення, креативність.

Зусилля чималої кількості науковців та практиків спрямовані на дослідження напрямів реформування змісту вищої освіти, покращення якості освітніх послуг, впровадження нових освітньо-професійних програм та технологій навчання, зміни способу мислення викладачів ВНЗ відповідно до положень Болонської декларації.

Зарубіжні науковці, серед яких Дж. Боуден, М. Лейтер С. Маслач, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Тоффлер, М. Спектор, аналізують компетентності загалом, виокремлюють серед них найвагоміші, які сприяють досягненню успіхів у житті, покращенню змісту та якості освіти.

В.Ю. Биков, І.А. Зімня, Н.В. Кузьміна, О.В. Лебедева, Л.Г. Карпова, О.І. Локшина, А.К. Маркова, В.І. Маслов, О.В. Овчарук, В.А. Сухомлін, Н.Ф. Радіонова, А.В. Хуторський аналізують проблеми впровадження компетентнісного підходу до результатів навчання, вивчають умови формування компетентностей, аналізують основні категорії загальних і предметно-спеціальних (фахових) компетентностей та виокремлюють характеристики компетентного фахівця, серед яких: координація різних видів професійної діяльності; здібність ефективно діяти за межами навчальних ситуацій; творчий характер мислення; чіт-

ке визначення цілей професійно-особистісного удосконалення; уміння самостійно приймати професійні рішення та усвідомлювати особистісну відповідальність за результати праці.

В.І. Луговим, М.Ф.Степком, Ю.В. Сухарніковим проаналізовано сутність європейської концепції компетентнісного підходу в освіті, розробленої в межах Болонського процесу, досліджено особливості модернізації вищої освіти в Україні та впровадження компетентностей до нових освітніх стандартів.

Різносторонній аналіз питань щодо фундаментальної підготовки майбутніх вчителів інформатики у системі вищої освіти, складових й характеристик сформованих у процесі навчання професійної компетентності відображено у дослідженнях сучасних вчених та практиків, серед яких М.І. Жалдак, В.І. Клочко, Н.В. Морзе, С.А. Раков, Ю.С. Рамський, З.С. Сайдаметова, С.О. Семеріков, Є.М. Смирнова-Трибульська, О.М. Спірін, І.О. Теплицький, Ю.В. Триус.

Незважаючи на значну кількість теоретичних описів та на їх основі проведених досліджень залишаються нерозв'язаними окремі аспекти теоретико-методологічних та організаційно-методичних основ формування у майбутніх вчителів інформатики професійної компетентності.

Метою даного дослідження є аналіз окремих компонентів професійної компетентності вчителів інформатики, вивчення умов і шляхів їх формування при вивченні предметів загальної й фахової підготовки, визначення методів розвитку компетентностей для досягнення очікуваних результатів навчання у ВНЗ.

Розкриваючи специфіку певного виду діяльності, професійна компетентність містить набір взаємодіючих спеціальних компетентностей різного рівня, що визначаються вимогами конкретної професії. Професійна компетентність педагога об'єднує компоненти фахової діяльності й педагогічного спілкування та є вагомою складовою системи компетентностей сучасної висококваліфікованої особистості.

Узагальнення різних досліджень надає можливість трактувати професійну компетентність як інтегративну якість особистості, що є сукупністю фундаментальних психолого-педагогічних та предметних знань, професійних вмінь та навичок, здобутого власного досвіду, відкритості щодо оволодіння новими знання. Вагомим компонентом набуття у процесі навчання в ВНЗ професійної компетентності є особистісний чинник, оскільки саме він мотивує та спонукає студентів до розуміння пред-

метної області й професії, побудови власних траєкторій подальшого саморозвитку і професійного зростання тощо.

В основі професійної підготовки майбутнього педагога, за Н.В. Морзе, є методична підготовка, що спирається на зміст фундаментальної підготовки та формує навички до виконання основних функцій вчителя інформатики в сучасній школі: інформаційно-орієнтаційної, проектувальної (моделюючої), аналітичної, мобілізаційної, трансляційної, діагностично-оцінювальної діяльності [2, 17].

М. І. Рафальська підкреслює, що результатом навчання майбутніх вчителів інформатики у ВНЗ є сформованість (на певному рівні) соціально-професійних компетентностей, складовими яких є соціально-значущі та професійні (інформатичні) компетентності [3, 48-53]. Беручи до уваги змістові лінії шкільного курсу інформатики, дослідниця виділяє компоненти професійних (інформатичних) компетентностей вчителя інформатики:

- інформологічно-методологічні компетентності;
- інформаційно-технологічні компетентності;
- компетентності у галузі комп'ютерної інженерії;
- компетентності у галузі моделювання;
- компетентності у галузі алгоритмізації та програмування.

Як показує практика, формувати у майбутніх вчителів інформатики згадані вище компетентності найкраще при вивченні дисциплін природничо-наукового та професійно-практичного циклів освітньо-професійної програми навчання у ВНЗ. Але підготувати студентів до обґрунтованого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як об'єкту вивчення та засобу діяльності, вивчаючи дисципліни згаданого вище циклу (наприклад, такі дисципліни як «Інформатика», «Web-програмування», «Комп'ютерно-орієнтовані технології в освіті та науці», «Методика навчання інформатики», «Основи мультимедіа», «Комп'ютерна графіка») неможливо. Незважаючи на динамічне оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, вивчення дисциплін інформатичного спрямування професійно-практичного циклу орієнтоване на володіння фундаментальними відомостями стосовно об'єкта діяльності, формування у студентів практичних навичок роботи з конкретними системним і прикладним програмним

забезпеченням. В основі процесу набуття майбутніми вчителями інформатики професійної компетентності теоретичні знання з теорії педагогіки, розуміння ними особливостей сучасних технологій навчання та закономірностей педагогічних течій.

Саме тому доцільно впроваджувати міждисциплінарні та синтезуючі системи навчання, інтеграція яких спрямована на те, щоб знання та вміння з одного фаху, а в нашому випадку з інформатики, мотивували у студентів успішне вивчення дисциплін професійно-практичного циклу і «забезпечували методологічну спеціальну і методичну підготовку вчителя в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання НІТ (нові інформаційні технології) в своїй професійній діяльності» [1]. При цьому потрібно не просто замінити теоретичні знання практико-орієнтованими, бо за таких умов втрачається фундаментальний підхід, а доцільно трансформувати навчально-пізнавальну діяльність студентів в дослідницьку та практико-професійну, які мотивують майбутніх вчителів не до запам'ятовування «готових знань», а до засвоєння знань через дослідження, відстеження умов їх походження, оцінювання професійних ситуацій тощо. Як показує практика, така діяльність передбачає: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; сформовані вміння одержувати всеможливі повідомлення й дані та оперувати ними на практиці; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за здобуті результати.

Під час викладання дисциплін із циклу професійної підготовки добираємо комплексні завдання, які не лише розкривають напрями вивчення шкільного курсу інформатики і моделюють інформаційно-освітнє середовище навчального закладу та професійні обов'язки вчителя інформатики, але й спонукають студентів до формування рефлексивної компоненти через розвиток здібностей аналізувати власні фахові дії, співставляти здобуті результати з прогнозованими.

Наведемо приклади таких завдань при вивченні дисциплін:

«Методика навчання інформатики»:

- розробити візуальну презентацію (visual presentation) представлення роботодавцю власних фахових досягнень та перспектив їх розвитку у професійній сфері (для подання інформації використати програми опрацювання текстів, наприклад wordle.net);

- використовуючи спеціальні програми-шаблони, розробити електронне портфоліо (е-портфоліо) особистісного розвитку, що є засобом зберігання й систематизування результатів навчання власника, відображення його досвіду й прогресу, визначення шляхів для самовдосконалення та розмістити його в мережі Інтернет;
- здійснити добір та аналіз відкритих освітніх онлайн-курсів з інформатики та суміжних з нею дисциплін, розробити виступ у форматі TED'y (TED Talks) про особливості та перспективи їх роботи.

«Комп'ютерна графіка»:

- створити (обробити) растрові й векторні зображення професійного призначення (як дидактичний матеріал у вигляді web-сторінок, електронних та поліграфічних видань, мультимедійних продуктів тощо), продемонструвати відео скрінів проміжних етапів діяльності та кінцевого результату на власному YouTube-каналі.

«Основи мультимедіа»:

- у середовищі спеціальних програм (наприклад, Google Keep, OneNote, Stickies) розробити нотатки власної навчальної діяльності та ідей щодо майбутньої педагогічної діяльності, що містять всеможливі повідомлення й дані, зокрема, текст, зображення, електронні таблиці, аудіо- й відеофайли; результат роботи зберегти у хмарі та надати спільний доступ до нотаток однокласникам;
- розробити мультимедіа-додаток та створити користувацький інтерфейс на задану тему для використання в майбутній професійній діяльності (компонування сценарію, розробка інформаційних елементів, вибір інструментальних засобів створення, оформлення та поєднання інформаційних елементів).

Для досягнення успіху та професійної адаптації залучаємо студентів до роботи у колективі, акцентуємо увагу на вміннях взаємодіяти з іншими, наприклад, мотивувати колег та досягати спільних цілей, вести дискусію у професійній сфері та навпаки, здійснювати фахове спілкування з непрофесіоналами. Така діяльність сприяє не лише інтелектуальному розвитку, але й усвідомленні особистісного сенсу та значущості обраної професії, конструюванню власної професійної поведінки відповідно до викликів сучасності.

Беручи до уваги досвід підготовки фахівців даного напрямку, відзначимо, що вивчення НІТ через призму майбутньої професійної діяльності

підвищує рівень не лише науково-теоретичної та практичної підготовки студентів, але й стимулює нестандартне та оригінальне мислення, здібність переносити знання з однієї області в суміжні. При цьому студенти як майбутні вчителі інформатики повинні усвідомлюють на прями використання в освітньому процесі інформаційних технологій, особливості інформаційних потоків в обраній галузі.

Модернізація системи вищої освіти спрямована на підготовку фахівців, які будуть конкурентоздатними та мобільними на ринку праці. Доцільне упровадження міждисциплінарних систем навчання через залучення майбутніх вчителів інформатики до систематичного і цілеспрямованого розв'язування комплексних завдань сприяє набуттю професійних компетентностей, які надають їм можливість різносторонньо реалізувати власний інтелектуальний потенціал у професійній сфері.

Проведений аналіз особливостей підготовки майбутніх вчителів інформатики як конкурентоздатних фахівців на ринку праці дозволяє окреслити напрями подальших досліджень, які можуть бути представлені в освітньо-професійних програмах, які відображають соціальне замовлення на підготовку фахівців з урахуванням особливостей професійної діяльності та вимог до змісту освіти з боку суспільства.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2.

- Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Редада. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – №7 (14). – С. 3-10.
2. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореферат дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 40 с.
3. Рафальська М. В. Формування інформаційних компетентностей майбутніх вчителів інформатики у процесі навчання методів обчислень : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Рафальська Марія Володимирівна. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 313 с.
4. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою [Монографія] / О. М. Спірін ; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

References

1. Zhaldak, M. I., Rams'kyj, Yu. S., Rafal's'ka, M. V. (2006). Model' sy'stemy' social'no-profesijny'x kompetentnostej vchy'telya informaty'ky' [Model of social and professional competence of teachers of informatics]. Computer-oriented training system, 7 (14), 3-10 [in Ukrainian].
2. Morze, N. V. (2003). Sy'stema metody'chnoyi pidgotovky' majbutnix vchy'teliv informaty'ky' v pedagogichny'x universytetax [The system of methodical preparation of future teachers of computer science in pedagogical universities] (Unpublished doctoral dissertation). National Pedagogical University M.P.Dragomanov, Kyiv [in Ukrainian].
3. Rafal's'ka, M. V. (2010). Formuvannya informaty'chny'x kompetentnostej majbutnix vchy'teliv informaty'ky' u procesi navchannya metodiv obchy'slen' [Formation of information competence of future science teachers in teaching methods of computation]. Kyiv, 313 [in Ukrainian].
4. Spirin, O. M. (2007). Teorety'chni ta metody'chni zasady' profesijnoyi pidgotovky' majbutnix uchyteliv informaty'ky' za kredy'tno-modul'noyu sy'stemoyu [Theoretical and methodological principles of training future teachers of informatics for the credit system]. Zhy'tomy'r : Vy'd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Павлова Н., Гнедко Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО НА РЫНКЕ ТРУДА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье раскрыто понятие профессиональной компетентности и описаны компоненты профессиональных (информатических) компетенций учителя информатики. Представлены результаты анализа процесса подготовки будущих учителей информатики с учетом формирования профессиональной компетентности. Доказана актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования. Рассмотрены условия и направления формирования профессиональной компетентности при изучении предметов общей и профессиональной подготовки. Приведены образцы практических задач дисциплин из цикла профессиональной подготовки, выполнение которых является основой подготовки конкурентоспособных на рынке труда учителей информатики.

Ключевые слова: образовательный процесс, компетентный подход, подготовка будущих учителей информатики, профессиональная компетентность, новые информационные технологии, междисциплинарные системы обучения.

Pavlova N., Hnedko N.

PROFESSIONAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF ON THE LABOR MARKET COMPETITIVE TEACHER OF COMPUTER SCIENCE

The article deals with the concept of professional competence and is described the professional components (front information) competence of teacher of informatics. The urgency and feasibility study of the sub-

ject is proved. The modern research scholars and practitioners about problems of implementing competence-based approach to learning outcomes, conditions of formation of competences and main categories of competencies and characteristics of a competent professional is overviewed. The results of the analysis process of training future science teachers in view of formation of professional competence, which are indicate that professionally competent science teacher should have theoretical knowledge of the theory of pedagogy, understand the features of modern learning technologies of studying and patterns of educational trends, be able to independently acquire new knowledge and use them in real practical situations, to develop professional and social and personal abilities, creativity, initiative, critical thinking, creativity. The above expediency of interdisciplinary studies and synthesizing systems of studying, integration are aimed at ensuring that knowledge and skills in computer science to motivate students the successful learning the professional disciplines and practical cycle and provide special methodological and methodical preparation of teachers in close connection with the formation of information culture and preparation for the practical using of new information technologies in their professional activities. The conditions and directions of formation of professional competence in the study subjects and general training are considered. These examples of practical tasks from the disciplines of training cycle («Methods of teaching computer science», «Computer graphics», «Basics of multimedia»), the implementation of which is the basis for the preparation of competitive labor market science teachers, namely: encourage students to form reflective components through the development of their professional skills to analyze their own professional actions and correlate obtained results with the predicted. Is defining methods of develop of competence to achieve the expected results of learning in higher education.

Keywords: educational process, competency approach, training of future science teachers, professional competence, new information technologies, interdisciplinary training system of study.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 378.03

Світлана ПАРШУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: s-parshuk@mail.ru

ВІДРОДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто поняття загальнокультурної грамотності та проаналізовано формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна грамотність, загальнокультурна компетентність, загальнонаціональні традиції.

У сучасних умовах стає необхідним посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал «людини культури», який володіє загальнокультурною компетентністю, що визначає його активну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних областях соціального й професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини із соціумом.

Концепцією «Нової української школи» передбачено вивчення ключових компетентнос-

тей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття. Ця компетентність пе-

редбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, саме тому, проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх учителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Саме тому вбачаємо пряму залежність якості і темпів розбудови національної освіти в Україні від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів, про що йдеться в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, нових концепціях виховання і навчання учнів загальноосвітніх шкіл України [3].

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти національний «компонент» змісту освіти передбачає досконале володіння українською мовою, підвищення ролі українознавства як дисципліни, що синтезує національні традиції та сучасну українську культуру; обізнаність з кращими зразками національної науки, літератури, мистецтва [2].

в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Широкому колу питань професійної підготовки сучасного вчителя національної школи України присвячені праці А.Алексюка, Т. Братченко, В. Бондаря, В. Зелюк, Н. Кічук, В. Кузя, Ю. Руденка, О. Мороза, О. Савченко, О. Семеноч, М. Стельмаховича, та ін. Проблему формування ключових компетентностей майбутніх вчителів розглядали такі науковці як О. Савченко, С. Гончаренко, І. Тараненко, В.Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. Питання формування естетичної культури особистості розглядали науковці С. Кононанець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька та ін..

Мета даної статті полягає в визначеності ролі загальнонаціональних традицій українського народу, окресленні основних шляхів формування загальнокультурної грамотності майбутніх учителів початкової школи.

Формування обізнаності та самовираження у сфері культури реалізується через опанування майбутніми учителями загальнокультурної компетентності.

Концепцією «Нової української школи» передбачено вивчення ключових компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які

здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Одним з завдань виховання молодших школярів є формування загальнокультурної компетентності, що припускає орієнтацію в першоджерелах культури – творах художньої літератури, народної творчості, музичного, образотворчого, театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах якщо не наукової, то хоч би науково-популярної літератури. У зв'язку із цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти у вихованні молодшого школяра.

Засвоєні й примножені не одним поколінням, відшліфовані тисячолітнім досвідом народні традиції несуть у собі духовні та моральні цінності, що мають велике значення для сучасної системи навчання й виховання.

Перед навчальними закладами України стоїть важливе завдання -- виховання справжнього громадянина й патріота країни. Основною метою виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу.

Нашим дітям будувати майбутнє, та щоб впевнено орієнтуватися в житті, щоб стати освіченим і творити майбутнє нації, діти повинні знати минуле народу, культуру, традиції, звичаї. Предки залишили нам у спадщину величезне багатство, і наш обов'язок – не тільки не втратити нічого з неоціненних скарбів, а й примножити їх і передати наступним поколінням, а головне – не розучитися творити, як творили наші предки.

Відродженню національної культури і вихованню української ментальності сприяють уроки естетичного спрямування. Вивчення художніх народних промислів і ремесел на них є складовою системою трудової підготовки. Воно сприяє художньо-трудовому та художньо-естетичному розвитку учнів.

Поглиблене вивчення учнями народних ремесел як складової частини національної культури підпорядковується формуванню націо-

нальної самосвідомості, засвоєнню знань, умінь і навичок, необхідних для всебічного розвитку особистості, підготовки до життя.

На уроках трудового навчання вчителя ознайомлюють учнів з народними традиціями, навчають розпису, виготовленню народної іграшки та писанкарству. Не забувають про таку перлину народної творчості як інкрустація соломкою, в'язання віників. Значного поширення на уроках трудового навчання в школі набули такі види художнього промислу та ремесел як вишивка, різьба, лозоплетіння тощо.

Українська школа має багатий досвід включення учнів у продуктивну (творчу) працю. У нових умовах вона прагне зберегти і зміцнити традиційні форми організації продуктивної праці учнів та створити нові, що дозволяють здійснити трудове виховання на основі різних засобів навчання, серед яких відродження національних трудових традицій українського народу, які виховують патріотизм.

У 1 класі вивчають тему «Знаки державної символіки (2 год).

В учнів формується уявлення про герб і прапор – символи незалежності держави, про значення кольорів на прапорі. Практична робота учнів полягає у виготовленні паперових прапорців та колективному виготовленні з кольорового паперу державних символів [5].

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: розуміє значення державної символіки, кольорів на прапорі нашої держави;
- 2) графічні: орієнтується у зображеннях знаків державної символіки в малюнках підручника;
- 3) практичні: володіє прийомами роботи з папером, виявляє активність у складі творчої групи.

Вивчаючи тему «Світ професій «Людина і художні образи» (1 год), учні ознайомлюються з творами декоративно-ужиткового мистецтва. Проводиться практична робота (на вибір учителя):

1. Виготовлення килимка в техніці плетіння з паперових смужок.
2. Шкільна зустріч з художниками побуту або екскурсія на їхні робочі місця.

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: розрізняє твори декоративно-ужиткового мистецтва, називає окре-

мі художні професії (художників декоративно-ужиткового мистецтва, дизайнерів з оформлення кімнат), розрізняє види і результати художньої творчості;

- 2) графічні: виокремлює представників професій типу «людина – художні образи» за їхнім зовнішнім виглядом на фотографіях, слайдах, під час перегляду діафільмів, відеофільмів;
- 3) практичні: готує і прибирає робоче місце, дотримується правил безпечної праці при роботі з ножицями, в правильній послідовності виконує плетіння паперових смужок.

Під час вивчення теми «Макетування предметів хатнього інтер'єру» (3 год) в учнів формується уявлення про конструкційні особливості предметів хатнього вжитку минулих епох та сучасні.

Проводиться практична робота (на вибір учителя):

1. Макетування меблів із сірникових коробок або іншими способами.
2. Ліплення декоративного посуду.
3. Виготовлення настінних прикрас з різних матеріалів.

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: орієнтується в конструктивних особливостях предметів хатнього вжитку;
- 2) графічні: зображує декоративний посуд, меблі, настінні прикраси і оздоблює їх орнаментальними візерунками;
- 3) практичні: організовує місце для художнього конструювання, використовує конструктивні особливості зразків предметів хатнього вжитку в процесі виготовлення виробів.

У 2 класі, вивчаючи тему «Художня вишивка в українському побуті» (2 год), учні вивчають види художніх швів, оздоблювальні шви на рушниках і серветках, а також традиційні художні образи місцевих вишивок.

Проводиться практична робота (на вибір творчих груп учнів):

I. Виготовлення серветок з бахромою і вишивкою. Шов «голку вперед».

1. Оздоблення краю серветки швом «через край».
2. Вишивання по контуру предметних малюнків швом «голку назад».
3. Вишивання декоративними швами на іграшкових рушниках.

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: орієнтується в назвах декоративних швів правильно називає матеріали, інструменти і пристосування для вишивання, супроводить діалогічним мовленням графічні і художньо-трудова дії;
- 2) графічні: робить замальовки для декоративних вишивок. зображає декоративні шви, виконує варіанти візерунків традиційних місцевих вишивок на макетах серветки і рушника, колективно планує послідовність художньо-трудова дій за малюнками;
- 3) практичні: утворює бахрому на серветках способом висмикування ниток, вишиває декоративними швами «голку вперед», «через край», «голку назад» або іншими.

Вивчаючи тему «Художні техніки декоративно-ужиткового мистецтва» (3 год.), учні 3 класу вивчають український етнодизайн, сучасні і традиційні види художньої праці, вишивання і в'язання як види української народної творчості.

Проводиться практична робота (на вибір учителя й учнів):

1. Тренувальні вправи з вишивання на клаптиках тканини та канві.
2. Створення геометричних орнаментів для вишивок, перенесення малюнків на тканину.
3. Виготовлення ковдри у техніці «клаптикової графіки».

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: наводить приклади сучасних і традиційних видів художньої праці;
- 2) графічні: планує послідовність технік вишивання і в'язання;
- 3) практичні: вишиває серветку маніжки, пояси швами «ланцюжок», «змійка «хрестик», «низинка» (на вибір), в'яже найпростіші вироби: ланцюжок, круги, квадрати; обв'язує серветки, хустини; дотримується безпечних і правильних прийомів роботи з голкою і гачком.

Вивчаючи у 4 класі тему «Художні техніки декоративно-ужиткового мистецтва» (3 год), учні вивчають види декоративно-ужиткового мистецтва: художня вишивка, макраме, ткацтво, бісерне низання. Також вивчають ритм як засіб композиційної виразності у творах декоративно-ужиткового мистецтва.

Проводиться практична робота (на вибір учителя й учнів):

1. Вишивання в різних техніках: «хрестиком», «низинкою», «гладдю» або іншими.
2. Техніка виконання вузликів ланцюжка (макраме).

При цьому в учнів формуються такі групи умінь:

- 1) мовленнєві: розповідає про рушник як народний символ українців, називає оздоблювальні шви, вузли макраме, знає лексичне значення слова ґердан;
- 2) графічні: пояснює символічні візерунки на зображеннях рушників («життєва доля» і «життєві стежини», «дерево життя»), розрізняє в зображеннях знаряддя для прядіння, ткацтва, прасування (терниця, гребінь, рубель, качалка, ткацький верстат);
- 3) практичні: порівнює міцність ниток різного походження, класифікує нитки з опорою на інструкції, вишиває за традиційними місцевими узорами «хрестиком», «низинкою», «гладдю», дотримується безпечних прийомів роботи голкою, уміє в'язати вузливий ланцюжок, складає найпростіші ґердани з бісеру.

Таким чином, педагогічно організована праця дітей має величезні можливості для їх громадянсько-патріотичного виховання. У трудовій діяльності створюються великі можливості для розвитку в дітей цілеспрямованості, наполегливості, волі, вищих людських почуттів і кращих моральних якостей. Проте цілком очевидно, що ці можливості можна використати по-різному, залежно від того, наскільки педагог знає розвиваючі можливості праці і володіє вміннями реалізувати їх у повсякденній педагогічній роботі.

Відродження національної системи виховання треба починати з національного відродження майбутніх учителів, пробудження їхньої національної свідомості, гідності, поглиблення знань з історії рідного краю, фольклору, літератури, мистецтва, знання рідної мови, її культурно-історичних функцій. Успіх реалізації програми національного виховання в Україні буде значною мірою залежати від того, як педагог зуміє перебудувати свої взаємовідносини в навчально-виховному процесі на основі співробітництва і співдружності, творчого мислення і педагогічного пошуку, розуміння особистості учня.

Підготовка студентів до національного виховання учнів початкових класів – це організація навчально-виховного процесу студентів, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя початкових класів; набуття ним необхідного мінімуму знань, умінь і навичок для успішного результату майбутньої виховної діяльності національної спрямованості. З метою з'ясування готовності студентів до національного виховання учнів молодших класів нами було запропоновано анкетування студентів випускних курсів факультету дошкільної та початкової освіти. В анкетуванні взяли участь 50 студентів випускних курсів Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

Як з'ясувалося, студенти не обізнані з державними і методичними документами з національного виховання учнів, не ознайомлені з концепціями національного, громадянського, патріотичного виховання молоді.

Нами було запропоновано студентам-випускникам картки самооцінки щодо а) ставлення майбутніх учителів до національного виховання (табл. 1) та впевненості студентів у своїй готовності до національного виховання учнів (табл. 2).

Таблиця 1 – Ставлення до національного виховання студентів-випускників

Характер ставлення		Відповіді студентів (%)
має суттєве значення	позитивне	82
не маю чіткої позиції	індиферентне	18
не обов'язково	негативне	–

Таблиця 2 – Ступінь впевненості студентів у своїй готовності до здійснення національного виховання у початковій школі (%)

№ з/п	Варіанти відповідей	Кількість студентів (%)
1	Переконаний, що готовий	4
2	Вважаю, що готовий	20
3	Є сумніви щодо певної готовності	70
4	Впевнений, що не підготовлений	6

Як засвідчує таблиця, 82% студентів-випускників переконані в необхідності здійснення національного виховання у початковій

школі, 18% – з них не мають чіткої позиції, у них виявилось індиферентне ставлення. Студентів з негативним ставленням не було виявлено.

Як засвідчує таблиця, тільки 4% студентів висловили переконаність до національного виховання учнів, ще 20% – уважаються, що готові до цієї роботи. 70% майбутніх учителів виявили сумнів щодо повної готовності до здійснення національного виховання у школі, а 6% респондентів оцінили свою готовність негативно.

Проведений нами порівняльний аналіз програм на півдні і на заході України за дисциплінами педагогічного циклу засвідчив, що їх зміст суттєво відрізняється. Так, у програмах педагогічних дисциплін педагогічних факультетів півдня України не закладено повною мірою формування проєктивних умінь щодо здійснення національного виховання в початковій школі. Взагалі питання організації та планування національного виховання в початковій школі недостатньо висвітлюється у програмах вищих педагогічних навчальних закладів півдня України, що потребує більш глибокого дослідження даної проблеми, пошуку шляхів для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до національного виховання учнів.

Вивчення реального стану готовності вчителів і студентів до здійснення національного виховання дозволили виявити низку труднощів. З-поміж них: наявність розриву між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів моральності; девальвація загальнолюдських цінностей, нездоровий вплив засобів масової інформації на особистість молодшого школяра; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; недостатнє забезпечення вчителів необхідними методичними посібниками, сучасною літературою; методична невідповідність учителів до здійснення національного виховання в початковій школі.

Результати аналізу практичної підготовки студентів до національного виховання молодших школярів у вищій школі засвідчив відсутність системи в означеній сфері професійної підготовки, що й спричинило переважно низький і середній рівень володіння виховними вміннями вчителів і випускників. Основною причиною такого стану готовності студенти вбачають у недостатній підготовці майбутніх фахівців до означеного виду професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. – 2011. – № 1 (січень).
2. Закон України «Про освіту» (Нова редакція) // Освіта. – 2016. – № 43-44. – С. 6-11.
3. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т.В.Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Крутенко О.В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів загальнокультурної компетентності : наук.-метод. посіб./ О.В.Крутенко. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. – 68 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoyi zagalnoyi osvity // Osvita Ukrayiny. – 2011. – № 1 (sichen') [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» (Nova redaktsiya) // Osvita. – 2016. – № 43-44, 6-11 [in Ukrainian].
3. Ivanova T.V. Kulturologicheskaya podgotovka buduschogo uchitelya : [monografiya]. K. : CVP, 2005 [in Russian].
4. Kompetentnisniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektivi: Biblioteka z osvitnoyi politiki : [kolektivna monografiya]. K. : «K.I.S.», 2004 [in Ukrainian].
5. Krutenko O.V. Formuvannya klyuchovih kompetentnostey uchniv zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu vidpovidno do vimog novih derzhavnih osvitnih standartiv zagalnokulturnoyi kompetentnosti. Cherkasi: ChOIPOPP, 2014 [in Ukrainian].

Паршук С. Н.

ВОЗРОЖДЕНИЕ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ УКРАИНСКОГО НАРОДА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрено понятие общекультурной грамотности и проанализировано формирование общекультурной компетентности будущих учителей начальной школы. Эта компетентность предусматривает глубокое понимание своей национальной принадлежности как фонда открытого отношения и уважения к различным культурным проявлениям других. Именно поэтому учитель начальной школы должен быть образцом культуры для своих учеников, а проблема формирования общекультурной грамотности у будущих учителей начальной школы всегда будет актуальной в подготовке специалистов начального образования.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная грамотность, общекультурная компетентность, общенациональные традиции.

Parshuk S.

REVIVAL OF THE GENERAL NATIONAL TRADITIONS OF THE UKRAINIAN NATION AS ONE OF THE MEANS FOR FORMING THE GENERAL CULTURAL LITERACY OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

In modern conditions it becomes necessary to strengthen the role of culture-education, arises a new ideal of «human of culture», which possesses the general cultural competence, which determines its vitality, ability to navigate in different areas of social and professional life, harmonizes inner world and its relationship with society.

The concept of «New Ukrainian School» provides studying basic competences, which every individual needs for personal realization, inner development, being active citizen, for social inclusion and employment. These competences are able to provide personal realization and life success throughout life. One of the ten basic competencies is knowledge and self-expressions in culture – the ability to understand art, to form own artistic tastes, independently express ideas, experience and feelings through art.

Building awareness and self-expression in culture is realized through mastering the general cultural competence by future teachers.

General cultural competence is defined as a student's ability to analyze and evaluate the achievement of national and world culture, freely orient in the cultural and spiritual context of modern society, apply methods of self-education focused on general human values.

The formed general cultural competence indicates that a person has certain moral and personal qualities that help her/him to properly define the role of culture, orient in its products, coordinate own behavior with generally accepted moral norms and cultural values.

Therefore, the preparation of future teachers of primary school aims not only on gaining perfect knowledge in academic subjects, but also to acquire skills of general cultural and other competences formation by means of academic disciplines.

Key words: competence, general cultural literacy, general cultural competence, art.

Стаття надійшла до редколегії 11.04.2017

УДК 372.461+811.161.2

Марія ПЕНТИЛЮК

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

КУЛЬТУРОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено аналізу теоретичних засад удосконалення мовленнєвої культури майбутніх філологів у білінгвальному середовищі. Визначено лінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгводидактичні засади культуромовної підготовки студентів-філологів в українсько-російському мовному середовищі.

Ключові слова: двомовне середовище, білінгвізм, білінгвальні умови, норми української літературної мови, інтерференція, принципи навчання.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті особливу увагу приділяє гуманітарній підготовці майбутніх національних кадрів, які досконало володіють рідною мовою, вільно й комунікативно виправдано користуються мовними засобами під час сприймання, відтворення й створення власних висловлювань у різних стилях і жанрах як в усній, так і в писемній формах [9, 4].

У широкому багатогранному комплексі культури духовного світу студентів-філологів особливе місце посідає культура мовлення, що передбачає досить високий рівень загальної культури людини, любов до рідної мови, культури мислення. Вершиною мовленнєвої культури, еталоном, точкою відліку явищ, що усвідомлюються як нормативні, визнається літературна мова, де закріплюються й накопичуються культурні традиції народу, досягнення майстрів слова, письменників. Культура мовлення розглядається там, де носії національної літературної мови не байдужі до того, як вони говорять, пишуть, як сприймають мовлення в різних суспільних мовах, а також у контексті інших мов, що функціують на певній території.

Абітурієнти приходять на філологічний факультет вищих закладів освіти з уже сформованими стійкими навичками мовленнєвого спілкування рідною мовою, які, на жаль, недосконалі й найчастіше пов'язані із соціальними умовами, у яких знаходяться мовці, із впливом мовного середовища (білінгвальні умови). За роки навчання в разі ігнорування факту двомовного спілкування й відсутності цілеспрямованої корекційної роботи над культурою мовлення студентів помилки інтерферентного характеру закріплюються й автоматизуються. Таке ставлення до культури мовлення породжує явище «замкнутого кола»: мовлення майбутнього фі-

лолога, особливо вчителя-словесника, стає джерелом засвоєння учнями помилок, зумовлених інтерферентним впливом другої (російської) мови.

Хоча останнім часом учені-лінгвісти, психологи, лінгводидакти спрямовували свої зусилля на оновлення й пошук шляхів формування культури мовлення учнів середньої загальноосвітньої школи, однак лінгводидактичний аспект удосконалення культури мовлення студентів філологічних факультетів, майбутніх учителів-словесників, які перебувають у білінгвальних умовах, ще чекає свого вивчення й удосконалення.

Звертаючи увагу на те, що в останнє десятиріччя з'явилися дисертаційні роботи (Л.Барановська, О.Бугайчук, А.Войцешук, Ю.Гулей, Ж.Горіна, В. Дороз, Т.Мельник, Т.Окунович та ін.), присвячені проблемі навчання мови з урахуванням інтерференції рідної мови на процес засвоєння другої, робіт з удосконалення культури українського мовлення майбутніх учителів-словесників, які знаходяться у двомовному середовищі, обмаль. Відзначимо лише дослідження Т.Окунович, присвячене проблемі культури мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності, та В. Дороз, яка вивчала кроскультурний підхід до мовної освіти в окремих регіонах України.

У пропонованій статті поставлено за мету визначення найголовніших лінгводидактичних умов культуромовної підготовки майбутнього філолога в білінгвальному середовищі.

Важливим компонентом навчання студентів-філологів стала технологія вдосконалення культури їхнього мовлення на орфоепічному, словотвірному та лексико-граматичному й комунікативному рівнях. Першочергове завдання

методики вдосконалення мовленнєвої культури студентів – навчити дотримуватися норм літературної мови, удосконалювати сформовані навички спілкування українською мовою шляхом створення на практичних заняттях мовленнєвих ситуацій з метою виявлення негативних результатів українсько-російської взаємодії та подолання інтерферентного впливу російської мови.

Вихідним методологічним принципом удосконалення культури мовлення студентів-філологів стала орієнтація на єдині норми української літературної мови, закони її розвитку. Соціолінгвістичний підхід до вивчення цієї наукової проблеми передбачає розгляд і вивчення об'єкта дослідження в конкретній мовленнєвій ситуації. У результаті взаємодії української й російської мов на території паралельного функціонування їх розвивається явище інтерференції, під впливом якого відбуваються відхилення від норм літературної мови. Суттєве значення для вдосконалення культури мовлення студентів у білінгвальних умовах має чітка методична організація процесу навчання студентів, що сприяє свідомому засвоєнню ними диференційних рис кожної з мов.

Актуальність досліджуваної проблеми визначена соціальним замовленням суспільства на підвищення рівня культури професійного мовлення майбутнього філолога, відсутністю типових підручників, методичних розробок, посібників, які враховували б специфіку майбутньої професії студента.

Розв'язання означеної проблеми має наукове підґрунтя. У теорію літературної мови входить як складова частина культура мови або мовна культура. В останні роки в галузі культури мови розвивалися напрями, пов'язані з 1) варіативністю норми; 2) функційністю та оцінкою нормативного характеру, 3) співвідношенням позамовних і внутрішньо-лінгвістичних чинників у становленні, розвитку та функціонуванні літературної норми; 4) місцем і роллю літературно-нормативних елементів у структурі національної мови; 5) культурою мовлення у двомовному середовищі тощо.

Останній чинник й визначив культуромовний підхід до підготовки майбутніх фахівців-філологів, оскільки пов'язаний із функціонуванням на одній території рідної (української) та російської мов. При цьому виявляється необхідним урахування структурної й лексичної близькості чи віддаленості двох (української і росій-

ської) мов. Саме цей підхід дозволяє перетворити культурно-мовленнєву діяльність мовців у програму лінгвістичного виховання, вироблення чуття мови, смаку, умінь якнайкраще користуватися рідною мовою. Теоретичною і практичною базою вирішення цих питань повинна стати передусім середня й вища школа.

У будь-якій педагогічній системі домінуючим елементом є вчитель. Проте й особистість учителя досить складна система, тому проблема педагогічного спілкування постає насамперед як проблема культури мовлення вчителя.

Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється в царині духовних професійних якостей кожної людини і фахівця зокрема. Формування комунікативної компетенції є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього філолога, у тому числі вчителя-словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю. Це пояснюється: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення в майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані самоосвіти, самовдосконалення, самоорганізації; 3) посиленням ролі національно-мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) умінь дотримуватися норм української літературної мови, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

Культура мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження передачі думок. Термін «мовна культура» безпосередньо пов'язаний із розвитком теорії літературної мови, що розроблялася зокрема в чеському мовознавстві в 30-ті роки ХХ століття. Заслугою лінгвістів було вироблення погляду на мовну культуру як на діяльність, свідому й цілеспрямовану турботу про літературну мову. Одночасно враховувалася й мета цієї діяльності, а також мовленнєва культура тих, хто користується літературною мовою, тобто носіїв мови.

Правильним вважається мовлення, у якому мовець дотримується норм сучасної літературної мови. Така висока культура мовлення включає вміння знайти не тільки точні засоби для висловлювання думки, але й уживати слова, фрази відповідно до мети й ситуації спілкування. Таким чином, виділяються два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативна доцільність.

Другий показник, визначений ще з найдавніших часів і визнаний сучасними мовознавцями й методистами (Н.Бабич, О.Біляєв, Б.Головін, І.Ілляш, А.Коваль, Л. Мацько, М.Пентиліюк, М.Пилинський та ін.), включає в себе комунікативні якості: правильність, точність, логічність, ясність, достатність, чистоту, виразність, багатство (різноманітність), естетичність, доречність.

Готуючи філолога в умовах білінгвізму, викладач ВНЗ насамперед звертає увагу на: 1) правильність, що пов'язана з дотриманням мовної норми на орфоепічному, лексичному, граматичному, словотвірному, правописному рівнях; 2) точність висловлювання, оскільки поняття «точність» включає два аспекти: точність у відображенні дій і точність висловлення думки в мові. Для нашої проблеми найцікавіший другий аспект, пов'язаний з дотриманням норм літературної мови, оскільки неправильна вимова звуків та сполучень їх, сплутування близьких за звучанням, але різних за значенням слів (міжмовні омоніми) можуть призвести до порушення конкретності у висловлюванні; 3) чистоту мовлення, бо чистим вважається таке мовлення, у якому відсутні елементи, не пов'язані з нормами літературної мови: діалектизми, просторічні слова, а також слова і словосполучення, у яких допускаються помилки інтерферентного характеру, зумовлені впливом російської мови на українське мовлення студентів.

Як базовий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя мовленнєва культура залежить від знань і володіння нормами літературної мови, уміння використовувати виражальні засоби мови під час спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання.

Одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя-словесника є формування мовної особистості, яка вміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови. Однак у південно-східному регіоні України, за умови контакту двох мовних систем, формування культури українського мовлення студентів філологічних факультетів відбувається при постійній взаємодії рідної (української) і другої (російської) мов, що стикається з багатьма невирішеними питаннями, найважливішим із яких є проблема мовного середовища та інтерферентного впливу мов одна на одну.

За твердженням психологів і психолінгвістів (Є.Верещагін, О.Леонтьєв, І. Зимня та ін.) близька спорідненість мов, їхня типологічна і структурна подібність найбільш позитивно позначаються на перших рівнях засвоєння – рецептивному (розуміння) і частково репродуктивному (відтворення почутого або прочитаного). Проте на рівні продуктивного оволодіння мовою (творення текстів) виникають певні труднощі, які полягають у тому, що спочатку, погано розрізняючи, диференціюючи подібні в рідній і спорідненій мовах звуки, граматичні форми слова, мовці часто сплутують їх. Поперемінне користування українською і російською мовами, переключення при недостатньому засвоєнні мовних норм з однієї мови на іншу «спричиняється природно до взаємопроникнення елементів обох мовних структур» [4, с. 218]. Це явище, що дістало назву інтерференції (від *inter* – перебування поміж і *ferens* – той, що несе, приносить), досить поширене в Україні. Услід за психологами цей термін використовують сучасні мовознавці, психолінгвісти, лінгводидакти. Щоправда, багато вчених нерідко розуміють і тлумачать інтерференцію по-різному.

Теоретичні й практичні питання інтерференції розглядалися вченими в аспекті взаємодії мов у білінгвальному середовищі (В.Аврорін, Є.Верещагін, Ю.Жлуктенко, А.Супрун, М.Успенський, Н.Шанський та ін.)

Чітке й точне визначення інтерференції як явища залежить від того, яка наука намагається його дати: лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика чи психологія. Вихідним положенням є те, що інтерференція – це явище, що виникає при взаємодії двох мов. Лінгвісти вбачають корені інтерференції в самому механізмі мови. В.Аврорін, зокрема, відмічає: «Інтерференція, що розглядається в лінгвістичному аспекті, являє собою явища взаємодії структур і структурних елементів двох мов під час спілкування двомовним населенням» [1, с. 204–205]. А.Супрун вважає інтерференцією неусвідоме використання елементів однієї мови в розумінні, а також у побудові текстів іншою мовою [14, с. 61].

За робоче визначення інтерференції ми беремо трактування цього поняття Є.Верещагінін і В.Костомаровим [6]. Розглядаємо його як негативний вплив однієї мови на мовлення індивіда іншою мовою, де мовець сприймає, усвідомлює й реалізує ті ознаки, що існують у рідній мові. За відповідних умов інте-

рференція може охоплювати найрізноманітніші компоненти мови і виявляється тоді, коли мова, якою володіє білінгв, має певний ступінь схожості й розрізнення. Саме в спільності криється можливість ототожнення явищ і понять рідної мови з явищами й поняттями другої. Інтерференція може спостерігатися на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях, у словотвірній системі, в основі якої лежать факти використання носіями рідної мови моделей другої. Звідси інтерференція – «це відхилення від норм, що виникають у мовленні білінгва під час реалізації ним однієї з мов, якими він володіє» [5, 22].

Передумовою виникнення відхилень є те, що мовець, послуговуючись рідною мовою, так чи інакше використовує елементи другої (або більш поширеної) мови.

Основні чинники, що викликають інтерференцію, – наявність у споріднених мовах спільних і відмінних рис, що визначають специфіку кожної з них.

Українська і російська мови належать до подібних мов. Вони близькі за звуковою, графічною і граматичною системами. Багато спільних компонентів є у фразеології й лексиці. Однак кожна мова розвивається за своїми внутрішніми законами і має специфічні ознаки. Тому міжмовна інтерференція в усному і писемному мовленні студентів філологічних факультетів має свої особливості: 1) виникає в умовах білінгвізму; 2) залежить від характеру самої двомовності, що пов'язане з навчанням мови в загальноосвітній школі.

Наслідком довгого контактування мов є «калькування» – копіювання граматичних моделей однієї мови засобами другої, що знаходиться з нею в контакті [13, 114]. Цей тип інтерференції полягає в тому, що структура мови-моделі переважає у свідомості двомовного індивіда і, переключаючись на іншу, він продовжує мислити категоріями першої. Отже, калька – це запозичення, що цілком узгоджується з граматичною й семантичною структурою мови, яка запозичає.

Розрізняють такі типи кальки: перший – відтворення елементів російської шляхом копіювання власне мовних ресурсів української мови. Це позитивне калькування, наприклад: утворення іменинників суфіксальним способом, коли продуктивні суфікси *-тель, -чик / -щик* в українській мові передаються суфіксами *-ач, -ник* (*читатель – читач*). Другий тип – це

невиправдане калькування слів: дослівний переклад слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій. Така калька негативна і наближається до інтерференції (*міроприємство* (треба *захід*). Причиною виникнення таких помилок є незнання словотвірних ресурсів української мови або нерозвинене мовне чуття.

У результаті взаємодії двох мов, які контактують, відбувається їхнє змішування, що кваліфікується як «росіянізм», «суржик», «мовний покруч». М.Лесюк вважає, що «мовні покручі» – це змішування слів російської й української мов, які утворилися на ґрунті взаємодії двох мов, що вимовляються на український лад або українські слова, оформлені по-російськи [9, 14].

Уживаючи термін «росіянізм», ми беремо до уваги порівняльний аспект лексики української та російської літературних мов. М. Лесюк поділяє «росіянізми» на фонетичні (*магазин*), акцентуаційні (*одинадцять*), лексичні (*бутилка*), граматичні (*по місцям, класам*) [9, 17]. О.Сербенська розглядає «росіянізми» як zdeформовані слова, словосполучення, тобто російські слова, перероблені на кшталт української мови і відповідно фонетизовані, морфологізовані [2, 119].

Поняття «суржик» виникло як своєрідний різновид мовлення, що набуло широкого вживання. Це явище, як і розглянуті вище, зумовлене інтерференцією їхніх структур. Г. Їжакевич, О. Сербенська розглядають суржик як деформацію, що захопила не тільки мовні рівні, а є «гібридною мовною свідомістю, яка активізує готові блоки, природні для російської мови, тільки наповнюючи їх українськими словами» [2, 18]. В. Труб трактує суржик як форму просторіччя українсько-російського білінгвізму, що виникає на ґрунті активної інтерференції двох мов [15], а Я. Радевич-Винницький – як макаронічне мовлення, що поєднує в собі хаотичний, неусвідомлений характер елементів двох мов [14]. Отже, суржик – це варіант некодифікованого розмовного мовлення, що виникає під впливом російськомовного середовища. Він з'являється, коли людина втрачає розуміння системи двох різних мов (української й російської) і починає їх сплутувати. Це небезпечне явище, що веде до втрати мовної стабільності, пристосування до системи, пригнічує людину, не дає змоги їй вільно розвиватися, робить невпевненість домінантною рисою поведінки особистості.

Якщо інтерференція – це проникнення граматичних, лексичних та інших елементів другої мови в рідну, то транспозиція (від лат. *transpono* – переставляю) – це позитивне перенесення мовних явищ у рідну мову з другої мови. Звідси при контактуванні двох близьких мов є більше потенційних можливостей для позитивного перенесення. А. Супрун пояснює це тим, що в мовній свідомості носія першої і другої мови можуть існувати ідентичні граматичні, лексичні, семантичні мовні явища, які в обох мовах виражаються однотипними лексичними засобами [14, 7]. Такі факти є цінною основою для дослідження процесів оволодіння й володіння рідною мовою учнями і студентами. Урахування явищ інтерференції і транспозиції під час вивчення всіх рівнів української мови значною мірою визначає методику вдосконалення культури мовлення майбутнього вчителя-словесника.

Удосконалення культури українського мовлення є закономірним процесом у формуванні мовленнєвих умінь і навичок студентів філологічних факультетів, що об'єктивно залежить від результату засвоєння норм літературної мови та від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища.

У цьому процесі великого значення набуває зміст курсу «Основи культури мови». Його основні засади – лінгвістичні знання та дидактичні принципи, або положення, що зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень культури мовлення студентів.

Домагатися доброго володіння мовою можна лише за умови вдосконалення змісту, форм і методів та прийомів навчання, що ґрунтуються на нових досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, Г. Іваницька, О. Купалова, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.).

Найбільш продуктивним у засвоєнні культури мовлення вважаємо комунікативно-діяльнісний підхід, який є тим засобом, що поєднує в єдине ціле мовний і мовленнєвий зміст фахової підготовки студентів. Цей підхід знаходить відображення в теорії породження мовлення. Доцільність вивчення й застосування мовленнєвої теорії переконливо доведено дослідженнями з лінгвістики (Г. Зотова, М. Кожина, О. Нечаєва, С. Сенкевич, Г. Солганик та ін.), з лінгводидактики (О. Біляєв, В. Величко, В. Дорож, Г. Іваницька, Н. Іпполітова, В. Капінос,

Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мамчур, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.)

Уважаємо, що проблема вдосконалення культури мовлення студентів може успішно розв'язуватися за умови дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів побудови системи занять, спрямованих на формування в студентів мовленнєвих умінь і навичок будувати висловлювання різних типів, а також активної співпраці всіх викладачів. Отже, навчальна дисципліна «Основи культури мови» є тим фундаментом, на якому ґрунтується взаємодія, взаємопроникнення наук, що вивчаються на філологічному факультеті. Процес удосконалення культури мовлення студентів в умовах українсько-російського мовного середовища є досить специфічним: у ньому засвоєння матеріалу відіграє підрядну роль, у той час як оволодіння вміннями й навичками мовленнєвої діяльності виступає на перший план. Звідси загальнодидактичні принципи, що за своїми функціями є універсальними, не можуть достатньо враховувати специфіку підготовки майбутніх учителів, тому, на нашу думку, у формуванні мовленнєвої культури студентів важливу роль відіграють специфічні принципи навчання. Однак їх теж не можна механічно переносити на процес удосконалення культури мовлення майбутніх словесників. З-поміж загальнодидактичних виділяємо ті, що є провідними у формуванні мовленнєвої культури студентів: принципи свідомості, творчої активності, наступності і перспективності, принцип розвивального навчання.

Важливість принципу свідомості і творчої активності студентів виявляється: 1) у свідомому осмисленні теоретичного матеріалу й виробленні мовленнєвих умінь, що є основою мовленнєвих навичок; 2) в усвідомленні студентами особливостей рідної мови в білінгвальних умовах спілкування; 3) у диференційному підході до добору мовної форми; 4) у творчому застосуванні знань на практиці. Інший складник принципу – творча активність вимагає поєднання мовленнєвої діяльності й мислення. У результаті цього практична діяльність студентів завжди пов'язана з розумовою, що, своєю чергою, спирається на інтерес, який виявляють студенти до матеріалу, який є предметом вивчення, до оволодіння необхідними мовленнєвими вміннями. Таким чином, активізація мислення і творчої діяльності є одним з основних резервів удосконалення мовленнєвих умінь

студентів. На організацію творчої активності впливає також дослідницька діяльність студентів шляхом залучення їх до самостійної пошукової роботи, створення проблемних ситуацій, оволодіння новими видами діяльності тощо. Удосконаленню мовленнєвих умінь і навичок сприяє система завдань і вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей, яка враховує, що студенти, беручи участь у творчій діяльності, можуть: керуватися певним зразком (пасивно-наслідувальна діяльність), обрати один із кількох запропонованих варіантів (активно-наслідувальна діяльність), створити щось нове (креативна діяльність). При цьому мовленнєві завдання можуть бути різних видів: аналітичного, аналітико-мовленнєвого, мовленнєвого характеру, тобто завдання на перебудову готового тексту, спираючись на його аналіз; створення власних висловлювань (тексту).

Принцип свідомості й творчої активності орієнтує студентів на користування текстами як дидактичним засобом навчання спілкуватися, що забезпечує комплексне формування комунікативних умінь; потребу в передачі думок і почуттів через текст. Така робота передбачає розробку мовленнєвих завдань проблемно-комунікативного характеру, спрямованих на вдосконалення вмінь зіставляти, оцінювати і формулювати власне висловлювання різних типів та стилів мовлення. Реалізація принципу свідомості й творчої активності передбачає формування мовленнєвих умінь студентів залежно від рівня усвідомлення практичної значущості теоретичного матеріалу і творчого застосування його на практиці.

В умовах українсько-російського середовища на вдосконалення мовленнєвої культури студентів активно впливають принципи наступності й перспективності. Реалізації цих принципів необхідно приділяти особливу увагу, оскільки вони означають зв'язок наступного матеріалу з попереднім, поступове розширення й поглиблення знань, умінь і навичок на новому, вищому рівні, враховуючи якісні зміни в розвитку мовленнєвих умінь студентів, забезпечення міжпредметних зв'язків; підготовку студентів до засвоєння наступного матеріалу та вдосконалення необхідних умінь і навичок. Успіх у формуванні мовленнєвих умінь на заняттях з культури мови та практичного курсу української мови залежить від того, наскільки враховується взаємозв'язок і взаємозалежність

виучуваного матеріалу. Встановлення цих зв'язків забезпечує, окрім засвоєння матеріалу, попередження різних мовленнєвих помилок (комунікативних, некомунікативних), а особливо помилок інтерферентного характеру.

Дотримання принципів наступності й перспективності полягає в узгодженні ступенів навчання (середня і вища школа) та мовленнєвого розвитку студентів. У формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів середньої школи велика частка належить умінням аналізувати й систематизувати, добирати мовленнєвий матеріал, будувати словосполучення, речення, тексти різних типів, стилів і жанрів. Урахування якісного боку формування цих умінь дозволяє виявити ті, що потребують усебічного поглиблення у вищій школі. Сюди належать збагачення мовлення студентів, визначення типів і структури навчально-мовленнєвих ситуацій, координація застосування методів та прийомів, що забезпечують навчання різних видів мовленнєвої діяльності й поступальний характер розвитку та поглиблення вмінь спілкуватися в українсько-російському мовному середовищі. Саме цьому і слугують принципи наступності й перспективності.

Окрім загальнодидактичних принципів, методика вдосконалення комунікативних умінь студентів-філологів спирається і на власне методичні принципи, що впливають зі специфіки самого предмета. Методичні принципи забезпечують практичну сторону культуромовного розвитку майбутніх учителів-словесників.

Принципи формування мовленнєвих умінь можна розподілити на загальні, часткові, спеціальні. До загальних принципів належать: 1) принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування; 2) принцип урахування особливостей рідної мови; 3) принцип домінувальної ролі вправ у всіх сферах оволодіння мовою (мовленням). Принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування логічно виникає з самої природи мови як засобу спілкування. Він є одним із провідних принципів у методиці формування мовленнєвих умінь і повинен бути так цілеспрямованим та реалізованим, щоб його сутністю стало спілкування студентів українською мовою в українсько-російському мовному середовищі. Для досягнення цієї мети центр тяжіння всієї діяльності викладача зосереджується на практичній мовленнєвій діяльності, у результаті якої студенти навчаються вільно, комунікативно доцільно будувати власні висловлюван-

ня рідною мовою. Багаторазове розв'язання комунікативних завдань забезпечує формування вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Тому на кожному етапі навчання у вищій школі навчально-виховний процес повинен бути насиченим мовленнєвими вправами, що є важливим чинником практичного оволодіння мовою.

Принцип урахування особливостей рідної (української) мови в сучасній методиці орієнтує викладача на проведення зіставлень, особливо на семантичному рівні.

Особливості української мови треба враховувати в усіх навчальних матеріалах (текстах, вправах, коментарях тощо) при розгляді фонетичних, лексичних, граматичних явищ, що або відсутні в рідній мові, або ж розходяться як у формах, так і способах вираження. У таких випадках необхідно добирати спеціальні тексти, вправи, спрямовані на подолання міжмовної інтерференції. Цей принцип важливий для виправлення та попередження помилок інтерферентного характеру.

Принцип домінувальної ролі вправ у всіх типах мовленнєвої діяльності націлює студентів на практичне оволодіння мовою. Удосконалення мовленнєвих умінь полягає у створенні мовленнєвих стереотипів, в основі яких лежать вправи. Тільки правильно дібрані вправи зроблять процес навчання цілеспрямованим, результативним, спрямованим на вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Окрім названих вище принципів, необхідно звернути увагу на часткові, до яких належать принципи: 1) навчання на мовленнєвих зразках; 2) поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою; 3) взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності; 4) професійного спрямування навчального матеріалу. Ці принципи розвивають і конкретизують реалізацію загальних принципів.

Принцип навчання на мовленнєвих зразках (мовленнєвих моделях, структурах, типових реченнях, стандартах) спрямовує навчально-виховний процес по найбільш розумному, раціональному, економному шляху. У його основу покладено старанно дібраний і змодельований викладачем навчальний матеріал, що допомагає студентам забезпечити вільне спілкування рідною мовою в різних ситуаціях, попередити явище інтерференції в мовленні, що є важливим для професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Принцип поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою спрямовує викладача на таку організацію навчально-виховного процесу, коли вивчення мовних аспектів (норм літературної мови) є кроком до оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками як в усному, так і в писемному мовленні. Без такого підходу неможливе вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань.

Принцип взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності підкреслює об'єктивну необхідність на всіх стадіях удосконалення культури мовлення мотивовано поєднувати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо). Вони тісно пов'язані між собою, доповнюють один одного.

Принцип професійного спрямування навчального матеріалу є актуальним у ВНЗ, де оволодіння українською мовою має тісний зв'язок із майбутньою діяльністю студентів. Вирішення цього питання пов'язане з навчальними планами факультетів, з місцем спеціальних дисциплін у ньому, наявністю навчальних посібників тощо.

Як бачимо, сучасна методика формування мовленнєвої культури студентів-філологів зумовлена функціонуванням низки принципів, що безпосередньо пов'язані із загальнодидактичними.

Формування культури мовлення студентів значною мірою залежить від методів і прийомів організації навчальної роботи, що добирає викладач, ураховуючи дидактичну мету, характер і зміст навчального матеріалу. Правильний добір методів і прийомів залежить від того, наскільки вони активізують мислення студентів, спонукають їх до самостійних дій, спілкування, висновків, наскільки успішно служать формуванню здатності до обробки, систематизації, засвоєння інформації, що надходить різними каналами.

Отже, удосконалення культури мовлення студентів філологічних факультетів є невід'ємною частиною підготовки фахівців, органічною потребою національного виховання майбутнього філолога, зокрема вчителя-словесника. Аналіз наукових досліджень, підкріплених практикою вищої школи, свідчить про те, що основою формування культури мовлення майбутнього фахівця в білінгвальному середовищі є дотримання норм (фонетичних, граматичних, стилістичних) літературної мови, урахування їх критеріїв, комунікативних якостей, що стосу-

ються усного і писемного мовлення. Основою розвитку мовленнєвих умінь студентів є відповідний рівень сформованості психологічних механізмів мовленнєвої культури; обов'язкова мотивація діяльності студентів, подолання психологічних і лінгвістичних труднощів сприймання й відтворення почутого (прочитаного), ураховуючи білінгвальне середовище.

Результати аналізу психологічних, лінгвістичних і методичних джерел переконують, що формування культури мовлення студентів, ураховуючи мовне середовище, тісно пов'язане з розвитком мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням, пам'яттю, естетичним сприйняттям мовлення. Роботу над удосконаленням мовленнєвих умінь і навичок необхідно розглядати в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), для успішного здійснення якої слід розвивати спеціальні вміння, пов'язані зі здатністю будувати висловлювання українською мовою, уникаючи помилок інтерферентного характеру. З'ясування лінгвістичних труднощів сприймання і відтворення висловлювань з дотриманням норм літературної мови пов'язане, насамперед, із соціальними умовами, у яких знаходяться студенти-філологи (українсько-російське мовне середовище).

Складність роботи з удосконалення культури мовлення полягає у виділенні загальнодидактичних і методичних принципів навчання; класифікації та систематичному розвитку в студентів необхідних умінь і навичок, спрямованих на смислове сприймання й відтворення навчального матеріалу; виділенні ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання та вправ, що сприяють розвитку зазначених умінь, беручи до уваги мовне середовище та інтелектуальні можливості майбутніх фахівців.

Формування й удосконалення мовленнєвої культури студентів філологічних факультетів в умовах українсько-російського мовного середовища залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів вищої школи.

Проблема мовленнєвої культури майбутнього спеціаліста актуальна ще й тим, що українська мова як державна підлягає вивченню в усіх вищих освітніх закладах України, і межі двомовності розширюються, з'являється полілінгвізм (адже студенти часто вивчають іноземну мову й не одну).

У науковому плані потребує ґрунтовних досліджень методика навчання мови в кроскультурному, полілінгвальному середовищі. Необхідно врахувати й те, що в Україні розширюється сітка шкіл з навчання мовами національних меншин, тому методика викладання української мови потребує нових досліджень і підготовки учителів, готових працювати в таких школах. На часі розробка методики навчання української мови, що має євроінтегративне спрямування й відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з питань мовної освіти.

Список використаних джерел

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики / В.А.Аврорин. – Л.: Наука, 1970. – С. 204–205.
2. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитися і правильно говорити / за заг. редакцією О.Сербенської. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
3. Біляев О.М. Концепція мовної освіти в Україні / Біляев О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71–77.
4. Булахов М.Г. Особенности интерференции белорусского и русского языков / М.Г. Булахов // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 170–172.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблема исследования / У.Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Рус. язык, 1976. – С. 135–138.
7. Лесюк М. Словник русизмів в сучасній українській мові / М.Лесюк // Дивослово. – 1994. – № 5. – С. 14–23.
8. Дороз В.Ф. Кроскультурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія / В.Ф.Дороз. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
9. Загальноєвропейські рекомендації з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науков.редактор українського видання д.пед.н. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М.Пентиліюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти / Міністерство освіти і науки України // Освіта України. – 2002. – № 3. – С.4–6.
12. Пентиліюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання / М.І.Пентиліюк. – К.: Рута, 2000. – 127 с.
13. Радевич-Винницький Я.К. Україна: від мови до нації / Я.К.Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 260 с.
14. Супрун А.Е. Межъязыковая интерференция как психологическое явление / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1979. – № 3. – С. 61–67.
15. Труб В.М. Суржик як форма просторіччя в ситуації українсько-російської двомовності / В.М.Труб // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К.: Вид-во АН України, 1990. – С. 178–179.

Пентиліук М. И.

КУЛЬТУРНОЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ФИЛОЛОГА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена анализу теоретических основ совершенствования речевой культуры будущих филологов в условиях билингвизма. Определяются лингвистические и лингводидактические условия повышения культуры речи студентов-филологов в двуязычной среде.

Ключевые слова: двуязычная среда, билингвизм, билингвальные условия, нормы украинского литературного языка, интерференция, принципы обучения.

Pentuliuk M.

CULTURALLY THE LANGUAGE TRAINING OF A FUTURE PHILOLOGIST IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the analysis of theoretical bases of perfection of vocal culture of future philologists under bilingual conditions. Linguistic and lingvodidactic conditions of increasing of students philologists' culture of speech in a bilingual environment are determined expressly.

Key words: Ukrainian Russian linguistic environment, bilinguizm, bilingual conditions, norms of literary Ukrainian language, interference, principles of teaching.

Стаття надійшла до редколегії 06.04.2017

УДК 372.882+372.87

Олена ПОКАТИЛОВА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики мов і літератури
Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: pokatilova.elena@gmail.com

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КУЛЬТУРОЛОГИЧНОГО АНАЛИЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

У статті наголошується на актуальності використання методики культурологічного аналізу в процесі викладання літератури згідно з вимогами Нової української школи та компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання. Розглядаються основні положення методики культурологічного аналізу тексту на уроках літератури: визначення поняття «культурологічний аналіз», змістова частина аналізу, план-схема культурологічного аналізу, специфічні прийоми й види навчальної діяльності учнів на уроках літератури; принципи добору творів мистецтва до літературних текстів; конкретні приклади зіставлення літературного твору із творами мистецтва у вигляді схеми міжмистецьких паралелей. Визначено перспективи подальшого розвитку використання культурологічного аналізу на уроках літератури в школі.

Ключові слова: культурологічний аналіз, компетентнісний підхід, різні види мистецтва, прийоми й види культуротворчої діяльності, план-схема аналізу літературного твору.

Актуальність упровадження методики культурологічного аналізу на уроках літератури обумовлена оновленням шкільної освіти, що побудована за принципом інтегрованого навчання з урахуванням вимог «Нової української школи» та компетентнісного підходу у сучасній освіті. На думку сучасних педагогів, «саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту осві-

ти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя... Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу» [5, 7]. В Концепції Нової української школи сформульовано 10 найважливіших ключових компетентностей, що об'єднують у собі найбільш вагомі та інтегровані знання, вміння та навички, відповідають багатоманітним сферам життя, спинятимуть продуктивності та

конкурентності людини на ринку праці. Одна з компетентностей, що торкається духовної сфери життя людини та відповідає за її загальнокультурний розвиток, формулюється наступним чином: «Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [6, 12].

Одним із завдань сучасної освіти – є розуміння творів мистецтва, здібність відчувати та пояснювати власні думки за допомогою мистецтва. Саме це завдання дає вагомий підстави вчителю літератури розглядати літературний твір як мистецьке явище. Саме на цьому наголошує в своїх дослідженнях відомий вчений-методист В.В. Гладишев: «... кожен літературний твір є унікальним мистецьким явищем, що посідає своє, лише йому притаманне, місце в загальній цілісній картині розвитку світової літератури» [2, 58]. Таким чином, навчання літературі в загальноосвітній школі повинно здійснюватися з урахуванням наступних принципів: вивчення літератури в контексті розвитку культури і мистецтва, використання знання різних мов і перекладів, компаративності, діалогізму текстів тощо. На ефективності використання творів споріднених галузей мистецтва на уроках літератури в різні часи наголошували відомі вчені-методисти: М.О. Рибникова, В.В. Голубков, В.С. Гречинська, Є.М. Колокольцев, Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, З.О. Шевченко, С.О. Жила. В своїх дослідженнях вчені говорили про принципи добору матеріалу, культурологічний підхід до викладання літератури, методи та прийоми використання ілюстративного матеріалу, що повинно сприятиме більш ефективнішому аналізу та інтерпретації літературного тексту. Так, відомий вчений-методист Н.Й. Волошина наголошувала в своїх дослідженнях на ролі мистецтва в процесі викладання літератури: «Перш за все повинен враховуватись ідейно-тематичний зв'язок між літературою і творами суміжних мистецтв, бо під впливом загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, в літературі і інших видах мистецтва з'явилися споріднені явища (наприклад, класицизм, романтизм, імпресіо-

нізм тощо). Під час зіставлення літератури з творами суміжних мистецтв вся увага повинна бути скерована на розкриття внутрішніх зв'язків визначення специфіки видів мистецтва, на ідейну близькість письменника і діяча мистецтв, спорідненість їх образного мислення, відображення в творах їх поглядів, особистих вражень та переживань, віянь епохи» [9, 203].

Саме тому, на уроках літератури виникає проблема **впровадження методики культурологічного аналізу**, ефективність якої полягає у вирішенні комплексу завдань: по-перше, потрібно враховувати специфіку культурологічного аналізу; по-друге, необхідно розробити план роботи над текстом художнього твору з використанням культурологічного аналізу; по-третє, слід виокремити основні прийоми й види культурно-творчої діяльності учнів у процесі використання культурологічного аналізу на уроках літератури.

Під **культурологічним аналізом** розуміємо прийоми й види поглибленої роботи з перекладним твором, що має на меті цілісне осягнення прочитаного в контексті національної й світової культури, з урахуванням філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних, літературознавчих аспектів тлумачення словесно-художнього тексту як мистецького і культурного явища за стильовими ознаками. Специфіка шкільного культурологічного аналізу, на наш погляд, полягає в його інтегративній природі (міжпредметній і міжмистецькій), безпосередній залежності від профілю навчання, рівня літературного і загальнокультурного розвитку школярів, підпорядкованості основним завданням курсу літератури. Неабияке значення має культурно-історичний підхід до аналізу творів художньої літератури та світової культури, самотності мистецтва, історичної своєрідності, розмаїття та унікальності національних культур. Як зазначено в Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011р. №462) та відповідно до положень «Концепції Нової української школи» (2016р.) «Основними завданнями вивчення зарубіжної літератури в основній школі є: ознайомлення учнів із найкращими зразками оригінальної й перекладної літератури; поглиблення уявлень про специфіку художньої літератури як мистецтва слова; розвиток умінь і навичок учнів сприймати аналізувати й інтерпретувати літе-

ратурний твір у культурному конспекті, у зв'язках з іншими видами мистецтва...» [4]. Методологічним підґрунтям для цього має бути інтегрований підхід до розгляду літературного твору в широкому історичному контексті, згідно з яким кожен художній твір не є окремим явищем, а навпаки – складовою частиною чогось цілого. Водночас, за І.Теном, і сам митець є частиною чогось цілого, що охоплює щось більше ніж сам автор. Це може бути: школа, генерація митців певної країни і певної доби тощо. На думку французького філософа, характеристика літератури визначається такими ключовими поняттями, як «раса – середовище – історичний момент». Зіткнення раси і середовища у певному історичному моменті впливає, на думку філософа, на певний рисунок у літературі і мистецтві. Таким чином, художня література – це своєрідний документ епохи.

Положення про культуру, як сублімовану форму, яка є основою психоаналітичної теорії мистецтва стала підґрунтям для аналізу та інтерпретації художніх творів модерністської літератури кінця XIX – початку XX століття. Підґрунтям розробки методики культурологічного аналізу є ідеї про «невикорінну діалогічність тексту», «відкритість твору», множинність його інтерпретацій, зв'язок тексту і контексту, міжмистецьку взаємодію. Особливої уваги з огляду на досліджувану проблему культурологічного аналізу заслуговують ідеї синкретичності та семіотики мистецтва, згідно з якими «твір» мистецтва розглядається як система знаків, «певний код», «метамова», «текст» текст у широкому розумінні. Особливого значення для дослідження проблеми використання культурологічного аналізу набули герменевтичні концепції, які стосуються тлумачення художнього твору та процесу його сприйняття читачем. Змістова частина культурологічного аналізу має бути розроблена за логікою побудови шкільного курсу літератури, яка, як відомо, складається із трьох взаємопов'язаних компонентів:

- 1) **історико-літературні та історико-культурні матеріали** (відомості про історико-літературний і культурний процес, мистецьку добу, напрям, течію або школу; біографія письменника, історія написання твору та його інтерпретацій у різних видах мистецтва або художньої творчості);
- 2) **теоретико-літературні та мистецькі поняття** (сукупність основних термінів, необхідних для засвоєння теоретичних тем курсу, цілісного осмислення літератур-

них творів, опанування художніх прийомів і «мови» різних видів мистецтва);- 3) **літературна та мистецтвознавча критика** (критичні статті, огляди, рецензії, що допомагають з позицій сучасності проаналізувати твір, переосмислити його традиційні оцінки й тлумачення).

З метою вдосконалення аналітичних здібностей учнів старших класів можна розробити **план-схему культурологічного аналізу творів літератури** за таким алгоритмом:

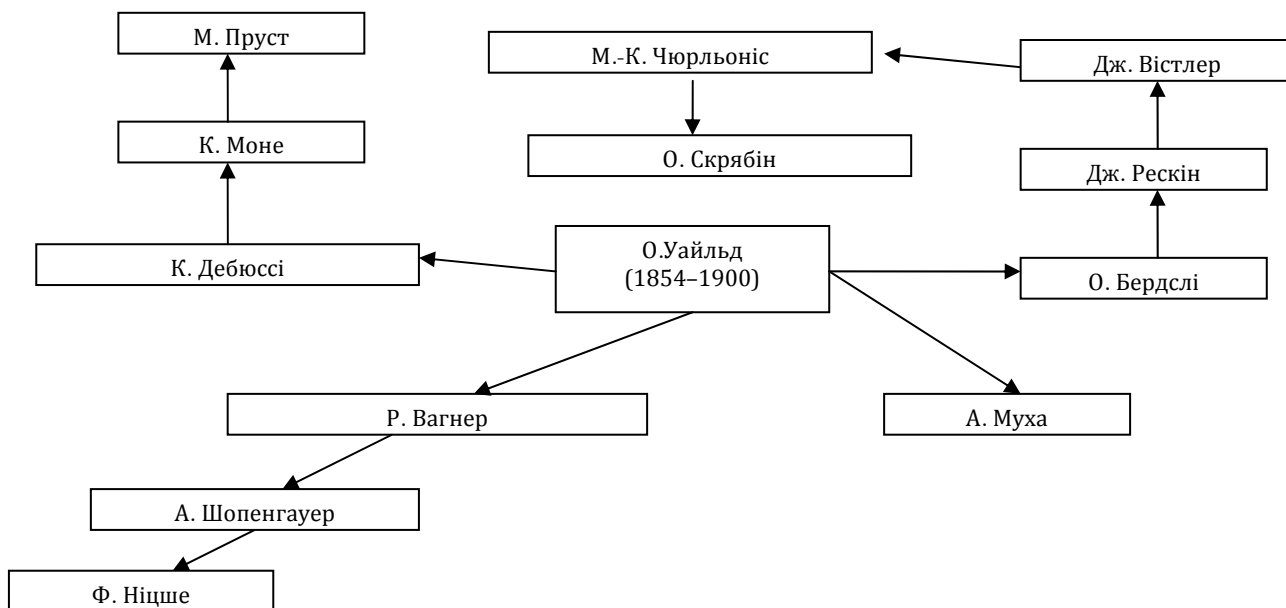
- 1) визначити місце художнього твору в світовому культурно-історичному процесі;
- 2) охарактеризувати особистість автора, перекладача, культурні й особистісні творчі зв'язки;
- 3) з'ясувати часові межі створення оригінального тексту, проаналізувати співвідношення: текст – доба, текст – культура (філософія, історія, літературні зв'язки), текст – мистецтво (мистецтво як тло, ілюстрація; мистецтво як «текст» у тексті, структурна одиниця, що входить до тексту; мистецтво як система знаків);
- 4) зіставити текст художнього твору із «текстами» інших видів мистецтва з метою виокремлення спільних структурних елементів та створення єдиного художнього образу;
- 5) проаналізувати структурні елементи художнього тексту, з'ясувати рівень відображення в них філософських, історичних, мистецьких реалій культурної доби;
- 6) використовувати герменевтичне коло «вчитель – текст – учень» у процесі досягнення змісту твору в культурологічному контексті з метою формування особистісного значення тексту;
- 7) включитися у спільний діалог з іншими учасниками взаємодії в процесі сприйняття, аналізу та інтерпретації тексту художнього твору як мистецького явища.

Відповідно до визначення культурологічного аналізу та розробленого плану-схеми, слід виокремити деякі специфічні **прийоми й види навчальної** діяльності учнів на уроках літератури. Продуктивним, на наш погляд, є використання прийому екфрасис (зоровий текст перекладається на письмовий): надати письмовий опис портрету улюбленого письменника, зберігаючи його прізвище в таємниці, написати твір-роздум «навіювання з приводу побаченого з використанням прихованого екфрасису. Використовуючи прихований екфрасис, учні повин-

ні вигадати історії, які начебто пов'язані з уявленою картиною. Насправді ж у своїх творчих роботах вони будуть використовувати певні алюзії та натяки на відомі твори митців. Саме вивчення літератури XIX-XX століття надає змогу використовувати прийом екфрасису як різновид дескрипції (різновид опису). У цьому випадку особливе значення надається розвитку уяви та фантазії учнів, за допомогою яких вони відтворюють умовний візуальний образ персонажа або явища, роблячи це завдяки тим відтінкам смислу, які вклав у нього сам автор виучуваного художнього твору. Йдеться про особливу ознаку творів художньої літератури, яка визначається як «візуальне іноказання». У центрі уваги перебувають стиль митця, про який О. Уайльд говорив: «Саме стиль, і нічого іншого, змушує нас повірити у реальність об'єкту» [8, 49]. Р. Барт пов'язує такі явища з «естетичною правдоподібністю», що визначається як «відповідність не предмету, а правилам зображення, прийнятим в даній культурі» [1, 395]. Я приклад використання прийому екфрасису на уроках літератури, потрібно розглянути авторські концепти сонетів У.Шекспіра і створити на основі цих концептів власні «учнівські тексти». З приводу цього на уроках літератури з вивчення творчості В.Шекспіра доцільно розглядати «ризиковано-парадоксальну» новелу О.Уайльда «Портрет містера У.Х.», що надає учням-читачам можливість іншої, неусталеної інтерпретації основних культурно-ціннісних концептів Шекспіра. Крім того, подібне тлумачення головних шекспірівських образів (Лорд Пембрук, Мері Фіттон та сам Шекспір як ліричний герой) сприятиме «формуванню **власних** оцінок і су-

джень з приводу прочитаного, надасть змогу здійснювати самостійний бібліографічний пошук, знаходити й обробляти необхідну інформацію з різних джерел, включаючи Інтернет та ін.» [12, 12].

Використовуючи евристичний метод на уроках літератури варто виокремили **прийом культурологічної реконструкції художнього простору** письменника за декількома стильовими ознаками: приналежність до єдиного напрямку в мистецтві; спільність художнього методу, стилю, техніки митців; роль митця в житті та творчості письменника; музичні, образотворчі уподобання письменників; спільність ідейно-естетичного задуму. Згідно з визначеним планом-схемою культурологічного аналізу доцільно запропонувати учням завдання щодо зіставлення трьох «знакових» напрямків у романі О.Уайльда «Портрет Доріана Грея» (імпресіонізм, неоромантизм, декаданс): визначити риси цих напрямків у мистецтві і підтвердити їх характеристики цитатами з тексту. Слід виокремити поняття «**мотив**» та знайти його у творах різних видів мистецтва, у тому числі й літературі, як мистецтві слова (наприклад, мотив гріха, зла, – О. Уайльд і О. Бредслі (1872–1898), англійський художник-графік, яскравий представник англійського декадентства; мотив трагізму долі, невідворотності року – О. Уайльд і Р. Вагнер (1813–1883), німецький композитор-романтик та Мотив продажу власної душі – О. Уайльд, Й.В. Гете «Фауст», О. де Бальзак «Шагренева шкіра»). Звернення до різних видів мистецтва в процесі аналізу та інтерпретації художнього твору дозволяє говорити про образ автора, персонажа в романі. Тлумачення худож-



нього образу, що об'єднує літературу із суміжними видами мистецтва дає змогу учневі відчувати художньо-естетичну цінність твору що вивчається. На значущості досягнення поняття «художнього образу» в процесі аналізу літературного твору та розумінні сутності феномену мистецтва слова наголошував вчений-методист А.Л. Ситченко: «Образ як результат процесу художнього відбиття являє собою єдність емоційно-логічного аспектів, зумовлено об'єктивно-суб'єктивною природою художньої творчості й сприйняття, що визначається естетичним ідеалом митця і впливає на особистісне формування читача. Ця єдність характерна для всіх образних компонентів художнього твору, що вказує на складну структуру його засвоєння» [10, 164]. Так, наведена схема дозволяє не тільки співвіднести художні напрями і течії в межах тексту роману О. Уайльда, але й досягнути позатекстові відносини, інтертекстуальні зв'язки, що є характерними для мистецтва і літератури періоду модерну і постмодерну. Зіставлення трьох «знакових» напрямків у романі О.Уайльда (імпресіонізм, неоромантизм, декаданс) дозволяє також побачити їхні взаємовиключні характеристики: не тільки гармонійне поєднання, але й пряме протиставлення. Імпресіонізм протиставляється конфліктно-парадоксальному мисленню; неоромантизм – хворобливо-витонченому нехтуванню релігією і мораллю; декаданс – відсутності абсолютної покори смерті, песимізму. Робота щодо зіставного аналізу відомих течій у мистецтві кінця XIX – початку XX століття підводить учнів до розуміння ролі «парадоксу» як художнього методу автора, – «принца парадоксу». Згідно із зазначеним, на уроці з вивчення роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» доцільно буде сформулювати такі завдання: визначити риси трьох напрямків у мистецтві і підтвердити їх характеристики цитатами з тексту, встановити культурологічні зв'язки, скласти культурологічний коментар, порівняти цитати із тексту-оригіналу з текстом-перекладом російською та українською мовами, з'ясувати і проаналізувати те спільне, що об'єднує «мови» різних видів мистецтва з мовою тексту-оригіналу і тексту-перекладу: інтонація тексту, мотив, мовні засоби вираження. У процесі аналізу тексту-оригіналу і тексту-перекладу важливо простежити частоту вживання ключових «автобіографічних епітетів» і визначити їхню роль у розумінні учнями художньо-естетичного значення роману.

З метою ефективності реалізації методики культурологічного аналізу потрібно використовувати культуротворчі завдання із розвитку сенсорного апарату і художньо-творчих здібностей. Одним із творчих завдань, які сприяють розвитку інтересу до читання та аналізу поетичних рядків, слугує **малювання «словесне» і у фарбах** на уроках літератури. Також використовуючи думку Ш. Бодлера про відповідності (correspondances), ідею вірша А. Рембо «Голосівки» і експерименти в галузі музики зі створення **співвідношення кольороряд – звуко-ряд** російським композитором кінця XIX – початку XX століття О.Скрябіним, можна запропонувати такий вид діяльності: зобразити мелодію у фарбах «*Mélodie en couleurs*», де б кожен з семи звуків (порівняємо: у гамі сім звуків) і семи кольорів (порівняємо: у спектрі сім кольорів) відповідав певній літері французького або російського алфавіту.

У зв'язку з ефективністю використання творів мистецтва на уроках літератури, необхідно систематизувати **принципи добору** творів мистецтва до художніх текстів: 1) ілюстративний; 2) фоновий; 3) сюжетно-тематичний; 4) асоціативний. На принципах оптимального відбору і дозуванню мистецького матеріалу до літературного твору наполягає в своїх наукових розвідках вчений-методист С.О. Жила: «Принципами оптимального відбору і дозування, на нашу думку, є художня близькість і тематична спорідненість творів літератури і суміжних мистецтв. Вивчення літератури в комплексі з суміжними мистецтвами не повинно перетворюватися на випадкове еклектичне поєднання різножанрового і різностильового матеріалу. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдине належне для нього місце і роль» [3, 6].

Таким чином, використання культурологічного підходу та методики культурологічного аналізу на уроках літератури має надати змогу краще засвоювати історико-літературні, культурологічні і теоретико-мистецькі знання, які мають набувати системного характеру. Завдяки використанню певних прийомів та видів культуротворчої діяльності, учні навчатимуться добирати і застосовувати культурологічний контекст у процесі поглибленої роботи з перекладними творами, визначати за його допомогою ідейно-художній задум і своєрідність вивчених текстів. Завдяки поглибленню й розширенню естетичного досвіду, учні оволодівають аналітико-інтерпретаційними вміннями

ми та готовністю до самостійної літературно-творчої діяльності. Існуючи розвідки вчених-методистів з питань культурологічного підходу до викладання літератури дають підстави стверджувати, що саме шкільний предмет «Література», об'єктом дослідження якого є художній текст, а суб'єктом – учень, надасть можливість учневі пізнавати навколишній світ, розуміти своє місце в ньому, збагачуватись духовно, відчувати свою «національну ідентичність» завдяки осягненню власної культури на тлі багатого розмаїття культур народів світу. На нашу думку, подальшою перспективою дослідження має стати практичний досвід вчителів щодо розробки спецкурсів та факультативів з проблеми інтеграції літератури і художньої культури певної історичної доби.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Эффект реальности / пер. с фр. С.Н.Зенкина // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. – С. 392-400.
2. Гладишев В.В. Художній твір у літературознавчому контексті / В.В. Гладишев // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – №11. – 2004.
3. Жила С.О. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль / С.О. Жила // Зарубіжна література в школах України. – №3. – 2007.
4. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (2012 р. зі змінами 2015-2016 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/Zagalna_serednya_osvita/Navchalni_prog/31.08.2016-programa-zarubizhna-literatura-\(na-sajt\).doc](http://mon.gov.ua/content/Osvita/Zagalna_serednya_osvita/Navchalni_prog/31.08.2016-programa-zarubizhna-literatura-(na-sajt).doc)
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../ua-sch-2016.
7. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя / Н.И. Кудряшев. – М.: Просвещение 1981. – 190 с.
8. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Л.Ф. Мірошніченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
9. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
10. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навчальний посібник для студентів-філологів / А.Л. Ситченко. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
11. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / пер. с англ. И.Абакиной / О. Уайльд. – СПб.: Азбука, 2015. – 278 с.
12. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник / В.Е. Хализев. – М.: Высш. шк., 2002. – 437 с.

References

1. Bart R. (1989). *Effekt realnosti [Effect of reality]*. Per. s fr. S.N.Zenkina. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika. Moscow: Progress [in Russian].
2. Gladyshev V.V. (2004). *Hudozhnij tvir u literaturoznavchomu konteksti [The art work in the literary context]*. Vsesvitnja literatura v serednih navchal'nyh zakladah Ukrain'ny. №11 [in Ukrainian].
3. Zhyla S.O. (2007) *Slovesnyk maje nagaduvaty dosvidchenogo arhitektora, jakyj bezpomylkovo vyznachaje kozhnomu mystectvu jedyno nalezhne dlja n'ogo misce i rol' [Philologist should remind experienced architect who accurately determine each unique art tribute to his place and role]*. Zarubizhna literatura v shkolah Ukrain'ny. №3 [in Ukrainian].
4. Zarubizhna literatura. *Programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv 5–9 klasy (2012 r. zi zminamy 2015-2016 rr.) [Foreign Literature. The program for secondary schools Grades 5-9 (2012 amended 2015-2016 years)]*. Retrieved from: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/Zagalna_serednya_osvita/Navchalni_prog/31.08.2016-programa-zarubizhna-literatura-\(na-sajt\).doc](http://mon.gov.ua/content/Osvita/Zagalna_serednya_osvita/Navchalni_prog/31.08.2016-programa-zarubizhna-literatura-(na-sajt).doc) [in Ukrainian].
5. *Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrai'ns'ki perspektivy: Biblioteka z osviti'oi' polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library Educational Policy]*. (2004). Pid zag.red. O.V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.», 112 p [in Ukrainian].
6. *Kontseptsija novoyi ukrajin's'koyi shkoly [The concept of the new Ukrainian school]*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../ua-sch-2016> [in Ukrainian].
7. Kudrjashev N.I. (1981). *Vzaimosvjaz' metodov obuchenija na urokah literatury: Posobie dlja uchitelja [Interrelation of teaching methods in literature lessons: Teacher's Manual]*. Moscow: Prosveshhenie, 190 p [in Russian].
8. Miroshnychenko L.F. (2007). *Metodyka vykladannja svitovoi' literatury v serednih navchal'nyh zakladah: Pidruchnyk [Methods of teaching world literature in secondary schools: Manual]*. Kyiv: Vyshha shkola. 415 p [in Ukrainian].
9. *Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchal'no-metodychnyj posibnyk [Scientific basis of methodology literature. Teaching-methodical textbook]*. (2002). Za red. N.J. Voloshynoi'. Kyiv: Lenvit. 344 p [in Ukrainian].
10. Sytcheno A.L. (2011). *Metodyka navchannja ukrai'ns'koi' literatury v zagal'noosvitnih zakladah: navch. posib. dlja studentiv-filologiv [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools: the manual for students philologists]*. Kyiv: Lenvit. 291 p [in Ukrainian].
11. Uajl'd O. *Portret Doriana Greja [The Picture of Dorian Gray]*. Per s angl. I.Abakinoj. St.Peteburg.: Azbuka, 2015. 278 p [in Russian].
12. Halizev V.E. (2002). *Teorija literatury: Uchebnik [Literature Theory: Textbook]*. Moscow: Vysshya shkola, 2002. 437 p [in Russian].

Покатилова Е.А.

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье акцентируется внимание на актуальности использования методики культурологического анализа в процессе преподавания литературы в школе. Проблема использования культурологического подхода на уроках литературы проанализирована с учетом уровня изученности про-

блемы в методической науке, так же с учетом требований Новой украинской школы и компетентностного подхода. В статье освещены основные положения методики: дано определение понятия «культурологический анализ», содержательная часть культурологического анализа, план-схема, специфические приемы и виды деятельности на уроках литературы, принципы сопоставления произведений искусства и литературных текстов.

Ключевые слова: Культурологический анализ, компетентностный подход, разные виды искусства, приемы и виды деятельности учащихся, план-схема анализа литературного произведения.

Pokatilova O.

THE MAIN ASPECTS OF THE METHODS OF CULTURAL ANALYSIS OF LITERARY WORKS AT LITERATURE LESSONS

In the article the efficiency of cultural approach and cultural analysis in the process of teaching Literature is revealed. The problem of implementation of cultural analysis is analyzed from the point of view of modern methodology, some philosophic and theoretic studies competence approach and the demands of Modern Ukrainian School. The main modern approaches in the process of study literature are reviewed: the study of literature in the context of the Arts and Culture, the use of knowledge of foreign languages and linguistic translations from one language into another, the comparative studies the principal of dialog between different texts and pupils, etc. Also in the article the main aspects of cultural analyses are reviewed: the definition of cultural analysis, the contents of cultural analysis, the plan-scheme of cultural analysis, some specific ways and types of tasks at literature lessons. The main principals of different types of Art and Literature are revealed. The patterns of some literary works of the periods of Modern and Postmodern Art are reviewed «The picture of Dorian Gray» and «The Portrait of Mr. W.H.» The Postmodern stylistic device ecphrasis is analyzed in the article. Some specific types of tasks for pupils in the process of analyzing and interpreting the literary text are represented: «Cultural reconstruction of the author's background», which helps to compare and unite then three trends in the novel in one: Impressionism, Neoromanticism, Decadence.

Key words: cultural analysis, competence approach, different types

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2017

УДК 378.016:811.161. 2'38

Анжеліка ПОПОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,

професор кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: angelika0409@mail.ru

ДИСЦИПЛІНА «СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» В СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНІЙ СХЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті охарактеризовано місце дисципліни «Стилістика української мови» в структурно-логічній схемі підготовки вчителів української мови і літератури. Сконстатовано, що стилістика є завершальною й узагальнювальною прикладною дисципліною з-поміж мовознавчих. Здійснено ретроспективний порівняльний аналіз нормативних документів Міністерства освіти і науки України, зокрема освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки фахівців. Зроблено завваги до проведення практичних і лабораторних занять у вищій школі. Закцентовано на індивідуальних науково-дослідних завданнях зі стилістики.

Ключові слова: дисципліна «Стилістика української мови», структурно-логічна схема підготовки фахівців, учитель української мови і літератури, вища школа, освітньо-професійні програми, навчальні плани, форми проведення занять.

Сьогодні загальноосвітні навчальні заклади потребують учителя нової генерації, який би усвідомлював свою соціальну відповідальність, повсякчас дбав про особистісне й професійне зростання, умів досягати нових педагогічних цілей. Завдання вчителів-словесників – удоско-

налювати культуру мовлення учнів, підвищувати рівень їхнього мовленнєвого розвитку, виховувати мотивацію до вивчення української мови, забезпечувати належний рівень комунікативної компетентності, формувати духовний світ школярів і загальнолюдські ціннісні орієнтири.

Здобуття фаху вчителя української мови і літератури реалізується насамперед через засвоєння спеціальних (професійно-орієнтованих) дисциплін мовознавчого та літературознавчого циклів і ґрунтовне вивчення лінгвістичних одиниць усіх рівнів національної мови.

О. Семеног безпідставно стверджує, що «Фундаментом професійної компетенції вчителя-словесника є його якісна лінгвістична підготовка, формування лінгвістичної компетенції» [7, 33]. Завершальною й узагальнювальною прикладною дисципліною з-поміж мовознавчих є дисципліна «Стилістика української мови», яка вивчає функціональні й експресивні стилі, експресивно-стильове забарвлення мовних одиниць та цілеспрямований вибір мовних засобів щодо їх відповідності стильовим і стилістичним нормам.

Лінгводидактичні аспекти вивчення стилістики у вищій школі віддзеркалені в розвідках В. Бадер, З. Бакум, Н. Баранник, Л. Бойко, І. Гайдаєнко, С. [І]. Єрмоленко, О. Караман, С. Карамана, І. Коломієць, П. Кордун, К. Климової, Г. Конторчук, Л. Кравець, І. Кучеренко, Т. Ліштаби, В. Луценко, І. Мамчур, І. Нагрибельної, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентиліук, Л. Рускуліс, Д. Семчук, К. Серажим, Л. Сугейко, Л. Шевченко, Н. Шульжук, Н. Янко та інших. Водночас студіювання науково-методичної літератури виявило, що окремі питання методики навчання стилістики потребують опрацювання.

Мета нашої статті – визначити місце дисципліни «Стилістика української мови» в структурно-логічній схемі підготовки вчителів української мови і літератури. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: здійснити ретроспективний порівняльний аналіз освітньо-професійних програм та навчальних планів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), проаналізувати робочі навчальні програми зі стилістики щодо розподілу годин за формами проведення навчальних занять.

Стилістика уможлиблює ґрунтовне вивчення мови в комунікативно-діяльнісному аспекті та відіграє непересічне значення в професійно-методичній підготовці вчителів української мови і літератури. М. Пентиліук переконує: «Щоб правильно побудувати роботу зі стилістики на уроках української мови, учитель повинен добре знати зміст стилістичних понять, передбачених чинною програмою, особливості кожного стилю мовлення та можливості їх

опрацювання на уроках фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення» [5, 318].

І. Білодід зауважував: «Кожен філолог – і науковий працівник, і викладач вищої школи, і вчитель мови і літератури середньої школи – усвідомлюють, що розвиток літературної мови, зокрема в сучасний період її життя, питання культури мови не можна вивчати, досліджувати, на можна *навчати* інших – без в'яснення співвідношення, зв'язку *норм* загальнонародної літературної – писемної і усної – мови з стилістичними варіантами мови, з діапазоном цих варіантів та відтінків. Це все становить завдання стилістики як науки і мовної практики» [2, 144].

Зміст освіти у вищих навчальних закладах України визначається освітньо-професійними програмами, структурно-логічними схемами підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого закладу освіти і віддзеркалюється у відповідному інформаційному та навчально-методичному забезпеченні.

Відповідно до структурно-логічної схеми підготовки бакалаврів галузі знань 01 Освіта спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) дисципліна «Стилістика української мови» переважно вивчається у 7 або 8 семестрах, що є, на нашу думку, виправданим. До того ж, це підтверджує міркування О. Єфімова про засвоєння стилістики після основних мовознавчих дисциплін і завершення нею лінгвістичного циклу [4, 10].

Суголосними з попередніми є думки Н. Бабич: «Практична стилістика як прикладна мовознавча дисципліна завершує вивчення студентами-філологами курсу сучасної української літературної мови. Вона передбачає як засвоєння нової лінгвістичної інформації, так і аналіз відомих мовних явищ та їх закономірностей з погляду функціонування у різних стилях (і жанрах цих стилів) літературної мови» [1, 3].

Зауважимо, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України за № 47 від 26.01.2015 р. «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» існують обмеження кількості навчальних дисциплін, які читаються впродовж навчального року. Тому дисципліна «Стилістика української мови», ймовірно, читатиметься впродовж одного семестру. Вважаємо доцільним завершувати вивчення сучасної української літературної мови в 7 семестрі й студіювати прикладні й уза-

гальнювальні лінгвістичні дисципліни – стилістику української мови, лінгвістичний аналіз тексту, культуру української мови, загальне мовознавство та інші – у 8 семестрі.

Ми піддавали аналізу навчальні плани педагогічних інститутів Української РСР (спеціальність 02.19.00 Українська мова і література) (Міністерство народної освіти УРСР, Державний комітет СРСР по народній освіті. – К., 1989 р. і 1991 р.), тимчасовий навчальний план спеціальності 7.030501 «Українська мова і література (на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за спеціальністю «Початкове навчання») (Міністерство освіти України. – К., 1997 р.), проект Галузевого стандарту вищої освіти Міністерства освіти і науки України освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напрямку підготовки 0101 Педагогічна освіта спеціальності 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2002 р.) та освітньо-професійну програму підготовки бакалавра галузі знань 0203 Гуманітарні науки напрямку підготовки 6.020303 Філологія*. Українська мова і література (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2009 р.).

Означені документи уналежнюють навчальну дисципліну «Стилістика української мови» до циклу спеціальних (фахових) дисциплін, пізніше – циклу професійної та практичної підготовки (професійної науково-предметної підготовки / професійно-орієнтованої підготовки), і за типом – до нормативних дисциплін.

Ретроспективний порівняльний аналіз нормативних документів засвідчує позитивну динаміку щодо обсягу вивчення стилістики у вищих навчальних закладах. Зокрема в другій половині ХХ століття загальний обсяг годин на вивчення курсу становив 30 год., що унеможливило ґрунтовне засвоєння теоретичних відомостей зі стилістики й набуття необхідних стилістичних умінь і навичок. Пояснюємо це вивченням багатьох дисциплін суспільно-політичного спрямування (основи марксизму-ленінізму, діалектичний та історичний матеріалізм, марксистсько-ленінська філософія, марксистсько-ленінська естетика, історія КПРС й інші) через необхідність поглибленої комуністично-ідеологізованої професійної підготовки. Як переконує О. Семеног, визначальними ознаками вчителя української мови і літератури були комуністичний світогляд, висока свідомість,

моральна цілісність, ідейна переконаність, чистота помислів, почуттів і совісті [7, 63].

Тенденція кількості годин, виділених на фахові дисципліни, була узвичаєною. І. Соколова слушно зауважує: «педагогічні заклади освіти працювали за навчальними планами, згідно з якими всі дисципліни було об'єднано в три цикли: суспільні науки (454 або 544 год.); психолого-педагогічні науки (їх перелік залишався незмінним із загальною кількістю годин 460); спеціальні науки, що визначають профіль педагога, на вивчення яких виділялося 200 год.» [9, 91].

Змінилися підходи лише в проективі Галузевого стандарту вищої освіти Міністерства освіти і науки України (2002 р.) і освітньо-професійній програмі 2009 р.) – з дисципліни «Стилістика української мови» суттєво збільшується загальний обсяг годин (з 30 годин до 216). Це підтверджує намагання фундаменталізувати професійну підготовку та ґрунтовного вивчення дисциплін професійної науково-предметної (фахової) підготовки, адже «Національна школа чекала на вчителя-словесника, котрий мав бути підготовленим до співпраці з творчими непересічними особливостями учнів» [7, 79].

За нашими спостереженнями, у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування по-різному розподілені години з курсу відповідно до форм проведення навчальних занять. Більша кількість аудиторних годин виокремлюється на практичні (семінарські й лабораторні) заняття, що є абсолютно виправданим. Наприклад, у навчальному плані підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.01 Середня освіта. Українська мова і література в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (2016 р.) пропонується такий розподіл годин: 30 год. – лекції, 42 год. – практичні заняття.

При проведенні практичних занять зі стилістики викладачі мають акцентувати на виконанні вправ і завдань різних видів, при перевірці яких з'ясовувати й рівень теоретичних знань студентів. Важливо не перетворювати цей різновид занять на семінарські (з детальними теоретичними опитуваннями невеликої кількості студентів). Потрібно звертати увагу лише на теоретичні аспекти новітніх стилістичних досліджень, з'ясовувати (за наявності) різні погляди лінгвостилістів на одні й ті ж стилістичні аспекти тощо.

Методично вмотивованим є проведення лабораторних занять зі стилістики, як важливою форми організації освітнього процесу на філологічних факультетах. За твердженням З. Слєпкань, «Лабораторні роботи не тільки закріплюють теоретичні знання, скільки дають можливість студентові глибоко і наочно вивчити механізм застосування теоретичного матеріалу, оволодіти надзвичайно важливим для фахівця вмінням інтелектуального проникнення у ті природничі, технічні або виробничі процеси, які досліджуються в лабораторному практикумі» [8, 125]. Ця форма проведення занять дозволяє об'єднати теоретико-методологічні знання і практичні навички щодо майбутньої науково-дослідницької діяльності. Окремі дослідники вважають лабораторні заняття формою науково-дослідної роботи студентів.

На лабораторному занятті в здобувачів вищої освіти формуються стилістичні компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, розвиваються вміння здійснювати лінгвостилістичний аналіз текстів різних стилів і жанрів на фонетико-стилістичному, лексико-стилістичному, словотвірному-стилістичному, морфологічно-стилістичному, і синтаксично-стилістичному рівнях. Найвищий щабель стилістичних умінь – виконання повного стилістичного аналізу. При застосуванні цього методу студенти осмислюють, повторюють, поглиблюють й узагальнюють відомості зі стилістики. До того ж, у подальшому це створює підвалини для вмотивованого добору й використання мовних засобів у власних висловлюваннях. Майбутні вчителі-словесники неодмінно мають демонструвати знання методики шкільного стилістичного аналізу тексту.

Сучасні підходи до навчання стилістики передбачають виконання когнітивно-стилістичного аналізу, адже важливо не тільки з'ясувати мовні структурно-рівневі стилістичні особливості текстів, наявність тропів і стилістичних фігур, а й виявити аспекти мовної картини світу, мовно-естетичні знаки національної культури.

Позитивним є тенденція виокремлення годин на індивідуальну роботу або індивідуальні навчально(науково)-дослідні завдання – позааудиторна навчальна або навчально-дослідницька самостійна робота студента. Її мета – самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з дисципліни та розви-

ток навичок самостійної роботи. Студенти можуть готувати реферати, виконувати практичні завдання, створювати проекти, комплексно описувати стилістичні явища, здійснювати повний лінгвостилістичний аналіз сучасних текстів різних функціональних стилів тощо. В аналізованих нами робочих навчальних програмах перевага надається підготовці рефератів з тем, пов'язаних зі стилістичним аналізом творів українських письменників («Стилістичні функції старослов'янізмів у поезії Т. Шевченка», «Стилістичне забарвлення афіксів у художніх, публіцистичних, наукових і розмовних текстах», «Лексико-граматичне вираження тропів у поетичній мові письменника (Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Олександра Олесь, М. Вороного, П. Тичини, М. Рильського, М. Зерова, В. Сосюри, А. Малишка, В. Симоненка, В. Стуса, Л. Костенко, І. Драча та ін.)» та інші), хоча, думаємо, що краще цей різновид роботи кваліфікувати дослідницькими або творчими проектами.

На думку О. Пехоти, «Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів» [6, 150]. При застосуванні навчального проектування студенти мотивуються до вивчення й дослідження лінгвостилістичних проблем, поєднують теоретичні знання з набуттям практичних умінь, самостійно застосовують знання, орієнтуються в інформаційних джерелах, розвивають критичне мислення й креативність. Можна практикувати й підготовку студентами презентацій – стилістичний аналіз тексту щодо одного із запропонованих аспектів: роль розмовних і знижених елементів у мовленні певного політика, сучасний утилітарний текст (соціальна й комерційна реклама, надписи на предметах тощо): переваги й недоліки [3], укладання картотек-персоналій і картотек-прикладів слів із проаналізованих текстів творів [10]; написання рецензій на нові видання зі стилістики; укладання зразків стилістичного аналізу текстів різних стилів і жанрів; аналіз шкільних підручників і програм щодо вивчення стилістики; написання плану-конспекту уроку з вивчення стилістичної теми в загальноосвітніх навчальних закладах тощо.

Дисципліна «Стилістика української мови» збагачує майбутніх учителів-словесників знаннями про функціональний аспект мови, що сприяє всебічному вивченню української мови та її функціонально-стилістичних варіантів й уточненню уявлення про норми української

мови, дозволяє зрозуміти взаємодію лінгвістичного і екстралінгвістичного, формує необхідні для освіченої людини мовленнєві вміння й навички й готує студентів до комплексного викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. До того ж, цей курс є теоретичним підґрунтям для вивчення таких прикладних дисциплін, як культура мовлення, культура української наукової мови, лінгвістичний аналіз тексту, редагування, ділове спілкування, шкільна методика викладання української мови тощо й теоретичних – дискурсологія, основи теорії мовної комунікації, основи комунікативної лінгвістики та інших.

Сьогодні, на етапі розробки профілів ступеневих освітніх програм, зокрема програмних компетентностей і програмних результатів навчання, важливо не втратити попередні набутки у викладанні дисципліни «Стилістика української мови», зокрема уналежнення дисципліни до нормативних. Водночас потрібно у вищих навчальних закладах чітко визначити місце дисципліни в структурно-логічній схемі підготовки вчителів-словесників, унормувати загальну кількість годин та їх розподіл між видами навчальних занять.

Подальші дослідження вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій до проведення різних форм занять зі стилістики у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 2003. – 432 с.
2. Білодід І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР / І. К. Білодід ; відп. ред. О. С. Мельничук. – К. : Наукова думка, 1967. – 288 с.
3. Геймбух Е. Ю. Стилістика : учебно-методический комплекс дисциплины [Електронний ресурс] / Е. Ю. Геймбух. – М. : Московский городской педагогический университет, 2013. – Режим доступу : <https://old.mgpu.ru/materials/27/27391.doc>
4. Ефимов А. И. Стилістика русского языка / А. И. Ефимов. – М. : Просвещение, 1969. – 262 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

Попович А. С.

ДИСЦИПЛИНА «СТИЛИСТИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА» В СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЙ СХЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

В статье охарактеризовано место дисциплины «Стилистика украинского языка» в структурно-логической схеме подготовки учителей украинского языка и литературы. Констатируется, что стилистика является завершающей и обобщающей прикладной языковедческой дисциплиной.

7. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 403 с.
8. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоевої ; МОН України, АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь, Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
10. Тиригулова Р. Х. Стилістика : учебно-методический комплекс [Електронний ресурс] / Р. Х. Тиригулова. – Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2010. – 28 с. – Режим доступу : http://egpu.ru/files/UMK/22022011/UMK_rus.jaz_i_kontrast/UMK%20преподавателей%20каф.%20рус.языка/UMK%20Тиригуловой/UMK%20Стилистика%202003.%20doc.pdf

References

1. Babich, N. D. (2003). *Praktichna stilistika i kul'tura ukraїns'koї movi* [Practical Stylistics and Culture of Ukrainian language]. L'viv : Svit.
2. Bilodid, I. K. (1967). *Rozvitok mov socialistichnih nacij SRSR* [The development of languages of the socialistic nations of the USSR]. Kyiv : Naukova dumka.
3. Gejmbuh, E. Ju. (2013). *Stilistika : uchebno-metodicheskij kompleks discipliny* [Stylistics : study and methodological complex of the discipline]. Moscow : Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet. Retrieved from <https://old.mgpu.ru/materials/27/27391.doc>
4. Efimov, A. I. (1969). *Stilistika russkogo jazyka* [Stylistics of Russian language]. Moscow : Prosveshhenie.
5. Pentiljuk, M. I., Karaman, S. O. , Karaman, O. V. , ... Reshetylova, O. M. (2005). *Metodika navchannja ukraїns'koї movi v serednih osvitnih zakladah* [Methods of Ukrainian language teaching in secondary schools]. Kyiv : Lenvit.
6. Pehota, O. M., Kiktenko, A. Z., Ljubars'ka, O. M. (2002) *Osvitni tehnologii* [Educational technologies]. Kyiv : A.S.K.
7. Semenog, O. M. (2005). *Profesijna pidgotovka majbutnih uchiteliv ukraїns'koї movi i literaturi* [Professional training of future Ukrainian language and literature teachers]. Sumi : VVP «Mrija-1» TOV.
8. Slepkan', Z. I. (2005). *Naukovi zasadi pedagogichnogo procesu u vishnij shkoli* [Scientific principles of educational process in higher schools]. – Kyiv : Vishha shkola.
9. Sokolova, I. V. (2008). *Profesijna pidgotovka majbutn'ogo vchitelja-filologa za dvoma special'nostjami* [Professional training of future teachers-philologist by two specialties]. Mariupol', Dnipropetrovs'k : ART-PRES.
10. Tirigulova, R. H. (2010). *Stilistika : uchebno-metodicheskij kompleks* [Stylistics : study and methodological complex]. Elabuga : Izd-vo EGPU. Retrieved from http://egpu.ru/files/UMK/22022011/UMK_rus.jaz_i_kontrast/UMK%20prepodavatelej%20kaf.%20rus.jazyka/UMK%20Tirigulovoj/UMK%20Stilistika%202003.%20doc.pdf

Осуществлен ретроспективный сравнительный анализ нормативных документов Министерства образования и науки Украины, в частности образовательно-профессиональных программ, учебных планов подготовки специалистов. Высказаны замечания по проведению практических и лабораторных занятий в высшей школе. Акцентируется на индивидуальных научно-исследовательских заданиях по стилистике.

Ключевые слова: дисциплина «Стилистика украинского языка», структурно-логическая схема подготовки специалистов, учитель украинского языка и литературы, высшая школа, образовательно-профессиональные программы, учебные планы, формы проведения занятий.

Popovych A.

THE DISCIPLINE «STYLISTICS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE» IN THE STRUCTURAL AND LOGICAL SCHEME OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS TRAINING

The obtaining of the speciality of Ukrainian language and literature teacher is realised primarily through the mastering of the professionally-oriented disciplines of linguistic and literary cycles and thorough the well-grounded study of linguistic units at all levels of the national language. The «Stylistics of the Ukrainian Language» is final and generalising applied discipline among linguistic disciplines.

The paper deals with the finding out the place of discipline «Stylistics of the Ukrainian Language» in the structural and logical scheme of Ukrainian language and literature teachers training, especially the educational and professional programs and curricula of the speciality 014.01 Secondary Education (Ukrainian language and literature) are analyzed, their retrospective comparative analysis is carrying out, the distribution of hours due to the forms of the forms of the academic lessons in the discipline.

Discipline «Stylistics of the Ukrainian Language» belongs to the cycle of professional disciplines and retrospective comparative analysis of the regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine demonstrated positive dynamics a for the scope of the studying of Stylistics in higher educational establishments.

Absolutely reasonable is justification of more number of hours for classroom workshops in Stylistics. We consider it possible to conduct laboratory academics in Stylistics where students will carry out the stylistic analysis of texts of different functional styles. Moreover, this form of classes will allow to combine theoretically-methodological knowledge and practical skills for future research activities.

Individual work in Stylistics will motivate students to study and research of stylistic problems, will combine theoretical knowledge with the acquisition of practical skills, will teach to use their knowledge without assistance, to navigate the information sources, will develop critical thinking and creativity.

It is important today not to lose the previous achievements in the methods of teaching of the discipline «Stylistics of the Ukrainian Language». However, it is necessary to define the place of the discipline in the structural and logical scheme of language and literature teachers training, to normalise the total number of hours and their distribution between the types of academic lessons.

Key words: the discipline «Stylistics of the Ukrainian Language», the structurally-logical scheme of professional training, Ukrainian language and literature teacher, high school, professionally-educational programs, curriculum, forms of academic lessons.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.661.014.3

Катерина ПІКОН

віце-президент Global Professional Consulting,
м. Нью-Йорк, США
e-mail: kat_pikon@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ Й МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ В США: ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті проведено історико-порівняльний аналіз становлення сестринської справи та медсестринської освіти в США. Розглянуто основні документи, якими регулюється сутність і значення сестринської справи. Прослідковано розвиток професійних поглядів на поняття й теорію сестринської справи від ідей Флоренс Найтінгейл до сучасності. Досліджено процес становлення професійних спілок медичних сестер у США. Визначено, які традиції сестринської справи, започатковані Ф. Найтінгейл стали основою для становлення медсестринства у США. Проаналізовано основні шляхи здобуття медсестринської освіти у США у наш час.

Ключові слова: фахівці сестринської справи, підготовка медичних сестер, ступенева освіта, система медсестринської освіти, підготовка медсестер у США.

Особливості діяльності медичних сестер, а також сутність і значення сестринської справи регулюються низкою документів ВООЗ. Одним з них є стратегічний документ «Здоров'я-21. Основи політики досягнення здоров'я для всіх у Європейському регіоні ВООЗ». Цей документ вимагає від держав застосування системно-цільового підходу до реорганізації медсестринської освіти.

Під час Європейської конференції із сестринської справи, котра відбувалася у Відні у 1988 р., було наголошено, що без медичних сестер немає майбутнього. Як зауважує М. Шегедин, такий підхід до значимості сестринської справи, як складової частини системи охорони здоров'я, та особи медичної сестри залишається актуальним і нині, у XXI століття [7, 3].

Розвиток медсестринства як окремого рівня медичної допомоги закономірно спричинив також розвиток системи підготовки медичних сестер до майбутньої професійної діяльності. Дослідженню окремих аспектів медсестринства та медсестринської освіти приділяли увагу Г. Гусар [1], котра досліджувала християнсько-психологічний аспект становлення професії медичної сестри у країнах Європи та США; Р. Неділька [5], котрий зосереджував увагу на вивченні зарубіжного досвіду державного регулювання розвитку медсестринської освіти; М. Шегедин [7], предметом дисертаційного дослідження котрої стали медсестринські кадрові ресурси та зміст медсестринської освіти; Н. Ліщенко, О. Усинська, О. Шманько, Л. Мілевська [3], які вивчали особливості дворічної медсест-

ринської освіти у США. Попри це, порівняння сестринської справи та медсестринської освіти в США досі не ставало предметом окремих досліджень, внаслідок чого нині ця проблема залишається актуальною.

Мета дослідження – здійснити історико-порівняльний аналіз становлення сестринської справи й медсестринської освіти в США.

У більшості зарубіжних країн історія сестринської справи налічує вже кілька століть, пройшовши певний еволюційний шлях розвитку й зазнавши суттєвих змін.

Слово «nursing», що використовується у США на позначення медичної сестри, походить від дієслова «to nurse» (лат. nutritrix – годувати), яке можна перекласти як «доглядати (за кимось, чимось), піклуватися, заохочувати, надихати, годувати, захищати, виховувати і забезпечувати лікарський догляд у випадку нездоров'я». Привертає увагу також той факт, що в англійській мові іменник «nurse» не має роду (як, наприклад, лікар) і українською мовою може бути перекладений за допомогою іменника жіночого роду «медична сестра», хоча трапляється також вживання назви професії «медичний брат».

Почуття любові до ближнього, як зауважують Ю. Павлов та А. Холопов, була властива людині в усі віки. З плином часу змінювалося лише поняття про те, хто є для людини ближнім. На ранніх етапах розвитку суспільства ними були мати, батько, дочка, син, сестра, брат, дружина, чоловік. Згодом поняття про ближнього розширилося. Одним з численних проявів любові до ближніх став догляд за хворими. Причо-

му, жінці доводилося доглядати за хворими більшою мірою, ніж чоловікові [6, 5].

У народів Стародавнього світу догляд за хворим здійснювали родичі. Спеціальних людей, які присвячували б себе справі догляду за хворими, не було, виняток становили лише жінки, котрі займалися наданням допомоги роділлям і новонародженим. Спочатку це були люди родички похилого віку, проте з часом почали з'являтися особливі фахівці. Найбільшого розвитку організація такої допомоги досягла у греків і римлян [6, 5].

Таким чином, догляд за хворими відомий з найдавніших часів. Очевидно, що саме з нього починалася медицина. Сестринська професія як покликання, служіння, виокремилася на межі Античності і раннього Середньовіччя. З того часу сестринська справа пододала великий шлях, розвиваючись разом з людським суспільством. У розвинених країнах вона заявила про себе як про самостійну галузь знання, окрему галузь медицини, яка багато в чому визначає ступінь особистого та суспільного здоров'я. Великий внесок у становлення медсестринства зробили такі основоположники, пропагандисти і організатори сестринської справи, як Ф. Найтінгейл, Е. Бакунін, В. Хендерсон, Д. Орем та ін. [2, 15].

Існує кілька поглядів на визначення поняття «сестринська справа». Комітет експертів ВООЗ ще в 60-ті роки XX століття визначив сестринську справа як «практику людських взаємин», де медична сестра «повинна вміти розпізнати потреби хворих, що виникають у зв'язку з хворобою, розглядаючи хворих як індивідуальні людські істоти» [2, 17].

На нараді національних представників Міжнародної Ради сестер (Нова Зеландія, 1987) було запропоноване дещо інше формулювання дефініції сестринської справи: «Сестринська справа є складовою частиною системи охорони здоров'я і включає в себе діяльність щодо зміцнення здоров'я, профілактики захворювань, надання психосоціальної допомоги і догляду особам, які мають фізичні та психічні захворювання, а також непрацездатним всіх вікових груп. Така допомога надається медичними сестрами, як в лікувальних, так і в будь-яких інших установах, а також на дому, скрізь, де в ній є потреба». Вважається класичним визначення, дане американської медичною сестрою Вірджинією Хендерсон в 1961 р. і яке отримало міжнародне визнання: «Сестринська справа – це надання допомоги людині, хворому і здоровому,

здійснення тих дій, що стосуються його здоров'я, одужання або спокійної смерті, які він зробив би сам, володіючи необхідними силами, знаннями і волею. І робиться це таким чином, щоб він знову якомога швидше здобув незалежність» [2, 19].

Початок розвитку професійних поглядів на поняття й теорію сестринської справи пов'язаний, передусім, з іменем Флоренс Найтінгейл. Саме Ф. Найтінгейл належить одна з перших спроб визначення сестринської справи. Так, у своїх книзі «Записки об уході: каков он есть и каким не должен быть» (1860) вона пише про речі, які, попри те, що нині здаються базовими й навіть застарілими, у XIX столітті викликали справжній фурор, оскільки навіть найелементарніші відомості про гігієну і психологію хворого для багатьох виявилися речами, невідомими раніше. Згодом принципи, викладені Ф. Найтінгейл, стануть базою для розвитку системи догляду за хворими. Так, наприклад, аналогічна книга знаного хірурга Т. Білльота багато в чому базується на ідеях Ф. Найтінгейл.

На думку Ф. Найтінгейл, обов'язки медичної сестри полягали не лише у застосуванні ліків і проведенні лікувальних процедур. Набагато більш важливим завданням вона вважала створення для пацієнта таких умов, за яких сама природа впливала б на нього цілющим чином і забезпечувала відновлювальні процеси в організмі.

У 1860 році Ф. Найтінгейл було організовано школу для навчання сестер догляду у лондонській лікарні святого Фоми. В контексті нашого дослідження важливим є той факт, що незабаром за її моделлю почали відкриватися сестринські школи у США і її ініціатива щодо розвитку сестринської справи поступово перемістилася з Європи у Америку.

Перші школи медичних сестер на базі англійської моделі були відкриті у США в 1873 році, а вже у 1903 році у США вперше у світі було введено ліцензування діяльності медичних сестер. Концепція сестринської справи, запропонована Ф. Найтінгейл відразу дала результат у лікарнях. Як зауважує Г. Гусар, підготовка медичних сестер здійснювалася у процесі наставництва й керівництво навчанням молодших студентів було обов'язком старших, тому майбутні медсестри надавали посильну допомогу в роботі лікарень, що значно знижувало поточні витрати та було виправданим із педагогічної точки зору. До 1923 року медичні сестри могли

одержувати ліцензії на право професійної діяльності в усіх штатах. Сучасні здобутки медсестринства США значною мірою зумовлені правильністю обраного курсу [1, 41].

У 1886 році у США було створено першу Спілку медичних сестер. По суті вона стала першою у світі професійною сестринською організацією, а вже у 1899 році за активної участі медсестер з США, Канади, Великобританії, Німеччини було створено Міжнародну раду сестер, який став визначати філософію і політику в галузі сестринської справи у світі.

Підсумовуючи сказане, наведемо думку М. Шегедин, котра стверджує, що попри те, що США розпочали професійну підготовку медичних сестер пізніше європейських держав, вони «випередили останніх у запровадженні нових форм їх підготовки та удосконаленні діяльності» [7, 9]. Згідно з М. Шегедин, найбільш значними подіями у становленні сестринської справи у США стали:

- введення підготовки медичних сестер-адміністраторів для медсестринських служб (1899);
- ліцензування медсестринської діяльності (1903);
- запровадження базової та післядипломної університетської медсестринської освіти (1907);
- присвоєння вченого звання професора з медсестринства (1907);
- підготовка магістрів з медсестринства (1920);
- докторантура в галузі медсестринства (на межі 50–60-х років XX ст.) [7, 9].

Вершиною лідерських позицій США в організації та визнанні сестринської справи, на думку дослідниці [7], стало створення Американською асоціацією медичних сестер Національної академії медсестринських наук (1973).

Як зауважує Р. Неділько, за фактором ефективності та якості медсестринської освіти в Америці вважають однією із найкращих. В основі мед сестринської освіти США лежить ступеневість як сходинки та етапи до складання ліцензійного іспиту студентами. Важливим є той факт, що випускники медсестринських ВНЗ у США мають великі перспективи в розвитку подальшої своєї кар'єри. Окрім того, вони можуть самостійно вести приватну практику та приймати пацієнтів [5, 117].

Статус медсестри у США дещо відрізняється від статусу представників цієї професії в

Україні. Так, у США медсестра – це, передусім, права рука й помічник лікаря. Медсестра не ставить діагноз і не призначає лікування. Основний клінічний діагноз ставлять лікарі, які є, передусім, діагностами. Саме лікарі призначають лікування, а також виконують операції й інші складні інвазивні процедури – це не входить у компетенцію медсестер. Основне завдання медсестри – симптоматичний контроль і ведення лікування на належному рівні. Таким чином, медична сестра у США повинна мати високий рівень фахової підготовки, оскільки від якості її роботи багато в чому залежить здоров'я пацієнтів.

Нині фах медичної сестри у США можна здобути трьома шляхами:

1. Навчання за трирічною дипломованою програмою, що, як правило, адмініструється госпіталами.
2. Навчання за дво- або трирічною програмою зі здобуттям асоціативного звання (Associate Degree in Nursing – AND). Таку освіту здобувають у громадських чи технічних коледжах.
3. Навчання у бакалавріаті за чотирирічною програмою з медсестринства, що пропонується, здебільшого, в університетах [3, 15].

Саме закінчення бакалаврату з медсестринства, за свідченням Американської асоціації медсестринських коледжів, діє найбільше переваг для майбутньої кар'єри у медсестринстві [3, 16].

Медсестри, котрі вирішують продовжити навчання, можуть одержати післядипломну освіту: Master of Science in Nursing і PhD in Nursing (магістр і доктор наук в медсестринській справі). У США існує специфічна категорія медсестер, яка не має аналогів в Україні – Nurse Practitioner (NP). Ці фахівці повинні додатково до вищої освіти навчатися 3 роки, після чого можуть отримати повноваження не лише діагностувати, виписувати ліки і призначати лікування, але займатися медичною діяльністю в межах конкретної спеціалізації (акушерство і гінекологія, педіатрія, сімейна медицина тощо). Медичні сестри, котрі здобули рівень NP, працюють в амбулаторних центрах, клініках і стаціонарах. Водночас медсестри, які мають ступінь доктора наук, набувають права викладати в університетах, працювати в адміністрації, займати керівні посади та займатися юридичними питаннями медицини [8, 522-589].

Таким чином, становлення сестринської справи тісно пов'язане з розвитком медсест-

ринської освіти, яка має на меті підготувати кваліфікованих медичних сестер, котрі зможуть якісно виконувати свої професійні обов'язки. Однією з країн, де медсестринство й медсестринська освіта досягли високого рівня, є США. У Сполучених Штатах медсестринська освіта є ступеневою й передбачає можливість отримання медсестрами наукових ступенів бакалавра, магістра та доктора медсестринства. Ґрунтовність медсестринської освіти у США зумовлена тим, що у цій країні медична сестра є повноцінним помічником лікаря, а не лише технічним виконавцем його наказів й від якості її праці безпосередньо залежить стан здоров'я пацієнтів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні системи професійної підготовки фахівців сестринської справи у США.

Список використаних джерел

1. Гусар Г. Й. Християнсько-психологічний аналіз становлення професії «Медична сестра» в країнах Європи та США / Г. Й. Гусар // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 23. – С. 37–45.
2. Двойников С. И. Теория сестринского дела / С. И. Двойников, Л. А. Карасева, Л. А. Пономарева. – Самара : ГП Перспектива, 2002. – 160 с.
3. Дворична медсестринська освіта в США (за узагальненням досвідом штату Каліфорнія) / Уклад. Н. О. Ліщенко, О. С. Усинська, О. В. Шманько, Л. С. Мілевська та ін. – Тернопіль : ТДМУ, 2006. – 264 с.
4. Здоровье-21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: введение // Европейская серия по достижению здоровья для всех. – 1998. – № 5. – Копенгаген: Всемирная организация здравоохранения Европейское региональное бюро. – 44 с.
5. Неділько Р. В. Зарубіжний досвід державного регулювання розвитку освіти в медсестринстві / Р. В. Неділько // Інвестиції: практика та досвід. – 2016. – № 17. – С. 116–118.
6. Павлов Ю. И. Теория сестринского дела / Ю. И. Павлов, А. А. Холопов. – Челябинск : Челябинская государственная медицинская академия, 2006. – 104 с.
7. Шегедин М. Б. Медико-социальные основы реформирования медсестринских кадровых ресурсов системы охраны здоровья: автореф. дис...д-ра мед. наук: 14.02.03 «Социальная медицина» / М. Б. Шегедин. – К., 2001. – 26 с.
8. Potter P. Fundamentals of Nursing / Perry Potter. – The USA : Mortsby Year Book, 2002. – 1050 p.

References

1. Husar, H. Y. (2013). Khrystyiansko-psykholohichniy analiz stanovlennia profesii «Medychna sestra» v krainakh Yevropy ta SShA [Christian and psychological analysis of the of the «Nurse» profession formation in Europe and the USA]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Psykholohiia i pedahohika – Transactions of The National University of Ostroh Academy. Pedagogy and Psychology*, 23, 37–45 [in Ukrainian].
2. Dvoynikov, S.I., Karasyova, L.A., & Ponomareva, L.A. (2002). *Teoriya sestrinskogo dela [The Nursing Theory]*. Samara: GP Perspektiva [in Russian].
3. Lishchenko, N.O., Usynska, O.S., Shmanko, O.V., & Milevska, L.S. (Eds.) (2006). *Dvorichna medsestrynska osvita v SShA (za uzahalnenym dosvidom shtatu Kaliforniia) [Two year nursing education in the USA (according to generalized experience of California state)]*. Ternopil: TDMU [in Ukrainian].
4. Zdorov'e-21. Osnovy politiki dostizheniya zdorov'ya dlya vseh v Evropejskom regione VOZ: vvedenie [Health-21. Bases of health development for everyone in European region of WHO policy: introduction] (1998). *Evropejskaya seriya po dostizheniyu zdorov'ya dlya vseh – European health development for everyone series*, 5 [in Russian].
5. Nedilko, R.V. (2016). Zarubizhnyi dosvid derzhavnoho rehuliuвання rozvytku osvity v medsestrynstvi [Foreign experience of government control of nursing education development]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: practice and experience*, 17, 116–118 [in Ukrainian].
6. Pavlov, Yu.I., & Holopov, A.A. (2006). *Teoriya sestrinskogo dela [The Theory of Nursing]*. Chelyabinsk: Chelyabinskaya gosudarstvennaya meditsynskaya akademiya [in Russian].
7. Shehedyn, M.B. (2001). *Medyko-sotsialni osnovy reformuvannia medsestrynskykh kadrovkykh resursiv systemy okhorony zdorovia [Medical and social foundations of nursing personnel resources of the healthcare system reformation]*. Abstract of PhD dissertation in Medical Sciences. Kyiv [in Ukrainian].
8. Potter, P. A., Perry, A. G., Stockert, P., & Hall, A. (2016). *Fundamentals of nursing*. Elsevier Health Sciences.

Пикон Е. С.

СТАНОВЛЕНИЕ СЕСТРИНСТВОВОГО ДЕЛА И МЕДСЕСТРИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США: ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье проведен историко-сравнительный анализ становления сестринского дела и медсестринского образования в США. Рассмотрены основные документы, которыми регулируется сущность и значение сестринского дела. Прослежено развитие профессиональных взглядов на понятие и теорию сестринского дела от идей Флоренс Найтингейл до современности. Исследован процесс становления профессиональных союзов медицинских сестер в США. Определено, какие традиции сестринского дела, заложенные Ф. Найтингейл, стали основой для становления медсестринства в США. Проанализированы основные пути получения медсестринского образования в США в наше время.

Ключевые слова: специалисты сестринского дела, подготовка медицинских сестер, ступенчатое образование, система медсестринского образования, подготовка медсестер в США.

Pikon K.

DEVELOPMENT OF NURSING AND NURSING EDUCATION IN USA: HISTORICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS

Historical and comparative analysis of the development of nursing and nursing education in the United States is made in the article. The main documents, which regulate the essence and significance of nursing, are considered. The development of professional views on the concept and theory of nursing from the ideas of Florence Nightingale to nowadays is traced. Nursing has been known since ancient times. It is obvious that it began with medicine. Nursing profession as a vocation, ministry, has been separated on the verge of Antiquity and the early Middle Ages. The beginning of professional views on the concept and theory of nursing is associated primarily with the name of Florence Nightingale. She has made one of the first attempts to determine nursing. The process of formation of professional unions of nurses in the USA has been studied. Nursing traditions, which have been founded by F. Nightingale and became the basis for the formation of nursing in the United States, are described. The main ways of obtaining nursing education in the USA nowadays are analyzed. There are three main ways to get nursing education in USA at our time: three year program; two or three year program and getting Associate Degree in Nursing; getting a Bachelor Degree in Nursing.

Key words: nursing professionals, nursing training, graded education, nursing education system, nursing training in USA.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 786.2 (477)

Наталя РЕВЕНКО

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: mirey69@mail.ru

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З «ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА»

У статті запропоновано шляхи розв'язання проблеми національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з «Інструментального виконавства» за допомогою включення у репертуар студентів фортепіанних творів українських композиторів. Розглянуто найкращі зразки фортепіанних творів українських авторів, в яких відображено історія українського народу, його традиції та обряди, загальнонаціональні культурні цінності. Наведені твори проаналізовано з точки зору інтонаційних, фактурних, метроритмічних та інших особливостей.

Висвітлено етапи розвитку вітчизняного фортепіанного мистецтва, що пов'язано з існуванням різних стилізованих тенденцій: сентименталізму, романтизму, імпресіонізму, експресіонізму, неокласицизму, неофольклоризму.

Ключові слова: патріотичне виховання, інструментальне виконавство, фортепіанні твори українських композиторів.

Патріотичне виховання є однією із найважливіших складових всебічного виховання студентської молоді. Головною домінантою національно-патріотичного виховання є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної, за змістом, життєвої позиції.

Патріотичне виховання ставало предметом досліджень багатьох поколінь педагогів. Українські видатні вчені – Б.Грінченко, М.Грушевський, О.Духнович, М.Драгоманов, І.Огієнко, В.Сухомлинський – у власних працях підкрес-

лювали важливість національного спрямування у вихованні підростаючого покоління. Прогресивні діячі приділяли значну увагу вихованню любові до рідної землі, мови, поваги до історичного минулого країни, формуванню національної самосвідомості українського народу. Національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу знайшло віддзеркалення в роботах багатьох сучасних педагогів, таких як Ю.Бондаренко, О.Вишневський, В.Довбищенко, Р.Захарченко, П.Ігнатенко, В.Каюков, О.Онищук, Б.Ступарик, О.Ярмоленко та інших.

Різним питанням виховання патріотизму у студентів вищих педагогічних навчальних закладів присвячені роботи О.Романовської (виховання особи патріота-інтернаціоналіста), Є.Франківа (туристично-краєзнавча діяльність), І.Пастир (образотворче мистецтво). Дисертація Т.Анікіної висвітлює проблему патріотичного виховання майбутніх вчителів музики засобами художнього краєзнавства. Однак, питання національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з «Інструментального виконавства» (фортепіано) у роботах вітчизняних дослідників не підіймалися.

Актуалізація на заняттях з «Інструментального виконавства» значення фортепіанних творів українських композиторів минулого і сучасності щодо формування моральних та естетичних почуттів – любові до свого народу, до Батьківщини, виховання поваги до історії та традицій національної музичної культури визначило мету статті. Серед головних завдань, що поставили відповідно цієї мети, – знайомство студентів з кращими зразками вітчизняної фортепіанної літератури, в яких відображається історичне минуле та сьогодення українського народу, його багаті невмирущі традиції, моральні якості наших предків, героїчна боротьба за незалежність держави.

У сучасному словнику з етики знаходимо, що патріотизм – «це любов та відданість своїй батьківщині, прагнення своїми діями служити її інтересам, готовність іти на жертви в ім'я інтересів свого народу» [2, 295-297].

Термін «патріотизм», як відомо, походить від грецького «патріс», що в перекладі означає: земля батьків; місце роду; Батьківщина. В історичному плані це одне з найбільш первинних, базових почуттів, що мають коріння на рівні підсвідомого. Воно зароджувалося в далекій давнині як наслідок прихильності людини до своєї землі проживання, до укладу життя, до традицій і вірувань. Це почуття закріплювалося століттями відокремленого існування народів один від одного.

Найкращі зразки фортепіанних творів українських композиторів минулого та сучасності мають унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї національного світогляду, характеру, глибокої духовності. Вітчизняна фортепіанна музика дає змогу на конкретному музичному матеріалі розв'язати за-

вдання адекватного сприйняття й засвоєння національного музичного мистецтва. Викладач при складанні фортепіанного репертуару для студентів з дисципліни «Інструментальне виконавство» в програму кожного семестру повинен обов'язково включати твори українських композиторів. Бажано, щоб студент за весь період чотирьохрічного навчання ознайомився з різними жанрами української фортепіанної літератури: поліфонічними, творами великої форми, п'єсами як середньої, так і малої форм, етюдами. На нашу думку, проходження великої кількості творів вітчизняних композиторів виховує активну життєву позицію сучасної молоді людини, дає йому високі орієнтири в житті.

Знайомлячись на заняттях з «Інструментального виконавства» з творчістю українських композиторів, викладач повинен розповісти студенту про етапи розвитку вітчизняного фортепіанного мистецтва. Перший етап української клавірної музики, що розвивав стильові тенденції сентименталізму, був пов'язаний з фольклорним матеріалом. Варіаційні цикли на теми народних пісень «Не ходи, Грицю», «Ой, у полі криниченька» О.Лизогуба, варіації на українську пісню «Чумак» Й.Витвицького, незважаючи на напіваматорську манеру викладу музичного матеріалу, започаткували розвиток фортепіанної композиторської творчості в Україні.

У фортепіанних творах другого етапу, а саме у творах П. і В.Сокальських, Я.Лопатинського, Д.Січинського, І.Воробкевича, відбувалася зміна художнього трактування фольклору як інтонаційного першоджерела і пісенної основи. Ця зміна була пов'язана із переорієнтацією етико-духовних цінностей, стильової спрямованості, що відобразилося на індивідуальності романтичного мислення та відіграло важливу роль в еволюції творчості українських митців. Цей етап отримав назву сентиментально-романтичного.

Знайомство з фортепіанним репертуаром українських композиторів долисенківської пори демонструє студентам традиції домашнього музикування. Незважаючи на те, що репертуар для фортепіано в той час створювався здебільшого композиторами-аматорами і довгий час не виходив за рамки варіацій на пісенні теми чи сентиментальні п'єси, він став частиною фундаменту, на якому виросла фортепіанна творчість М.Лисенка та цілої плеяди інших видатних українських композиторів-класиків.

При включенні у репертуар студентів фортепіанних творів М.Лисенка, викладач повинен розповісти, що професійна творчість видатного українського композитора ознаменувала початок нового етапу у розвитку жанрів камерно-інструментальної музики і закріпила провідні напрямки фортепіанної культури: яскраву концертність, що йшла від «лістівського» розуміння інструмента як оркестру, з одного боку, і салонну камерність – від «лейпцізької-мендельсонівської» школи, з іншого. Віртуозний стиль фортепіанної музики М.Лисенка, разом із національним фольклорним мелосом, геніально поєднував обидві тенденції.

У фортепіанній творчості М.Лисенка виділяється група творів, що пов'язана з народною тематикою й образністю. В більшості цих творів композитор використовує народнопісенні цитати. Це такі композиції, як «Без тебе Олеся», «Пливе човен води повен», «Ой, зрада, карі очі, зрада». На матеріалі народних пісень побудовано «Українська сюїта у формі старовинних танців».

Популярністю серед музикантів користується «Друга фортепіанна рапсодія на українські народні теми», яка з'явилась внаслідок творчого осмислення М.Лисенком музичних особливостей різних жанрів українського фольклору. Цей твір бажано включати для практичного ознайомлення і у репертуар студентів-піаністів – майбутніх вчителів музичного мистецтва. Знайомство з «Другою рапсодією» для студентів буде корисним, по перше, з-за того, що цей твір є в переліку програми по слуханню музики в загальноосвітній школі, а по друге, саме в цьому творі композитор вперше в українській фортепіанній музиці в концертно-віртуозному плані розробляє особливості народно-епічної музичної творчості, мелосу і ритміки жартівливо-танцювальних пісень. Студент, який знайомиться з фортепіанним жанром рапсодії, а саме – з «Другою рапсодією» М.Лисенка, обов'язково повинен знати цю інформацію.

Взагалі рапсодію можна вважати одним з провідних жанрів української дожовтневої творчості, де вона формувалася під впливом ідей Ф.Листа. При роботі зі студентом над «Другою рапсодією» («Думка-Шумка») М.Лисенка, викладач повинен звернути увагу на композицію цього твору, де композитор використовує принцип контрастного зіставлення двох розділів. Треба пояснити студенту, що цей принцип

йде від практики народно-інструментального музикування: повільного, епічного, або епіко-героїчного у першому розділі твору та швидкого, танцювального – у другому. У першій частині рапсодії спостерігається широкий розлив народної лірики, забарвленої в епічні тони. Спосіб викладу та розвитку тематизму викликає асоціації з народною лірницькою та кобзарськими традиціями. Початок рапсодії є тонким перетворенням мелодико-ритмічних та ладових особливостей української думи. Треба розповісти студенту, що думи, як історичний жанр, являють собою розгорнуті розповіді у формі схвильованої патетичної декламації-речитації у супроводі українського народного інструмента кобзи-бандури. Відомо, що думи виникли ще в XV столітті і набули великого поширення по всій Україні. Стиль виконання дум кобзарями був дуже різноманітний. Виходячи із загального імпровізаційно-речитативного характеру мелодики, кожний кобзар виробляв власний варіант виконання традиційного наспіву думи, застосовуючи улюблений запас мелодичних зворотів, зіставляючи їх у вільній послідовності лише в залежності від змісту. Це повинен враховувати студент при інтерпретації першої частини твору.

Друга частина рапсодії – танцювальна шумка – характеризується багатством народно-танцювальних наспівів. Композитор розробляє тут чабарашки, коломийки з їх швидким, жвавим темпом, чіткою ритмікою, граціозною танцювальністю. Музична мова рапсодії вражає різноманітністю ритміки, ладогармонічної мови, блискучим фортепіанним викладом, що органічно синтезує принципи європейського концертного піанізму з прийомами народного вокального та інструментального виконавства.

Наступний етап розвитку українського фортепіанного мистецтва, який припадає на першу половину XX століття, пов'язаний з іменами С.Людкевича, В.Барвінського, Н.Нижанківського, Я.Якименка, М.Колесси, а також з індивідуальними творчими досягненнями В.Косенка, Л.Ревуцького, Б.Лятошинського, В.Кирейка тощо. Заслужують на увагу численні фортепіанні твори на фольклорній основі в композиторській практиці цих митців.

Національний елемент можна простежити у фортепіанній спадщині В.Барвінського. Велика кількість його творів базується на використанні та переосмисленні фольклорних джерел.

Варто назвати такі збірки як «Українські народні пісні для фортепіано зі словесним текстом», «Мініатюри на лемківські теми», «Колядки і щедрівки», «Українська сюїта» та багато інших.

При знайомстві з «Мініатюрами на лемківські теми» викладач повинен звернути увагу студента на зміст і форму самих лемківських пісень, яким властивий неповторний своєрідний характер. Їх специфічною рисою є речитативне інтонування. Лемківським пісням притаманний синкопований ритм, який найчастіше виступає важливим формотворчим моментом. Це повинен враховувати студент при інтерпретації п'єс із цієї збірки.

Корисними для вивчення студентами-початківцями стануть обробки народних пісень зі збірки «Українські народні пісні для фортепіано зі словесним текстом». Тридцять вісім мініатюр знайомлять студентів із яскравими зразками народної пісенної творчості.

Збірка «Колядки і щедрівки», що була створена з метою збагачення дидактичної фортепіанної літератури, вміщує обрядові пісні різних регіонів України та «репрезентує прагнення автора поповнити коло уявлень молодих музикантів про власні культурні надбання та мистецькі традиції» [1, 195].

Наприклад, у фортепіанній обробці колядки «Пішла дівчина» композитор максимально намагався передати архаїчні ознаки народних мелодій. Тут і багата мелізматика, і характерна лемківська синкопа, наявність підвищеного четвертого ступеня та ввідного тону. На це і потрібно звернути увагу студента при першому знайомстві з даним твором. Починається мініатюра одноголосим викладом основної теми колядки. С другого такту з'являється мелодійний середній голос, що проходить у партії лівої руки. У другій частині фактура збагачується елементами імітаційної поліфонії та подається у чотириголосому викладі. Студенту буде цікаво дізнатися, що В.Барвінський створив фортепіанну обробку цієї колядки, використавши її у первісному вигляді.

Фольклорними інтонаціями пронизана музична мова фортепіанного циклу В.Косенка «24 п'єси для фортепіано». П'єса під назвою «Мелодія» насичена інтонаціями української ліричної пісенності, її ладовими особливостями, пентатонічними зворотами, поспівками в натуральному та гармонічному мінорі, мелодичним варіюванням. Основою п'єси «Українська

народна пісня» послужила народна мелодія «Заслужський хліб добрий» із «Золотих ключів» Д.Ревуцького. В «Українській народній пісні» В.Косенко прагне максимально рельєфно передати емоційне звучання слів пісні, їх тужливий характер. Яскрава народна мелодія доповнюється виразними контрапунктуючими голосами з хроматизмами, «порожніми» квінтами в басу, елементами перемінного ладу, монодичним складом заспіву у фрігійському ладу.

Народна основа є спільною рисою для творчості багатьох вітчизняних композиторів другої половини ХХ століття. Фольклорні образи стають органічним елементом музичної драматургії фортепіанних творів О.Киви. В «Українському триптиху» для фортепіано композитор створює яскраві народно-танцювальні образи. Особливо цікаві і своєрідні вони у першій частині, що має назву «Музики». Тут відтворюється музикування народного ансамблю, який виконує гопак, коломийку та інші танці. Композитор не цитує фольклорного матеріалу, а прагне втілити імпровізаційно-танцювальну стихію, в якій слух уловлює ознаки то гопака, то коломийки, то інших танців. Причому, швидкі тематичні утворення чергуються з повільними. У другій та третій частинах «Українського триптиху» О.Кива також дає узагальнюючі образи, які втілюють роздуми (друга частина «Хоровод»), або дають тонкі імпресіоністичні замальовки картин природи, пройнятих м'яким ліризмом.

Великою популярністю серед піаністів-виконавців користується фортепіанна п'єса Я.Верещакіна «Музика рустика» («Сільська музика»). В ній композитор показав своє бачення народного музикування. Тут фольклорні елементи дуже тонко переплелися з сучасними професійними. Митець своєрідно відтворив народно-танцювальну стихію, колорит сільського народного музикування, переконливі фольклорні образи. Середній розділ п'єси, де використано карпатський танцювальний фольклор, відрізняється від крайніх дещо іншим інтонаційним строем.

Образний світ фортепіанних творів сучасної авторки Б.Фільц пов'язаний з українським фольклором, з народною пісенністю, яка опрацьовується засобами композиторської техніки, притаманними неофольклоризму й імпресіонізму. У власних творах авторка намагається осмислити такі поняття, як щастя, відповідальність, котрі завжди знаходять свою цінність у різні періоди життя кожної людини.

Фортепіанна музика Б.Фільц взята з далеких коренів романтичних традицій. Вона набула неповторного забарвлення завдяки активному зверненню до карпатського фольклору, мелодизації фактури, а також великого залучення виражальних засобів гармонічної колористики, нових стильових фарб, передусім імпресіонізму. Все це вельми яскраво розповідається в найяскравішому фортепіанному опусі композиторки – «Закарпатських новелетах», де десять мініатюр об'єднує наскрізна образна ідея – звеличення краси карпатських гір та побут їх жителів.

У «Гуцульській сюїті» сучасного композитора О.Некрасова відчувається вплив літературних сюжетів про історичне минуле західних областей України, а також присутні власні враження автора від подорожей та фольклорних експедицій у Карпати. В назві циклу – «Гуцульська сюїта» – є авторське пояснення – «гобелени», що вказує на безпосередній зв'язок музики з українським прикладним мистецтвом. Такий підзаголовок орієнтує на обраний автором тип драматургії, що будується на епічному чергуванні полотен з їх певними кольоровими гамами. Звідси – кожна п'єса циклу сприймається у два етапи: загальне охоплення колориту полотна і стеження за деталями гобеленів у їх процесуальності. Це повинен враховувати студент вже на початковому етапі ознайомлення з номерами даного циклу.

У першій п'єсі циклу «Ранок у Карпатах» треба звернути увагу студента на мішаний лінеарно-колористичний тип письма, який використовує композитор, на темброві функції звукосполучень, наприклад, на один з прийомів створення колористичного ефекту – «збирання» мелодичної фігурації в сонорну пляму за допомогою педалі. Образність жартівливого характеру присутня у другому номері циклу під назвою «Коломийка»; у п'єсі наявні скерцозні інтонації. Визначення «Імпровізація» до третьої п'єси циклу «Сопілка Довбуша» вказує на дві сторони – характер виконання і особливості композиції. Пісенна основна тема розгортається за принципом інтонаційно-варіаційного проростання, а ядро усього твору – початковий однотактний мотив постійно варіюється, нарощується, утинається, поєднується з собою подібним. Викладач повинен пояснити студентів, що манері виконання цієї п'єси має бути притаманна деяка рапсодійність, яка зможе надати відчуття віддаленої історичної епохи.

Міра свободи у відтворенні імпровізаційного духу «Сопілки Довбуша» залежить від інтуїції студента-виконавця, а також від його художнього смаку. Ця п'єса, мабуть, одна з самих складних у циклі з точки зору роботи над тембром. Досить прозора чотириголосна фактура повинна мати чітку диференціацію, яка дозволяє прослухати голоси інструментів маленького народного ансамблю – сопілки, волинки та баса. Підзаголовок до четвертої п'єси «Опришки», експромт-токата, вказує передусім на різномірні жанрові ознаки – процес творчості (експромт) і виконавсько-технічні завдання (токата).

Знайомлячись на заняттях з фортепіано з «Гуцульською сюїтою» О.Некрасова, студент повинен з'ясувати, що даний цикл розвиває одну наскрізну ідею – взаємозв'язок людини і природи, людини і суспільства. Розвиток образно-сислової лінії відбувається не тільки у плані поетапного її розгортання, а й хвилеподібно зростаючому.

Використання на заняттях з «Інструментального виконавства» різножанрових фортепіанних творів українських композиторів, в яких відображається історія українського народу, традиції національної культури, не тільки сприяє формуванню моральних та естетичних почуттів, але й впливає на активізацію національної самосвідомості студентів. Пізнання й виконання на індивідуальних заняттях фортепіанних творів вітчизняних композиторів дозволяє майбутнім вчителям музичного мистецтва усвідомити свою національну емоційну приналежність і своє глибоке культурне коріння. Спілкування з національним фортепіанним мистецтвом вдосконалює фахову підготовку студентів-піаністів, включає їх у контекст сучасної культури, допомагає адаптуватися в середовищі й досягти нових реалій суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Кияновська Л. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX-XX ст.: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2000. – 339 с.
2. Тофтун М. Г. Сучасний словник з етики: Словник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.

References

1. Kyyanov's'ka, L. (2000). *Styl'ova evolyutsiya halyts'koyi muzychnoy kul'tury 19 – 20 st.* [Stil'ova evolyutsiya Galitskoe Musical Culture of the XIX-XX centuries]. Ternopil: Aston.
2. Toftul, M. H. (2014). *Suchasnyy slovnyk z etyky.* [Contemporary Dictionary of Ethics]. Zhitomir: Publishing house ZSU im.I.Frank.

Ревенко Н. В.

НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ИСПОЛНТЕЛЬСТВУ»

В статье предложены пути решения проблемы национально-патриотического воспитания будущих учителей музыкального искусства на занятиях по «Инструментальному исполнительству» посредством включения в репертуар студентов фортепианных произведений украинских композиторов. Рассмотрены лучшие образцы фортепианных произведений украинских авторов, в которых отражены история украинского народа, его традиции и обряды, общенациональные культурные ценности. Приведенные произведения проанализированы с точки зрения интонационных, фактурных, метроритмических и других особенностей.

Освещены этапы развития отечественного фортепианного искусства, связанные с существованием различных стилевых тенденций: сентиментализма, романтизма, импрессионизма, экспрессионизма, неоклассицизма, неофольклоризма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, инструментальное исполнительство, фортепианные произведения украинских композиторов.

Revenko N.

NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE CLASSROOM ON «INSTRUMENTAL PERFORMANCE»

The article suggests ways of solving the problem of national and patriotic upbringing of future teachers of musical art in classes on «Instrumental performance» by including in the repertoire of students piano works of Ukrainian composers.

The best examples of piano works by Ukrainian authors are considered, which reflect the history of the Ukrainian people, their traditions and rituals, national cultural values. These works are analyzed from the point of view of intonation, textural, metrorhythmic and other features. The stages of development of Ukrainian art are illuminated, which is connected with the development of various style trends: sentimentalism, romanticism, impressionism, expressionism, neoclassicism, neo-folklore.

The pianistic heritage of the founder of the national Ukrainian professional music M. Lysenko, namely works related to Ukrainian musical folklore, is considered. The «Second Piano Rhapsody» is analyzed as an example of the composer's development in the concert-virtuosic plan of the features of folk-epic musical creativity and the rhythm of playful-dancing songs.

The piano collections of plays by V. Barvinsky are highlighted, in which the composer uses the processing of folk songs and who introduce students to the bright and diverse song genres of different regions of Ukraine.

The piano work of composers of the second half of the 20th century is represented by the names of O. Kiva, I. Vereshchagin, B. Filtz, O. Nekrasov. In the «Ukrainian triptych» O. Kiva reproduces the music making of the folk ensemble, which performs Ukrainian folk dances (the first part), embodies reflection (the second part «Horovod»), gives fine impressionistic sketches of nature paintings that are imbued with soft lyricism (the third part).

Life of the inhabitants of the Carpathians, the beauty of the Carpathian mountains are illuminated in piano cycles by B. Filz and O. Nekrasov. It is proved that these cycles develop a cross-cutting idea – the relationship between man and nature, man and society.

It is noted that the use of piano works by Ukrainian composers in the lessons on «Instrumental performance» reflecting the history of the Ukrainian people and the traditions of national culture contributes to the formation not only of moral and aesthetic feelings, but also of the nationally-conscious type of personality of the future teacher of musical art.

Key words: patriotic education, instrumental performance, piano works of Ukrainian composers.

Стаття надійшла до редколегії 26.04.2017

УДК 378.147.111

Наталія РОМАНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com

Олександр ГАЙША

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти реалізації сучасних технологій навчання в процесі підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовано сучасні підходи, сутність, зміст підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Охарактеризовано структурні компоненти професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Висвітлено особливості реалізації сучасних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти. Доведено ефективність реалізації сучасних технологій навчання на гуманістичних принципах та засадах з метою забезпечення формування висококваліфікованого фахівця технічної сфери.

Ключові слова: професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти, технології навчання, особистісно орієнтовані технології навчання, гуманізація освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Розвиток освітнього простору України детермінується процесами європейської інтеграції, які впливають на всі сфери життя суспільства, а тому і на стан вищої освіти. 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.

Пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти є особистісна орієнтація, тобто така її модель, за якої особистість студента знаходиться в центрі уваги педагога вищого навчального закладу. Провідними шляхами реалізації сучасних ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження сучасних технологій навчання, орієнтованих на розвиток і саморозвиток особистості студента вищого навчального закладу. Саме тому особливої важливості на сучасному етапі розвитку освіти набуває проблема реалізації сучасних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти на гуманістичних принципах та засадах.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвитку новітніх технологій вимагають зміни пог-

ляду на роль, сутність, зміст підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Актуалізація проблеми підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти зумовлена необхідністю забезпечення вітчизняних промислових підприємств висококваліфікованими, конкурентоспроможними інженерними фахівцями, здатними адаптуватися в швидкозмінних ринкових умовах, творчо виявляти активну самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н.Г. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [3].

Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, можлива за умови впровадження сучасних технологій навчання. Забезпечення ефективності такої підготовки вимагає дослі-

дження проблем реалізації сучасних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти, що і є метою даної статті.

Сучасні вчені приділяють значну увагу пошукам шляхів удосконалення підготовки студентів вищих навчальних закладів. Так, О.І. Скафа в своїх дослідженнях поряд з традиційними методами навчання 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 сучасних технологіях навчання.

Актуальними в світлі нашого дослідження є напрацювання О.Г. Ровенської, яка наголошує на ефективності проблемного підходу в процесі підготовки студентів інженерних спеціальностей та стверджує, що пізнавальний інтерес розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [5].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічного профілю, на думку О.Г. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська підготовка [6]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, як стверджує Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [4].

Організаційно-змістовими компонентами професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти, за нашими висновками, є гуманітарна, інженерно-теоретична, технологічна, практична, управлінська, науково-дослідна, інформаційна, економічна, господарсько-правова, екологічна підготовки.

Гуманітарна підготовка студента вищого технічного закладу освіти спрямована на вивчення особистості, встановлення її місця в національному та світовому культурному середовищі; метою такої підготовки є формування

інтелектуального фахівця технічної сфери, який поважає думку, вибір, права і свободи оточуючих людей. У процесі реалізації інженерно-теоретичної підготовки формуються професійні знання та вміння майбутнього фахівця технічної сфери на основі пізнання принципів, закономірностей, моделей галузі виробництва. Технологічна підготовка передбачає оволодіння студентами технологіями промислової обробки матеріалів та виробів. Набуття практичних навичок володіння технологічними процесами промислового виробництва конкурентоспроможних товарів реалізується в ході практичної підготовки.

Управлінська підготовка передбачає формування культури і навичок управління трудовим колективом, постановки та розв'язання стратегічних, тактичних інженерно-технологічних завдань з метою їх ефективного розв'язання в сфері промислового виробництва, соціальної організації праці, адекватної ринковим відносинам на основі конкуренції ідей, товарів, послуг. Формування наукової культури, залучення студентів до фундаментальних галузевих досліджень, формування вмінь реалізовувати інноваційні технології інженерної науки реалізується в процесі науково-дослідної підготовки. Інформаційна підготовка спрямована на вивчення сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, засобів пошуку, обробки, зберігання й відображення даних.

Економічна підготовка сприяє розвитку адаптаційних умінь професійної діяльності в умовах ринкової економіки, формуванню економічної культури майбутнього фахівця, інженерне рішення якого обґрунтовується економічною доцільністю. У процесі господарсько-правової підготовки формується юридично-правова культура діяльності майбутнього інженера на основі вивчення системи державних правових норм, законів, правил. Необхідними для фахівця системи «людина-машина-середовище» є знання про вплив технічних систем та технологій виробництва на здоров'я людини, оточуючий світ, набуття яких здійснюється в ході екологічної підготовки.

Ефективна підготовка фахівця у вищому технічному закладі освіти, як стверджує Г.П. Васянович, має здійснюватися на основі новітніх технологій і визначальною тенденцією у цьому складному процесі є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце відводиться етичним знанням, почуттям, волі пе-

дагога. Для формування цілісної особистості студента провідними є гуманістичні цінності, духовно-моральні орієнтації, принципи й культура педагога вищого навчального закладу [1].

Сутність особистісно орієнтованого підходу в педагогічному процесі полягає у врахуванні індивідуальних (фізіологічних, психічних, особистісних) особливостей і загальних закономірностей в розвитку кожної особистості. За такого підходу враховуються інтереси, схильності, погляди й переконання, здібності, стан здоров'я студентів, культура навчальної діяльності та гуманні стосунки.

Особистісно орієнтована технологія навчання, за висновками С.С. Вітвицької є синтезом минулих і сучасних досягнень педагогічної науки й практики і має відповідати критеріям технологічності, а саме: концептуальність (опиратись на певну освітню концепцію); системність (мати всі ознаки системи); логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність; керованість (цілепланування, проектування процесу навчання, діагностики, варіювання засобами, методами з метою корекції результату); ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення результату); відтворюваність (застосування в інших однотипних умовах); єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість [2].

На думку Г.К. Селевка, технології особистісно орієнтованого навчання забезпечують комфортні, безпечні умови розвитку студентів у процесі навчання, реалізацію їх природних потенціалів: особистість в цій технології є пріоритетною (студент є ціллю навчального процесу, а не засобом досягнення мети); ці технології характеризуються «антропоцентричністю, гуманізмом, психотерапевтичною спрямованістю, а метою є різнобічний, вільний та творчий розвиток студента» [7].

Критеріями, відповідно до яких технологію навчання можна віднести до особистісно орієнтованої є: задіяння студентів в індивідуальному цілепокладанні та складанні плану навчальних занять (лекційних, практичних, лабораторних, семінарських); варіативність форм та методів навчальної діяльності студентів; вибір студентом предметного змісту різного рівня складності; оцінювання педагогом не тільки результатів, а й процесу навчальної діяльності; застосування індуктивного та дедуктивного способу побудови дидактичного матеріалу; вивчення та формування творчої діяльності студентів; ви-

користання евристичних методів навчання як одного із шляхів урахування індивідуальних способів пізнання студентів.

За таких умов необхідним є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів у процесі реалізації сучасних технологій навчання. Як суб'єкт-суб'єктну 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; врахування суб'єктного досвіду студента; переважання діалогічних форм і методів навчання; забезпечення активності особистості; забезпечення толерантності, емпатійності, підтримки, довіри в процесі реалізації сучасних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладачів в процесі реалізації сучасних технологій навчання 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 реалізації сучасних технологій навчання є створення умов для забезпечення активності студентів, їхнього самовизначення та максимальної самореалізації в процесі навчання.

Реалізація викладачами суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі реалізації сучасних технологій навчання 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, гуманістичні традиції та надбання філософської, психологічної, педагогічної наук стали підґрунтям розробки особистісно орієнтованих технологій навчання та визначили їх

пріоритети: визнання самоцінності, неповторності особистості кожного студента, виявлення та врахування в процесі навчання його суб'єктного досвіду, забезпечення вільного, природного розвитку особистості.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої технічної освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови реалізації сучасних технологій навчання в процесі підготовки студентів вищих технічних закладів освіти на гуманістичних засадах та принципах, що має на меті створення умов для всебічного врахування та сприяння розвитку особистісних якостей та властивостей майбутнього фахівця технічної сфери.

Дотримання викладачами основних гуманістичних принципів у процесі реалізації сучасних технологій навчання у вищих технічних закладах освіти, за нашими висновками, дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, прагнення, 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 висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Григорій Петрович Васянович / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр; Львівська держ. фінансова академія. – Л.: Норма, 2005. – 343 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9-22.
4. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип.3. – 293 с.
5. 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.

6. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования» / Александр Георгиевич Романовский. – Киев, 1997. – 490 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Скафа Е.И. Теоретико-методические основы формирования эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Елена Ивановна Скафа. – Донецк, 2004. – 479 с.

References

1. Vasyanovych, G.P. (2005). *Pedagogichna etyka* [Pedagogical ethics]. Lviv: Norma, 343 [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S.S. (2003). *Osnovy pedagogiky vyschoyi shcholy* [The fundamentals of high school pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoyi literatury, 316 [in Ukrainian].
3. Nychkalo, N.G. (2001). *Neperervna profesiyna osvita yak filofska ta pedagogichna kategoriya* [Continuous professional education as a philosophical and pedagogical category]. Kyiv: Neperervna profesiyna osvita: teoriya ta praktyka, 9-22 [in Ukrainian].
4. Tovazhnyanskyi, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity* [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
5. Rovenska, O.G. (2011). *Problemnyi pidhid u vykladanni vyschoyi matematyky dlya inzhenernykh spetsialnostey* [Problem approach in teaching higher mathematics for students of engineering specialties]. Donetsk: DonTU, 49-52 [in Ukrainian].
6. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnom zavedenii k budushey upravlencheskoy deyatelnosti* [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities]. Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Russian].
7. Selevko, G.K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moskva: Narodnoye obrazovaniye, 256 [in Russian].
8. Skafa, E.I. (2004). *Teoretiko-metodicheskiye osnovy formirovaniya evristicheskoy deyatelnosti pri izuchenii matematiki v usloviyah vnedreniya sovremennykh tehnologiy obucheniya* [Theoretical and methodical bases of formation of heuristic activity at studying of mathematics in the conditions of introduction of modern technologies of training]. Extended abstract of doctor's thesis. Donetsk [in Russian].

Романчук Н.А., Гайша А.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье исследуются теоретические основы и практические аспекты реализации современных технологий обучения в процессе подготовки студентов высших технических учебных заведений. Проанализированы современные подходы, суть, содержание подготовки студентов в высших

технических учебных заведениях. Охарактеризованы структурные компоненты профессиональной подготовки студентов высших технических учебных заведений. Раскрыты особенности реализации современных технологий обучения в высших технических учебных заведениях. Доказана эффективность реализации современных технологий обучения на гуманистических принципах и основах с целью обеспечения формирования высококвалифицированного специалиста технической сферы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшие технические учебные заведения, технологии обучения, личностно ориентированные технологии обучения, гуманизация образовательного процесса, субъект-субъектное взаимодействие.

Romanchuk N. Haisha O.

REALIZATION OF MODERN TECHNOLOGIES OF TRAINING IN THE PROCESS OF PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article studies the theoretical foundations and practical aspects of the implementation of modern teaching technologies in the process of preparing students of higher technical educational institutions.

The leading pathways implementing modern ideas of humanistic paradigm of education determines the introduction of modern educational technologies, oriented on development and self-development of the student's individual. Training of specialists capable of competent and effective activities in the technical field at European and international standards is due to the implementation of modern technology training. The contents of the organizing and training students in higher technical educational institutions (humanitarian, technical-theoretical, technological, practical, administrative, research, information, economic, legal, economic, environmental training) are characterized.

It was established that an important condition for the effective implementation of modern educational technologies in preparation for students in higher technical educational institutions is their implementation on the basis of humanistic ideas, principles and values. The essence of the personal oriented approach in the educational process is revealed, it consists of taking into account individual features (physiological, mental and personal) and general patterns in the development of each individual.

It is proved that teachers' compliance of basic humanitarian principles in the implementation of modern educational technologies in higher technical educational institutions allows taking into account personal needs, aspirations, subjective experience of students. This positively affects the learning process, facilitates relations, creates favorable emotional climate in the group, and provides conditions for personal and professional self-development of highly skilled, competitive specialists in technical areas.

Key words: professional training, higher technical educational institutions, teaching technologies, personally oriented learning technologies, humanization of the educational process, subject-subject interaction.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 372.882+37.032

Світлана САФАРЯН

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики мов і літератури
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: s.lana@ukr.net

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ КЛАСИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ

Літературній освіті належить одна із провідних ролей у формуванні духовності підростаючої особистості. Це завдання вирішується у процесі вивчення української та зарубіжної літератури. У статті акцентовано увагу на актуальності використання на уроках літератури в школі порівняльного вивчення художніх творів як ефективного засобу формування духовно-ціннісних орієнтацій учнів; окреслено основні напрями компаративного аналізу; наведено конкретний приклад порівняння творів Мольєра та І.Карпенка-Карого.

Ключові слова: духовність, цінності, потреби, компаративістика, аналіз, напрями, «Міщанин-шляхтич», «Мартин Боруля».

Одним із основних стратегічних напрямів сучасної шкільної освіти є духовне формування підростаючої особистості. Духовність прийнято розглядати як певне інтеграційне складне утворення, що містить систему абсолютних загальнолюдських та національних цінностей та орієнтирів, які є своєрідною позитивною установкою особистості на духовне життя і вчинки. Цілеспрямоване формування цих цінностей є умовою розвитку духовних потреб, як вищої форми утворень, що спонукають особистість до різних видів духовної діяльності.

Серед шкільних гуманітарних предметів особлива роль у формуванні духовності належить літературі, адже саме у процесі її вивчення вчитель має найбільше можливостей ефективно вплинути на духовну, емоційно-оцінну сферу дитини, коригуючи систему її цінностей.

Проблемами духовного виховання засобами літератури в Україні займалися відомі вчені-методисти: Н. Волошина, Т. Бугайко, Т. Буженко, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, О. Слоньовська, Л. Цимбалюк, тощо. У дослідженнях ставилися проблеми не тільки морального просвітництва учнів, а й методичні аспекти формування духовних цінностей, переконань, накопичення досвіду морально-духовних вчинків у процесі вивчення літератури. Зокрема, Н. Й. Волошина розробила цілісну систему виховання учнів на уроках літератури, в основі якої формування національних та загальнолюдських духовних цінностей – доброти, милосердя, справедливос-

ті, щирості, совісті, честі та ін. шляхом досягнення краси у світі людей та природи, гармонії людських стосунків. Якість літературної освіти вчена визначала низкою факторів, серед яких:

- особливий вплив мистецтва слова на формування духовного світу і національної самосвідомості школяра;
- компаративний підхід до розгляду літературних явищ;
- культурологічний підхід до вивчення літератури [1, 325].

Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями у реформуванні вітчизняної системи освіти. Відповідно до Концепції нової української школи, серед пріоритетних напрямів реформування визначено запровадження компетентнісного підходу до формування підростаючої особистості [4]. Названо основні компетентності та окреслені шляхи їх формування, зокрема і у системі шкільної літературної освіти, яка має враховувати основні аспекти діалогу культур.

У контексті нашого дослідження ми зупинимось більш детально на ролі шкільного компаративного аналізу, як дієвого засобу реалізації діалогу культур, у системі формування національних та загальнолюдських духовних цінностей учнів.

Компаративізм в літературі (від лат. comparativus – порівняльний) визначають як порівняльне вивчення літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на ос-

нові порівняльно-історичного підходу. Як філологічний метод дослідження компаративізм бере свій початок у XIX столітті. Засновником його вважають німецького філолога Теодора Бенфея [5, 369].

Предметом компаративних літературознавчих досліджень є генетичні, генетично-контактні збіги (апології) в національних, регіональних і світових літературах, вивчення форми зовнішніх і внутрішніх контактів і впливів, міжлітературні рецепції, посередницькі функції художніх перекладів [5, 370].

В умовах сучасних інтеграційних суспільних процесів значно зростає роль діалогу культур. Жодна національна культура, зокрема і література, не може плідно розвиватися поза продуктивним спілкуванням з іншими культурами. Тому порівняльні методи дослідження не лише допомагають встановити зв'язки окремих літературних явищ, а й передбачають створення цілісної шкільної літературної освіти. На це вказувала і Н. Й. Волошина: «Під час порівняльного вивчення літератури школярі вчаться встановлювати міжпредметні асоціації, оперувати прийомами аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення. Це сприятиме формуванню гуманістичного світогляду учнів, вихованню в них національної самосвідомості, гідності, а також поваги до інших народів, їхньої культури, допоможе усвідомити культуру як єдину систему текстів, причому систему діалогічну, багаточасову, відкриту...» [2, 11].

У процесі вивчення літератури в школі вчителю необхідно досконало володіти навичками компаративного аналізу, широко застосовуючи його на уроках. Типологічна схожість певних художніх творів, що ввійшли до чинних програм, є ефективним матеріалом для розуміння єдності світового літературного процесу, глибокого пізнання учнями національної самобутності як вітчизняної, так і інших літератур.

Мета шкільного компаративного аналізу полягає у виокремленні відповідних типовосхожих проблем у різних творах, аналіз яких допоможе глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних літературних процесів, явищ, творів з'ясувати їх відповідність та відмінність, досягнути загальну духовну єдність та національну своєрідність кожної із літератур. У процесі компаративного аналізу художніх творів вирішується також одне із основних завдань вивчення літератури, яке ми визначили як формування національних та за-

гальнолюдських духовних цінностей. Це реалізується шляхом досягнення та порівняння естетичних цінностей авторів та їхніх героїв, глибоким проникненням в ідейну та художню сутність порівнюваних творів.

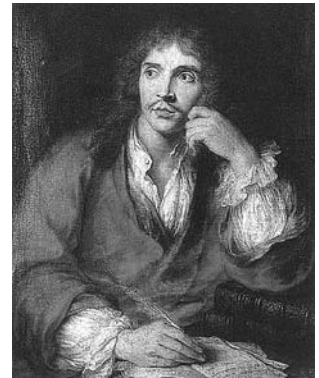
Порівняльний аналіз художніх творів української та зарубіжної літератури і позатекстових фонових відомостей доцільно здійснювати за такими напрямками:

- **історико-літературним:** час написання творів, історія створення, видання; належність до певного літературного напрямку, течії тощо; місце творів у літературному процесі;
- **біографічним:** причини звернення авторів до обраної теми; авторський задум; співвіднесеність творів з естетичними та духовними цінностями авторів; місце цих творів у творчому доробку авторів;
- **історико-культурологічним:** характеристика періоду створення твору та періоду, зображеного у ньому (соціальні, економічні, політичні, культурні, географічні умови);
- **теоретико-літературним:** родово-жанрова специфіка, тема, ідея, проблематика, конфлікт, сюжет, композиція, система образів, виражальні мовні засоби.

Розглянемо більш детально певні аспекти компаративного аналізу драматичних творів на прикладі творів Мольєра «Міщанин-шляхтич» та Карпенка-Карого «Мартин Боруля».

Кожен твір, пов'язаний з певними явищами світової культури, завжди має своє коріння та наштовхує на створення нових мистецьких шедеврів на іншому національному ґрунті. Так, комедія Жана Батиста Мольєра «Міщанин-шляхтич» зачаровувала письменників різних епох та країн. Її високо цінували І. Фонвізін, О. Грибоєдов, О. Пушкін, М. Гоголь, Т. Шевченко, І. Карпенко-Карий, М. Куліш, М. Рильський.

Розпочинати порівняння цих творів доцільно з розмови про їх авторів, використовуючи **біографічні фонові знання**. Цікаво, що між французом Мольєром, який жив у XVII ст. та українцем Карпенком-Карим, що творив у другій половині XIX століття, багато спільного. По-



Портрет Мольєра роботи Шарля Антуана Куапеля



Іван Карпович
Тобілевич

перше, і той, і другий взяли собі псевдонім. Справжнє ім'я Мольєра – Жан Батист Поклен.

Звідки він взяв свій псевдонім достеменно невідомо. У XVII сторіччі було модно серед акторів обирати собі «ботанічні» квіткові прізвища: де Розьє, Дюфрен, Ла Фльор. Тому можна припустити, що Пок-

лен теж шукав собі прізвище від слова «liege», що французькою перекладається як «плющ». Хоча дехто стверджує, що багато сіл на півдні Франції мають назву Мольєр, і драматург міг взяти це до уваги, обираючи псевдонім. Інші вважають, що йому сподобалося це прізвище, бо його мав один письменник Мольєр д'Ессертін. Наймовірніше, Мольєр не бажав пасти задніх серед акторів, які обирали звучні та витончені псевдоніми. Ім'я ж Мольєр не було таке плебейське як Поклен, воно було типово французьким, дуже чітким, дзвінким та зручним у вимові.

Звідки взяв свій псевдонім Карпенко-Карий відомо добре. Його справжнє ім'я Іван Карпович Тобілевич. У псевдонімі він поєднав ім'я свого батька та улюбленого літературного героя Гната Карого із шевченківського «Назара Стодолі».

Обидва майбутні драматурги отримали добру освіту, але кар'єра їх не приваблювала. Вони обрали справою свого життя театр. Хоча Мольєр зрозумів це значно раніш від українського драматурга. Після закінчення коледжу він, відмовившись від прибуткової роботи адвокатом, тринадцять років подорожував з акторами Францією, граючи у п'єсах, які сам і писав, а на порозі тридцятиліття мав вже свою трупу. Карпенко-Карий вступив до акторської трупи свого брата Садовського у віці 43 років, а власну трупу сформував, коли йому було далеко за п'ятдесят.

Далі потрібно подати учням фонові відомості **історико-літературного змісту**, ознайомивши їх з особливостями розвитку літературного процесу у період творчості обох драматургів, з основними течіями та напрямками, адже ці відомості допоможуть зрозуміти характерні риси виучуваних творів. Повідомляємо учням, що Мольєр був творцем кращих зразків класич-

ної комедії. Його творча манера формувалася на основі класицистичної поетики. Твори Мольєра набули змістовності та проблемності; в них немає комічної буфонади, натомість з'являється «високий комізм», побудований на протиставленні розумного, природного та того, що суперечить здоровому глузду.

Іван Карпенко-Карий належить до демократичної течії українських письменників другої половини XIX століття. Його драматургія була зорієнтована як на романтично-побутовий, так і на реалістично-побутовий театр. І хоча, за визначеннями літературознавців, вісім творів письменника є романтичними («Бондарівна», «Безталанна», «Наймичка» тощо), а десять – реалістичними («Мартин Боруля», «Сто тисяч», «Хазяїн» тощо), творчість його не можна ділити на два періоди. Ці два різні способи зображення дійсності (реалістичний та романтичний) були характерними для Карпенка-Карого протягом усіх років його літературної творчості. Та все ж найбільших вершин він досяг у реалістично-побутовому змалюванні громадських проблем і конфліктів та психологічному дослідженні характерів своїх героїв.

Не зважаючи на відмінність класицистичної поетики у Мольєра та основних визначальних рис реалістичного зображення проблем і характерів у Карпенка-Карого, можна стверджувати, що «Мартин Боруля» є яскравою українською версією «Міщанина-шляхтича», оскільки вони об'єднані однією наскрізною темою – осміювання безглуздої поведінки героя, яке переростає в гостру сатиру на суспільні звичаї.

Продовжуючи знайомити учнів із **історико-літературними** та **біографічними** відомостями, доцільно порівняти історію написання «Міщанина-шляхтича» та «Мартина Борулі». Спочатку слід повідомити учням, що Мольєр у паризькому періоді свого життя, починаючи з 1650-х років, був придворним комедіографом короля Луї XIV. Тому часто йому доводилося працювати на догоду смакам короля, створюючи п'єси за його наказами. Так було і з «Міщанином-шляхтичем». Король наказав Мольєру зобразити у якомусь творі, де обов'язково має бути балет, турків. Так з'явилася сцена посвячення Журдена у «мамамуші». Ця сцена органічно доповнює історію марнославного та легковірного міщанина, який мріє про дворянський титул та почесні.

І.Карпенко-Карий «Мартина Борулю» написав у 1886 році під час новочеркаського заслання

	Ж. Мольєр	І. Карпенко-Карий
Жанрові особливості	Комедія-балет (фарс), комедія повчальних, моральних засад, що розкриває звичаї французької буржуазії і дворянства XVII ст.	Реалістично-побутова трагікомедія характерів, ситуацій, спрямована проти конкретних побутових і соціальних явищ
Причини звернення автора до теми	Розквіт та збагачення класу буржуа, ослаблення ролі дворянства, перетворення його на паразитичний клас	Бажання представників заможного українського селянства «вибитись у люди», вийти на «дворянську» лінію
Ідея твору	Висміювання невігластва міської буржуазії й гостра сатира на дворянство	Висміювання намагань селян піднятися за будь-яку ціну до рівня дворянства
Будова твору	5 дій, поділених на яви	5 дій, поділених на яви
Характерні особливості	Театралізованість, буфонада дії. За сюжетом Журден і в житті намагається виконувати роль дворянина (гра з перевдяганням, прискорений курс навчання тощо). В основі інтриги – гра	Відсутність розгорнутих монологів, у яких виголошувались би думки й наміри героїв, реплік вбік, підслуховування та підглядання. Динамічний розвиток дії

ня. Задум трагікомедії вмотивований двома аспектами: з одного боку – життєвий факт (батько драматурга Карпо Адамович Тобілевич багато років клопотав про документальне відновлення втраченого його предками дворянства), з іншого – захоплення Карпенка-Карого твором Мольєра.

Безпосередньо аналізуючи розгортання конфлікту в комедіях, образи головних дійових осіб, порівнюючи їх та співставляючи, використовуючи при цьому *історико-культурологічні* та *теоретико-літературні фонові знання*, вчитель матиме змогу підвести учнів до чіткого усвідомлення не тільки спільних рис цих творів, але й відмінності між ними. Узагальнити ці відмінні риси можна, наприклад у таблиці.

Отже, компаративний аналіз двох творів французької та української літератури дозволить учням зробити висновок про те, що в п'єсі Мольєра, як яскравого представника класицизму, моралізаторство має абстрактно-повчальний характер. А у реалістично-побутовій трагікомедії Карпенка-Карого сатира спрямована проти конкретних побутових і соціальних явищ, змальованих у яскравій національній художній манері. Також учні зможуть краще зрозуміти, що основною цінністю людини, незалежно від національності, є не її походження, соціальний статус і багатства, а природність, гідність та людяність. Людина завжди у своїх вчинках має керуватися здоровим глуздом, завжди залишатися собою. Нерозумні ж вчинки та прагнення роблять її карикатурною та смішною, вразливою до ошукування пройдисвітами.

Таким чином, використання шкільного компаративного аналізу у процесі вивчення літератури є справді ефективним засобом фор-

мування духовних національних та загальнолюдських цінностей, оскільки у процесі порівняння розширюються можливості вчителя впливати на духовно-емоційну сферу учнів.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.І. Проблеми літературної освіти й поради Валерія Шевчука / Н.І.Волошина // Волинсько-Житомирщина, 2010. – №20. – С.324- 334.
2. Волошина Н.І. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі : Дисертація у вигляді наукової доповіді на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук / Н.І.Волошина. – К., 1995. – 72 с.
3. Гром'як Р. Т. Літературознавча компаративістика: Навчальний посібник / Р.Т.Гром'як. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – С. 334.
4. Концепція нової української школи. – Режим доступу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../ua-sch-2016.
5. Літературознавчий словник-довідник (Nota bene)/ Р.Т. Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с
6. Наливайко Д. С. Стан і завдання українського порівняльного українознавства / Д.С.Наливайко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.- 2000.- № 11.- С. 44.
7. Чередник Л.А.У пошуках істини. Метод компаративного аналізу при вивченні зарубіжної літератури / Л.Чередник // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2001. – № 7. – С. 21–22.

References

1. Voloshyna N.J. (2010). *Problemy literaturnoi' osvity j porady Valerija Shevchuka [Problems of literary education and advice Valery Shevchuk]*. Volyn'-Zhytomyrshhyna. №20. p.324- 334 [in Ukrainian].
2. Voloshyna N.J. (1995). *Teoretychni i metodychni zasady estetychnogo vyhovannja uchniv u procesi vyvchennja ukrai'ns'koi' literatury v serednij shkoli [Theoretical and methodological principles of aesthetic education of students in the study of Ukrainian literature in high school]*. PhD dissertation (Pedagogical). Kyiv. 72 p [in Ukrainian].
3. Grom'jak R. T. (2002) *Literaturoznavcha komparatyvistyka: Navchal'nyj posibnyk [Comparative Literary: Manual]*. Ternopil': Redakcijnno-vydavnychij viddil TDPU, p. 334 [in Ukrainian].

4. *Kontseptsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly [The concept of the new Ukrainian school]*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../ua-sch-2016> [in Ukrainian].
5. *Literaturoznavchyy slovnyk-dovidnyk (Nota bene) [Dictionary of Literary Directory (Nota bene)]*. (1997). R.T. Grom'jak, Ju.I.Kovaliv ta in. Kyiv: VC «Akademija», 1997. 752 p [in Ukrainian].
6. Nalyvajko D.S. (2000). *Stan i zavdannja ukrai'ns'kogo porivnjal'nogo ukrai'noznastva [The Ukrainian comparative studies]*. *Vsesvitnja literatura v serednih navchal'nyh zakladah Ukrai'ny*. № 11. p. 44 [in Ukrainian].
7. Cherednyk L.A. (2001). *U poshukah istyny. Metod komparatyvnogo analizu pry vyvchenni zarubizhnoi' literatury [In search of the truth. The method of comparative analysis in the study of foreign literature]*. *Zarubizhna literatura v navchal'nyh zakladah*. № 7. p. 21–22 [in Ukrainian].

Сафарян С. И.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УКРАИНСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Литературному образованию принадлежит одна из ведущих ролей в формировании духовности подрастающей личности. Эта задача решается в процессе изучения украинской и зарубежной литературы. В статье акцентировано внимание на актуальности использования на уроках литературы сравнительного анализа художественных произведений как эффективного средства формирования духовно-ценностных ориентаций учащихся; обозначены основные направления сравнительного анализа; приведен конкретный пример сравнения произведений Мольера и И. Карпенко-Карого.

Safaryan S.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE UKRAINIAN AND FOREIGN LITERATURE AS THE MEANS OF FORMATION OF PUPILS' NATIONAL AND UNIVERSAL INTELLECTUAL VALUES

The modern education is aimed first of all at the formation of intellectual values of coming generation. The task of formation of intellectual values can be solved within the school literary education which plays the leading part in the process of formation of pupils' intellectual values. It is at Literature lessons where a teacher has much more opportunities in comparison with the other subjects to have an effect on pupils' intellectual, evaluative and emotional sphere life. And so it is the teacher of Literature who has an opportunity to improve pupils' system of values. This is a literary work which at the same time can be called a piece of Art and so can have some special influence on the process of formations of pupils' national and universal intellectual values. These tasks can be solved in the process of studying the Ukrainian and Foreign literature. In the article the efficiency of realization of comparative analysis at school Literature lessons is revealed. The comparative analysis is regarded to be the affective means in the process of formation of pupils' attitude to Universal intellectual values. In the process of making comparative analysis pupils learn to find out various extensional associations, gain some practice in analysis, synthesis, comparisons and summarizing. Thus it helps to build up pupils' world outlook, to develop pupils' national identity and respect towards different nations and cultures.

In the article the foundations of school comparative analysis are given. The aim of the analysis is to single out some corresponding typical similar problems in different works of literary. That must help in its turn to find out the conception and the esthetic value of each of the literary processes, works or phenomena being compared. The aim of the analysis is to find out some common and different features of literary works, to comprehend the universal intellectual values and national identity of each of the analyzed works of literature. Also in the article the main directions of the comparative analysis are revealed: historical and literary, biographical, historical and cultural, theoretical and literary. There is a pattern of such analysis being illustrated in the article: the comparative analysis of the French and Ukrainian literature, the comedy by Moliere «Philistine in the nobility» and tragicomedy by Karpenko-Karyi «Martin Borulya». As a result it has been proved that this way of analysis helps pupils to develop their national and universal intellectual values.

Key words: intelligence, intellectual values, needs, comparative studies, analysis, trends, «Philistine in the nobility», «Martin Borulya»

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2017

УДК 373.21

Олена САХАРОВА

аспірантка кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

ХУДОЖНІ ПРОМИСЛИ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗМІСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається сутність понять «національне виховання», «патріотичне виховання», розкриваються погляди вчених на зазначену проблему. Розкривається вплив народного образотворчого і декоративного мистецтва на духовний розвиток особистості, де художні промисли вважаються високохудожнім скарбом культури і мистецтва нашого народу. Дається аналіз змісту чинних програм для дітей дошкільного віку з художніх промислів України, де пропонується ознайомлення дітей зі специфікою праці та побуту народу, особливостями мови та культури, що в комплексі сприятиме їхньому патріотичному вихованню.

Ключові слова: національне виховання, патріотичне виховання, художні промисли, народно-прикладне мистецтво, духовна культура.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства патріотичне виховання підростаючого покоління набуває особливого значення. Формувати почуття патріотизму необхідно вже з дошкільного дитинства. На важливість означеної проблеми вказують такі сучасні державні документи, як «Національна програма патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національного виховання, Базовий компонент дошкільної освіти.

Про значення, сутність, мету, методи і засоби патріотичного виховання згадували стародавні філософи (Конфуцій, Платон, Аристотель), мислителі епохи Відродження (Н. Макіавеллі), Нового часу (К. Гельвецій, Д. Локк, І. Кант).

Проблему патріотичного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували такі вітчизняні педагоги, як Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Духнович, П. Кононенко, В. Кузь, І. Огієнко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Філіпчук; психологи: І. Бех, В. Борисов, Д. Ельконін, І. Кон; мистецтвознавці та фольклористи Д. Антонович, Б. Грінченко, М. Лисенко, Ф. Колесса та ін. Сучасні підходи і методи формування в дітей дошкільного віку елементів національної самосвідомості, патріотизму в розвитку українського дошкілля досліджували: Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуська, О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін. Важливе місце у формуванні в дітей старшого дошкільного віку ідентичності патріота займають художні промисли.

Метою статті є аналіз чинних програм для дітей дошкільного віку та розкриття значення художніх промислів і їх вплив на патріотичне виховання підростаючого покоління.

Так, відповідно до положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, патріотичне виховання «...має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури...» [7].

Вагомий внесок в дослідженні впливу народних промислів на патріотичне виховання дітей дошкільного віку зробили українські вчені Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, І. Зязюн, Т. Кара-Васильєва, В. Лосюк, Л. Оршанський, М. Селівачова, О. Семашко, П. Титаренко, Д. Тхоржевський та ін. Так, дослідники дотримуються думки, що історико-культурна спадщина українського народу є основою патріотичного виховання і без етнокультурної самоідентифікації неможливе формування й розвиток у підростаючого покоління почуття патріотизму, поваги до своєї історії, традицій свого народу, що містять величезний виховний потенціал, поєднуючи в собі минуле з сучасним.

Проект Концепції дошкільного виховання в Україні (1993 р.), сповідуючи історичний підхід до патріотичного виховання дітей дошкільного віку, актуалізує його народознавчі, українознавчі напрями. На це орієнтують і сучасні програми дошкільного виховання. За Концепцією національного виховання під поняттям

«національне виховання» розуміється створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, покликаних формувати світоглядну свідомість і ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь [5].

Концепція громадянського виховання термін «патріотичне виховання» тлумачить як формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю [6, 3].

Словникові джерела національне виховання тлумачать як 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 засвоюються духовна і матеріальна культури нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Національне виховання – це виховання підростаючих поколінь у дусі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях [2].

Р. Петронговський, з точки зору філософії, патріотичне виховання тлумачить як два рівні патріотичної свідомості – суспільно-психологічний та ідеологічний. Патріотичне становлення індивіда, підкреслює вчений, відбувається як двоєдиний процес: на психологічному рівні це формування уявлень, почуттів, звичок, настроїв та прагнень; на ідеологічному – формування патріотичної свідомості, ідей, поглядів і переконань [8, 24].

На думку В. Сухомлинського, «...патріотичне виховання школярів доцільно здійснювати на загальнолюдських та національних цінностях, серед яких провідними є: любов до рідної землі, народу й Батьківщини, любов до найбільш рідних людей, членів сім'ї та родини, любов до рідної мови, шанобливе й бережливе ставлення до історії та культури українського народу, праця на благо свого народу й батьківщини» [13, 256].

Саме тому видатний педагог зазначав: «Любов до Батьківщини починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, у що вкладає частку своєї душі. Захоплення красою землі, де жили діди і прадіди, де нам судилось прожити життя,

повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас, – це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини» [14, 156].

Отже, патріотичний потенціал, духовна сила нації залежить від духовних здобутків минулого і сьогодення глибокого усвідомлення їхньої значущості для єднання між поколіннями, що є основою нашої цивілізації. Тому в основі патріотичного виховання мають бути покладені культурні цінності, традиції і звичаї народу, народна пісня, декоративно-прикладне мистецтво, народний танок.

Сягаючи своїми коренями глибокої давнини, народне образотворче і декоративне мистецтво нерозривно поєднане з магічно-обрядовою і господарською діяльністю людини. Воно виникло і розвивалося як творчість селян і мешканців передмість у вільний від хліборобства час. Необхідні предмети, у тому числі й художні, селяни виробляли для власних потреб.

Відповідно до Закону України «Про народні художні промисли», народний художній промисел визначається як творча та виробнича діяльність, метою якої є створення художніх виробів декоративно-вжиткового призначення, що здійснюється на основі колективного освоєння і спадкоємного розвитку традицій народного мистецтва в певній місцевості в процесі творчої праці майстрів народних художніх промислів [3, 6].

За Т. Кара-Васильєвою, художніми ремеслами вважалися види професійної діяльності, які вимагали складного устаткування і тривалого навчання: малярство, сницарство, шовкоткацтво, художнє ковальство, золотарство та ін. Ремісники обов'язково мали документи про опанування фахом і дозвіл на заснування власної майстерні. унаслідок розкладу феодального господарювання окремі талановиті сільські майстри потрапляють на міські ринки, складаючи конкуренцію ремісникам [4, 21].

Народними художніми промислами Є. Антонович, В. Проців і С. Сенд вважають організоване виробництво творів декоративно-ужиткового мистецтва, призначених для продажу. Під декоративно-ужитковим мистецтвом вони розуміють галузь художньої творчості, яка формує естетично-художнє середовище в побуті людини [1, 47]. Так, до декоративно-ужиткового мистецтва відносяться предмети побуту: меблі, тканини, кераміка, фарфор, художнє різьблення, декоративний розпис, вишивка, вибірка, художнє литво, карбування тощо.

Народними ремеслами є гончарство, вишивка, килимарство, лозоплетіння тощо. У сою чергу житло, одяг, предмети побуту, народна іграшка виступають характерними ознаками побуту українців.

Саме тому художні промисли вважаються високохудожнім скарбом культури і мистецтва нашого народу, що примножує і збагачує його духовну спадщину, допомагає здійснювати патріотичне виховання й бути гордими за своїх майстрів.

Найбільшої популярності в ХХ ст. досягли такі художні центри, як Опішня, Решетилівка на Полтавщині; Ічня, Дігтярі на Чернігівщині; Петриківка на Дніпропетровщині; Кролевець на Сумщині; Бубнівка, Клембівка на Вінниччині; Яворів та Пистинь на Івано-Франківщині; Вінниця в Чернівецькій області та ін. [12, 66].

Ознайомлення дітей дошкільного віку з ткацтвом, килимарством, вишиванням, гончарством, різьбленням по дереву, лозо – і рогозоплетінням, ковальством, розписом на стінах хат, скринях, писанках, витинанки сприятиме окрім художнього, естетичного, розумового, інтелектуального розвитку ще й патріотичному вихованню. Так, наприклад, програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» 2014 р. видання передбачено ознайомлення дітей віку немовляти з народними звуковими іграшками (свищиками, брязкальцями), фігурками (кониками, півниками), петриківським розписом, писанками, яворівськими іграшками, дрібною пластикою Опішні [10, 51]. Для дітей раннього віку, програма рекомендує додавати народну іграшку, посуд, предмети побуту [10, 134]. Так, діти молодшого дошкільного віку разом із педагогом активно розглядають дрібну декоративну пластику (народні іграшки, вироби народних ремесел [11, 83].

За програмою «Українське дошкілля» дітям раннього віку пропонується емоційно сприймати вироби декоративно-ужиткового мистецтва (вишивки, іграшки-свищики, сопілки, рухомі яворівські іграшки тощо) [9, 39]. Для дітей молодшого дошкільного віку ця програма пропонує навчати їх милуватися, дивуватися, помічати красиве в декоративно-ужитковому мистецтві (дерев'яній яворівській (коник, деркач, пташка, колиска, віз) та косівській, опішнянській глиняній народній іграшці (пташка, баранець, поросятко, півник), посуді, вишивці, сприяти емоційному відгуку під час розглядання зразків декоративно-ужиткового мистецтва, ознайом-

лювати з розмаїттям орнаментів [9, 92]. Крім того, програма рекомендує ознайомлювати дошкільників із косівськими виробами з глини (миски, макітри, глечики, кухлики тощо), чарівною українською вишивкою (рушники, серветки, сорочки тощо), ткацтвом (килимки, гобелени тощо) [9, 80]. Також знання про традиційну українську оселю, предмети домашнього побуту та вжитку: піч, мисник із посудом (глечик, миска з глини, макітра, дерев'яна ложка), пропонується формувати вже на початку 4-го року життя [9, 78].

Відповідно вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку, аналізована програма рекомендує ознайомлювати дітей з історією рідного краю, його народом, специфікою праці та побуту, особливостями мови та культури, що все в комплексі сприятиме патріотичному вихованню. Так, наприклад, пропонується поглиблювати знання про традиції прикрашання оселі вишиваними рушниками, килимами, витинанками, вишитими подушками, шторами; ознайомлювати з іграшками, виробленими з тіста, сиру, тканини, глини, дерева, залучати до виготовлення ляльки-мотанки, ознайомлювати з керамічною іграшкою, яку виготовляли у с. Стара Сіль [9, 208 – 209]. Також пропонується зацікавлювати виробами з дерева, різьбленням по дереву, лозоплетінням, яворівськими різьбленими писанками, іншими виробами з лози, рогози (кошки, кобельки, тара для збіжжя, капелюхи тощо); з вишиванками з Галичини, Івано-Франківщини; гаверецькою керамікою Львівщини; гончарством у м. Сокаль [9, 210].

Отже, використання в роботі з дітьми дошкільного віку художніх промислів, що переходять з покоління в покоління протягом сторіч і цим викликають почуття гордості за наших предків, духовного єднання між поколіннями, активно сприятиме патріотичному вихованню. Адже відомо, що той народ є цивілізований, який над усе поважає своїх предків і тісно пов'язаний з їх віковими традиціями, шанує їх.

Ознайомлюючи дітей дошкільного віку з декоративним малюванням, ми тим самим ознайомлюємо з кращими зразками українського народно-прикладного мистецтва, побудовою візерунку, його значенням. Ознайомлення на заняттях з вишивкою, мереживом, керамікою з розписом, дерев'яними писанками, декоративними іграшками, ми збуджуємо цікавість дітей, доводимо, що український народ талановитий, цим самим пробуджуючи гордість, розуміння

самобутності культури, формує глибоку повагу до джерел, розуміння своєї належності до нації.

Використання народної іграшки та національного посуду на заняттях та поза ними як зацікавлюючого (сюрпризного) моменту, і як основного об'єкту розгляду, допоможе збагачувати словник новими назвами, розвинути активну мову, викличе почуття гордості за народних талановитих майстрів, які творять на Україні, сприятиме прилученню дітей до народної національної спадщини. Всі художні промисли відображають повсякденне життя людей, їх радощі й страждання, характеризуються яскравим національним колоритом, багатством візерунків і містять невичерпний виховний потенціал.

Так, виховуючи патріотично вихованих дітей дошкільного віку засобами художніх промислів, ми виховуємо патріотичні почуття, що ґрунтуються на інтересі до найближчого соціального, природного і культурного оточення: сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села, країни, традицій та звичаїв свого народу, усвідомлення тісного взаємозв'язку між поколіннями. Виховання любові до Батьківщини, до своєї Вітчизни є надзвичайно складним завданням. Проте, прилучаючи дітей дошкільного віку до народних промислів, декоративно-прикладного мистецтва, народного танцю та пісні, ми зможемо виховати гідного патріота своєї країни, який буде доброзичливо ставитись до представників інших національностей, розуміти елементарну етику міжнаціональних стосунків, виявляти турботливе ставлення до людей, буде прагнути допомогти, матиме гуманні почуття, уявлення про доброту, чуйність, сміливість, про те, що люди на Землі можуть жити в мирі й дружбі.

Вишивка, ткацтво, килимарство, лозоплетіння, гончарство, писанкарство, різьблення, гутництво, ковальство, кераміка, мереживо – все це феномен української духовності, української культури, що потужно працює на національно-державницьку ідею, утверджує українців як своєрідних у колі народів світу. Художні народні промисли є цілою скарбницею духовної культури, що відображає національний характер, і займають належне місце в змісті дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А. Художні техніки в школі / Є. А. Антонович, В. І. Проців, С. П. Сенд. – К.: ІЗМН, 1997. – 312 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Закон України «Про народні художні промисли»: від 21 червня 2001 року № 2547-III / Верховна Рада України // Голос України. – 2001. – № 124 (2624). – С. 6.
4. Кара-Васильєва Т. Г. Творці дивосвіту / Т. Г. Кара-Васильєва. – К.: Рад. шк., 1984. – 175 с.
5. Концепція національного виховання. – К.: ІСДО, 1994. – 26 с.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3–8.
7. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К., 2002. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>
8. Петронговський Р. Р. Формування патріотизму старшокласників у поза навчальній виховній діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 // Р. Р. Петронговський – Житомир, 2002. – 180 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / Упор.: О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. – У 2 ч. – Ч. I. – К.: ТОВ «МЦФЕЗ-Україна», 2014. – 204 с.
11. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. – У 2 ч. – Ч. II. – К.: ТОВ «МЦФЕЗ-Україна», 2014. – 452 с.
12. Свид С. П. Художні техніки / С. П. Свид, В. І. Проців – Київ: Радянська школа, 1987. – 252 с.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа. – 1976. – Т. 3. – С. 7 – 279.
14. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К.: Вид-во «Радянська школа», 1976. – Т. 2. – С. 149 – 419.

References

1. Antonovych, Ye.A. (1997). *Khudozhni tekhniki v shkoli [Art techniques at school]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainsky pedahohichny slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy Pro narodni khudozhni promysly: vid 21 chervnia 2001 roku №2547-III [Law of Ukraine on folk arts and crafts from June 21 2001№2547-III. (2001). Verkhovna Rada Ukrainy. *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine*, 124 (2624), p.6 [in Ukrainian].
4. Kara-Vasylieva, T.H. (1984). *Tvortsy dyvosvitu [Creators of a wonderworld]*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
5. *Kontseptsiiia natsionalnoho vykhovannia [Concept of national education]*. (1994). Kyiv: ISDO [in Ukrainian].
6. *Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti [Concept of civil education of a personality in the terms of the Ukrainian state development]*. (2003). *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 2, pp. 3-8 [in Ukrainian].
7. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity v Ukraini u XXI stolitti [National doctrine on the development of education in Ukraine in the XXI century]*. (2002). Kyiv. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002> [in Ukrainian].
8. Petronhovsky, R.R. (2002). *Formuvannia patriotyzmu starshoklasnykiv u pozanavchalni vykhovni diialnosti [Forming patriotism of high school students during extra-curricular educational activity]*. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

9. Bilan, O.I., Vozna, L.M., Maksymenko, O.L. (2012). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia»*. [Programme of development of a preschool child «Ukrainian preschool education»]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
10. Aksionova, O.P., Anishchuk, A.M., Artemova, L.V. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u sviti»* [Programme of development of a preschool child «Me in the world»]. (Vols. 1-2). Kyiv: TOV «MTsFEZ-Ukraina» [in Ukrainian].
11. Aksionova, O.P., Anishchuk, A.M., Artemova, L.V. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u sviti»*. Vid trioh do shesty (semy) roktiv [Programme of development of a preschool child «Me in the world». From the age of three to the age of six (seven)]. (Vols. 1-2). Kyiv: TOV «MTsFEZ-Ukraina» [in Ukrainian].
12. Syvd, S.P., Protsiv, V.I. (1987). *Khudozhni tekhniki* [Art techniques]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
13. Sukhomlynsky, V.O. (1976). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. (Vol. 2). Kyiv: Radianska shkola. pp. 7-279 [in Ukrainian].
14. Sukhomlynsky, V.O. (1976). *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu* [How to educate a real person]. (Vol. 2). Kyiv: Radianska shkola. pp. 149-419 [in Ukrainian].

Сахарова Е. Н.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОМЫСЛЫ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность понятий «национальное воспитание», «патриотическое воспитание», раскрываются взгляды ученых на рассматриваемую проблему. Раскрывается влияние народного изобразительного и декоративного искусства на духовное развитие личности, где художественные промыслы считаются высокохудожественным сокровищем культуры и искусства нашего народа. Дается анализ содержания ныне действующих программ для детей дошкольного возраста по художественным промыслам Украины, где предлагается ознакомление детей со спецификой труда и быта народа, особенностями и культурой, что в комплексе способствует их патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: национальное воспитание, патриотическое воспитание, художественные промыслы, народно-прикладное искусство, духовная культура.

Sakharova O.

ARTS AND CRAFTS AS MEANS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTENT OF PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with the meaning of the notions «national education» and «patriotic education», scientific approaches to this problem are disclosed, including V.Sukhomlynsky's vision on how to form children's love to Motherland. The impact of folk arts and decorative arts on the spiritual development of a personality is also disclosed, with the understanding of arts and crafts as highly artistic treasures of culture and art of our people. Awareness of their belonging to a nation and the understanding of its cultural uniqueness arouse children's interest and prove the fact that Ukrainian people are talented. The author analyses the content of current programmes in Ukrainian crafts and arts for preschool children, that contain information on the specifics of work and everyday life of our people, specifics of our language and culture which will contribute to the children's patriotic education.

The analyses of the programme «Ukrainian preschool education» includes the content of decorative art work with preschool children, recommendations to teachers on introducing Kosiv clay crafts, magnificent Ukrainian embroidery and weaving to preschool children. The author suggests ways to form the knowledge of a traditional Ukrainian home, objects of household and everyday family life: a stove, a cupboard with traditional Ukrainian pottery etc.

The process of enriching children's vocabulary with new names and the development of active speaking is recommended to be assisted with the usage of folk toys and traditional crockery during the classes and beyond them. A special attention is given to the role of folk arts and crafts, decorative arts, folk dances and songs in the formation of a preschool child as a patriot of their country.

Key words: national education, patriotic education, arts and crafts, folk arts, spiritual culture.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017

УДК 373.211.24:371.68

Юлія СЕМЕНЯКО

аспірант кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна
e-mail: julya.nazaruck@yandex.ua

ВИВЧЕННЯ ОБІЗНАНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ З ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ МЕДІА-ПРОДУКЦІЇ

Стаття присвячена проблемі виховання культури споживання в підростаючого покоління громадян України. Автор аналізує рівень усвідомлення педагогами значущості виховання культури споживання медіа-продукції, значення шляхів її формування на етапі дошкільного дитинства. Розкрито зміст діагностичного обстеження, представлено кількісний та якісний аналіз обстеження педагогів дошкільних закладів. Подано аналіз чинних програм навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку щодо наявності у них завдань з виховання культури споживання медіа-продукції у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: культура споживання, діти дошкільного віку, медіа-культура, медіа-продукція, вихователі.

У сучасному суспільстві людина знаходиться під впливом постійних потоків інформації, у значній мірі тієї, що передається по каналах мас-медіа (до них традиційно відносять пресу, телебачення, радіо, кінематограф, відео, комп'ютерні мережі тощо). Засоби масової інформації створюють особливий інформаційний простір, під впливом якого формуються соціальні, моральні, художні, інтелектуальні цінності й інтереси. Очевидною є необхідність формування навичок критичного сприйняття інформації, умінь правильно працювати з нею, відмежовувати корисну від шкідливої, і, як наслідок, більш компетентно і вільно поводитися з інформаційними потоками й орієнтуватися в них. Особливо це стосується дітей дошкільного віку, в яких ще немає життєвого досвіду, вони, перш за все, звертають увагу на зовнішню привабливість, яскравість, емоційність, експресивність, майже не неусвідомлюючи суті.

Сучасна система дошкільної освіти потребує розробки змісту освітніх методик, орієнтованих на виховання в дітей культури споживання медіа-продукції як складника їхньої медіа-культури. Означене питання потребує окремого вивчення з метою визначення змісту, методів і прийомів виховання культури споживання в дітей дошкільного віку.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує негайної підготовки особистості до вмілого, а головне безпечного користування ними. Образи, продуковані медіа, легко «вбудовуються» у дитячу свідомість, програмують її, сприяють аморальності

та формують зневагу до загальнолюдських цінностей. Вони несуть у собі певну («нову») мораль, певну систему цінностей, сприяють засвоєнню чужинних соціальних і культурних норм, культивують уседозволеність і безвідповідальність. Природна і дуже характерна для дітей легкість ідентифікації (емоційно-когнітивного ототожнення себе) з певними медіа-образами і медіа-героями та демонстрованими ними взірцями й нормами становить основу для формування в них викривленої або й хибної – медійної картини світу. Постає необхідність виховання грамотного, раціонального медіа-споживача на етапі дошкільного дитинства.

У грудні 2012 року було прийнято «Резолюцію Європарламенту з медіа-грамотності у світі цифрових технологій», в якій чітко окреслено шлях до обов'язкового статусу медіа-освіти в усіх країнах Європейського Союзу: медіа-освіта повинна охопити всі верстви населення, включаючи дітей, ставши невід'ємною частиною навчальних програм на кожному рівні життя. До реалізації цього напрямку діяльності долучилась і Україна. Це знайшло відображення у державних документах: Законі України «Про дошкільну освіту»; Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція).

Серед завдань виховання й розвитку дітей дошкільного віку виокремлюються такі: розвиток умінь обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», розвиток критичного мислення та здатності до медіа-творчості тощо. Означені завдання тісно пов'язані з вихо-

ванням культури споживання медіа-продукції у дітей дошкільного віку, що підкреслює її актуальність.

На забезпечення якості дошкільної освіти на належному рівні спрямовані державні програми навчання, виховання й розвитку дітей раннього та дошкільного віку («Впевнений старт», «Соняшник», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля» тощо). Розглянемо, як вирішуються означені завдання і яке розв'язання проблеми виховання культури споживання медіа-продукції пропонується в них.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» покликана підготувати дітей 5-6 років до навчання у школі. Відповідно до цього у змісті програми визначаються ті освітні завдання, які сприятимуть формуванню в майбутніх школярів життєвої компетентності. Серед означених завдань, які стосуються нашого дослідження, автори програми визначають такі, що пов'язані з набуттям медіа-компетентності дітей: ознайомлювати з різними джерелами інформації (книги, журнали, газети, телебачення, радіо, комп'ютер); показувати їх роль у житті людей; формувати елементарне уявлення про те, що кожна людина є користувачем (споживачем) предметів та їх творцем (виробником); залучати до перегляду та прослуховування радіо- і телепередач пізнавального напрямку, обговорювати побачене й почуте в родинному колі; вчити осмислювати зміст почутого (побаченого), усвідомлювати тему та провідну ідею твору, вчити передавати у переказі авторські оцінки та власні ставлення; прилучати до обговорення змісту, персонажів та визначенні моральної цінності твору [5].

Чинна комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» також не передбачає спеціально завдання з виховання культури споживання медіа-продукції у дітей дошкільного віку. Проте зазначено деякі освітні завдання, що є фундаментом для виховання культури медіа-споживання. Серед них: формувати навички усвідомлення того, що деякі дії можуть бути небезпечними для здоров'я; виховувати розумні потреби, вчити переказувати зміст переглянутих мультфільмів, фільмів; формувати оцінні судження, адекватні естетичні і моральні оцінки поведінки героїв; збагачувати знання про предмети та їх характеристики: телевізор, комп'ютер [3].

У змісті програми розвитку дитини «Українське дошкілля», як і в означених вище

програмах, підкреслюється значення розвитку в дітей аналітичності і свідомості сприйняття навколишнього, надання уявлень про сучасні засоби зв'язку: поштовий, телекомунікативний, електронний, про їх призначення та принцип дії; про засоби комунікації (телебачення, радіо, газети, журнали, телефон, інтернет, факс), розвитку вміння висловлювати своє ставлення і давати оцінку творам, мультфільмам, вчинкам. Розуміти моральний зміст подій, учити складати сюжетну розповідь за серією картинок. Відзначимо, що автори програми пропонують ознайомлювати дошкільників із рекламою як одним із видів медіа-продукції, розповідати дітям мету її створення, джерела рекламування товарів і види реклами, вчити рекламувати товар [4].

Комплексна освітня програма «Дитина в дошкільні роки», на відміну від інших програм, має розділ «Інформаційна культура». Зміст освітньої роботи в цьому напрямі передбачає: розширення уявлень про джерела інформації, способи передавання, використання та зберігання інформації; визначення наслідків недостатності інформації, передавання неправдивої інформації в різних ситуаціях повсякденного життя, формування уявлень про способи убезпечення від неправдивої інформації, способи захисту інформації, найпростіші способи перевірки надійності інформації; сприяти усвідомленню того, що масова інформація відрізняється від іншої, вчити особливостям її використання. Можемо зазначити, що ці завдання тісно пов'язані з вихованням культури споживання медіа-продукції, зокрема формування медіа-імунітету особистості.

Крім того, ознайомлення дитини зі світом медіа і формування відповідних знань та навичок пронизує й інші розділи даної програми: «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини». Серед завдань, які сприяють вихованню культури споживання медіа-продукції відзначимо такі, як: сформувати систему уявлень про сучасні засоби зв'язку (пошту, телефон, факс, електронну пошту, радіозв'язок, супутниковий зв'язок), назви машин, технічних приладів, що полегшують працю дорослих, а також предмети культурного вжитку (телефон, мобільний телефон, магнітофон, плеєр, комп'ютер, ноутбук, планшет тощо), засоби комунікації та друку (телебачення, радіо, газети, журнали) і характером роботи людей, зайнятих у цій сфері. Важливими завданнями також є: виховання елементарної культури споживання продуктів

праці дорослих; формування уявлень, що люди-споживачі (дорослі, діти) використовують для задоволення життєвих потреб речі, прилади, побутову техніку тощо – предмети, які створено людьми-виробниками; діти ще маленькі, вони є тільки споживачами, а не виробниками [2].

Програма «Дитина» розкриває зміст роботи з ознайомлення старших дошкільників із сучасними комп'ютерними та інформаційними технологіями. Так, в розділі «Предметний світ» зазначені наступні завдання: поглиблювати уявлення дітей про відомі професії, розширювати знання про взаємозв'язок представників різних професій на підприємстві; продовжувати знайомити дітей з творчими професіями (фотографа, журналіста, репортера, оператора, дизайнера, працівників радіо, телебачення); вчити помічати цікаві сюжети в реальному житті та робити фотознімки, учить дітей свідомо аналізувати поведінку героїв, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні оцінки (на основі аналізу художніх творів формувати узагальнені уявлення про позитивні моральні якості. Програма передбачає розділ «Економічне виховання», в якому запропоновано дати дітям уявлення про рекламу як засіб привернення уваги до товару, який хочуть продати; формувати критичне ставлення до реклами. Однак, вищезазначений зміст освітньої роботи дуже поверхово пов'язаний із вихованням культурного медіа-споживача [1].

Як бачимо, у чинних програмах виховання, навчання і розвитку дошкільників частково передбачено зміст роботи з ознайомлення дитини з різними засобами інформації, формування основ комп'ютерної грамотності, умінь оцінювати інформацію тощо. Рішення цих завдань вимагає від вихователів володіння теоретичних і практичних знань з досліджуваної теми. Тому, наступним етапом нашої роботи було вивчення стану організації роботи з виховання культури споживання медіа-продукції у вихованців у дошкільному навчальному закладі. Зокрема, ставлення педагогів до означеної проблеми, визначення прийомів та методів для організації роботи в цьому напрямі.

Мета статті – проаналізувати рівень усвідомлення педагогами значущості виховання культури споживання медіа-продукції, значення шляхів її формування у дошкільному віці; виявити рівень знань вихователів щодо змісту поняття «культура споживання медіа-продукції» і методики її формування.

Головним фактором становлення культури споживання особистості є соціальна група, у якій вона виховується, та соціально-економічні цінності, які в ній панують. Споживча поведінка інших учасників цієї групи стає зразком для наслідування, може мати стимулювальний характер як у позитивному (наприклад, прагнення до раціонального споживання разом із іншим), так і в негативному розумінні (наприклад, бажання перевершити рівень споживання іншого). Тому своєчасна увага й позитивний приклад оточуючих дорослих сприяє вихованню в дітей ціннісного ставлення до предметів споживання, прищепленню їм навичок грамотної споживчої поведінки [6, 57].

Започатковуючи експериментальне дослідження насамперед було проведено анкетування вихователів дітей старшого дошкільного віку, які мешкають у Запорізькій та Дніпропетровській областях, з метою з'ясування розуміння ними проблеми виховання культури споживання медіа-продукції у дітей. Нами було розроблено анкети з відкритим типом запитань, які були спрямовані на виявлення ставлення вихователів до проблеми виховання культури споживання медіа-продукції у старших дошкільників; розуміння ними змісту поняття «культура споживання медіа-продукції»; вибір методів, які, на їх думку, є більш дієвими для цього.

У анкеті пропонувалося 8 запитань, які були спрямовані на виявлення ставлення вихователів до медіа-освіти загалом, з'ясування рівня їх знань про культуру споживання медіа-продукції та усвідомлення значущості її формування з дошкільного віку; визначення педагогічних умов, методів і прийомів, які сприяють вихованню культури медіа-споживання на етапі дошкільного дитинства. В анкетуванні взяли участь 155 вихователів дошкільних навчальних закладів різних категорій м. Бердянська, Запоріжжя, Дніпра, Нікополя, Оріхова, Павлограда.

З'ясувалося, що на перше запитання «Як Ви розумієте поняття «культура споживання медіа-продукції»» було отримано такі відповіді: «використання медіа-продукції для збагачення світогляду, розвитку дитини; перегляд навчальних відео для розширення знань дітей» – 26 % вихователів, «використання зі ЗМІ тільки корисної для дітей інформації» – 12 % респондентів, «уміння користуватися гаджетами, не зловживати ними» – 7 % вихователів, «використання сучасних технічних засобів у навчально-виховному процесі» – 30 %, «уміння

пошуку, аналізу та оцінювання медіа-інформації» – 14 %. Незначний відсоток вихователів (9 %) зазначили, що «культура споживання медіа-продукції» – це вибіркоче та дозоване споживання медіа-продукції, і 2% розуміють її як «інформаційну обізнаність». Ці відповіді дають можливість припустити, що неточне й різноаспектне розуміння сутності культури медіа-споживання більшістю вихователів заважають їм успішно здійснювати навчально-виховну роботу в означеному освітньому напрямі.

Щодо наступного запитання «Які види медіа-продукції, на Вашу думку, користуються попитом у дітей дошкільного віку?», то було названо такі: мультфільми (48%), реклама (9%), комп'ютерні ігри (8%), інтернет (10 %), художня література (12 %), телепередачі та серіали (10 %), розфарбовки (3%). Серед педагогів спостерігалася єдність у відповідях на запитання «Як часто в навчально-виховному процесі Ви приділяєте увагу роботі з виховання культури споживання медіа-продукції?». Так, 32,5 % вихователів зазначили, що 2-3 рази на тиждень. На думку 27 % респондентів на роботу з означеного напрямку немає часу, адже важливо виконати завдання календарного планування. Серед вихователів, що взяли участь у анкетуванні, значна кількість – 31 % вказала, що не проводять роботу з виховання культури споживання медіа-продукції, оскільки для цього немає належних умов (обладнання). Невеликий відсоток респондентів (9,5 %) планують роботу з формування навичок медіа-споживання декілька разів на місяць, за потребою.

На четверте запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, ознайомлювати дітей із засобами масової інформації, медіа-продукцією (м/ф, преса, інтернет, телебачення) у ДНЗ?» вихователі теж не дійшли згоди. Значна кількість опитаних (54,2 %) відповіли, що не потрібно, бо діти знайомляться з цим вдома. 11 % вихователів дотримуються схожої точки зору, зазначаючи, що краще запропонувати дітям ігри, спілкування з вихователем та однолітками. 18,6 % педагогів вважають, що сучасних дітей необхідно навчати використовувати гаджети з користю, вчити контролювати час користування медіа-засобами, розповідати про позитивний та негативний їх вплив на людину. Невелика група педагогів (13,2 %) уточнили, що ознайомлювати з медіа-продукцією можна лише старших дошкільників, розповідаючи їм про корисні телепередачі та мультфільми. Зауважимо, що серед респондентів (3 %) були й ті, що ототожню-

ють роботу з виховання культури споживання медіа-продукції з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання й виховання. У відповідях було зазначено: «медіа можна використовувати дозовано, тільки як допомога на заняттях», «використання медіа-засобів та медіа-продукції на заняттях сприяє кращому запам'ятовуванню дітьми навчального матеріалу», «у роботі я використовую ноутбук і радіо, дітям подобається».

Відповіді на запитання «Яких знань, Вам недостатньо для здійснення означеного напрямку навчально-виховної роботи?» дозволили констатувати, що більшість вихователів вдалися до узагальнення: 66% зазначили «недостатньо усіх знань та практичних умінь», 21% – виокремили такі: «технічних навичок роботи з ноутбуком, комп'ютером», 13% респондентів зауважили лише – «вміння працювати в програмах Microsoft Word та Power Point».

За шостим запитанням «Які ознаки, характеризують Вас як культурного споживача медіа-продукції?» з'ясувалося, що не всі вихователі обізнані з характерними вміннями та навичками культурного медіа-споживача. Так, ними називалися такі: «використовую медіа-продукцію для підготовки до занять, ігор, звітів, свят та розваг» – 42% респондентів (як бачимо, вихователі назвали переважно характеристику ІКТ-компетентності); «я перевіряю інформацію з інтернету в різних джерелах та дозую час, який проводжу з медіа-засобами» – 23 %, «вмію користуватися комп'ютером» – 15% вихователів, «спілкуюся з друзями, шукаю для себе потрібну інформацію» – 20% респондентів.

Щодо наступного запитання «Що, на Вашу думку, є основним завданням у роботі з виховання культури споживання медіа-продукції у дошкільників?» зауважимо, що майже всі вихователі не правильно розуміють сутність освітньої роботи з цього напрямку. Так, 32 % вихователів визначили основним завданням «навчити батьків контролювати час взаємодії дитини з медіа-засобами». Інші ж респонденти (18%) обмежились такою відповіддю: «ознайомити дітей зі значенням медіа-засобів та медіа-інформації у житті людини». Педагогами підкреслювалася лише така складова культури споживання, як вміння обирати корисну медіа-продукцію, передачі моральні за змістом (29,6 %). У деяких відповідях (12,2 %) простежувалося явне нерозуміння змісту культури споживання. Наприклад, були отримані такі відповіді: «використання пізнавальної та цікавої медіа-

продукції в роботі з дітьми», «цікаве та сучасне проведення занять» тощо. Незначна кількість вихователів (8,2 %) у своїх відповідях завданням з виховання культури споживання медіа-продукції вбачали розвиток навичок роботи з комп'ютером, ознайомлення з його призначенням та можливостями.

Аналіз відповідей на запитання «Які методи та прийоми роботи Ви використовуєте для виховання культури споживання медіа-продукції у дітей дошкільного віку в своїй діяльності?» дав змогу виявити, що провідним методом у вихованні культури споживання більшість вихователів відзначають бесіди (46,4 %). Крім того, серед методів і прийомів, які сприяють вихованню зацікавленості в дітей, уміння дотримуватися правил користування медіа, оцінювати з морально-естетичної точки зору поведінку телегероїв та зміст побаченого виділяють: перегляд мультфільмів та пізнавальних передач з подальшим їх обговоренням (18,5 %), дидактичні ігри (14 %), віртуальні екскурсії (1,1 %), розглядання друкованих видань (5 %), виконання творчих завдань (7 %). Деякі вихователі (8 %) відзначають важливість демонстрування власного прикладу. Аналіз відповідей педагогів показав, що у них викликає труднощі вибір методів виховання культури споживання медіа-продукції, вважаючи майже всі методи «дієвими», тому передбачаємо, що вони не застосовують жодний із них продуктивно.

Таким чином, на думку педагогів-практиків, розвиткові культури споживання медіа-продукції в дошкільному віці сприяють всі види діяльності: ігрова, пізнавальна, трудова, продуктивна діяльність, спілкування. Але більше умов для виховання навичок критичного сприймання та оцінки медіа-інформації створюється в навчальній діяльності. Отримані дані дозволяють стверджувати, що розуміння дорослими проблеми виховання культури споживання медіа-продукції у дошкільників є незадовільним. Це обумовлено низкою причин, серед яких головною виступає неповне, не точне і достатньо однобічне розуміння феномену «культура споживання медіа-продукції» та особливостей її виховання в дошкільному віці. Так, вони помилково вважають, що поняття «культура споживання медіа-продукції» це одне й те саме що використання ІКТ в освітньо-виховному процесі, а також мають хибні уявлення про особистісні якості та характеристики, пов'язані з означеним феноменом.

Аналіз вивчення рівня знань педагогів-практиків щодо проблеми виховання культури споживання медіа-продукції у дітей дошкільного віку засвідчив необхідність поглибленої роботи з означеного напрямку. Це обумовлено неповним і недостатньо глибоким розумінням феномену «культура споживання медіа-продукції» та особливостей її виховання в дошкільному віці. Необхідна цілеспрямована робота з дорослими, метою якої має стати оволодіння ними знаннями щодо виховання в дітей розумного та критичного споживання медіа-продукції.

Список використаних джерел

1. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / авт. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 188 с.
3. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. — Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 144 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
5. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.
6. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В. В. Москаленко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 405 с.

References

1. Proskura O.V., Kochyna L. P., V. U. Kuzjmenko V. U. (2012) *Dytyna : Proghrama vykhovannja i navchannja ditej vid dvokh do semy rokiv* [Child : Programme of upbringing and education of children from two to seven years]. Kyjiv. un-t im. B. Ghrinchenka (in Ukrainian).
2. Krutij K. L. (2011) *Dytyna v doshkilni roky : kompleksna dodatkova osvitnja proghrama* [The child in the preschool years : a comprehensive supplemental education program]. Zaporizhzhja : TOV «LIPS» LTD (in Ukrainian).
3. Kalusjka L. V. (2014) *Kompleksna proghrama rozvytku, navchannja ta vykhovannja ditej doshkilnogho viku «Sonjashnyk»* [Comprehensive program development, education and upbringing of children of preschool age «Sunflower»]. Ternopilj: Mandrivecj (in Ukrainian).
4. Bilan O. I., Vozna L. M., Maksymenko O.L. (2012) *Proghrama rozvytku dytyny doshkilnogho viku «Ukrainske doshkillja»* [The program of development of preschool-age children «Ukrainian doskey»]. Ternopilj : Mandrivecj (in Ukrainian).
5. (2012) *Proghrama rozvytku ditej starshogho doshkilnogho viku «Vpevnenyj start»* [The program of development of preschool children Sure start]. Ternopilj : Mandrivecj (in Ukrainian).
6. Moskalenko V. V. (2015) *Socialjno-psykhologichni zakonirnosti stanovlennja ekonomichnoji kul'tury molodi: monoghrafija* [Socio-psychological regularities of formation of economic culture of youth: monograph]. Kyjiv : Pedagoghichna dumka (in Ukrainian).

Семеняко Ю. Б.

ИЗУЧЕНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИА-ПРОДУКЦИИ

Статья посвящена проблеме воспитания культуры потребления у подрастающего поколения. Автор анализирует уровень осознания педагогами значимости воспитания культуры потребления медиа-информации, значение путей ее формирования на этапе дошкольного детства. Раскрыто содержание диагностического обследования, представлен количественный и качественный анализ обследования педагогов дошкольных образовательных учреждений. Проанализированы основные программы обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста с позиции отображения в них задач по воспитанию культуры потребления медиа-продукции у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: культура потребления, дети дошкольного возраста, медиа-культура, медиа-продукция, воспитатели.

Semenyako J.

STUDY OF THE AWARENESS OF EDUCATORS ON THE PROBLEM EDUCATION OF CULTURE OF CONSUMPTION OF MEDIA PRODUCTS

The development of mass media has become one of the most powerful factors that have a significant impact on the educational process of children. Rapidly increase the flow of information, more time is communication in a virtual format, and the age threshold for entering children in the information network is reduced. It is no coincidence that the younger generation is often referred to as «mediaecology»: their information world is formed early and rapidly. Computerization increases the distance between the generations. Not only older relatives but parents and preschool teachers are not quite ready to educational activities in the new environment.

The modern information environment not only provides new opportunities for personal development, but is a source of social risks may have a negative influence on the personality development of children, it sometimes becomes dangerous to the life, health, spiritual, moral and physical development. However, it is clear that the problem of information security should be addressed not only by limiting children's access to media and other forbidden measures. It is important to ensure the development of children's consumer culture media, which can serve as an internal mechanism of information security through the development of ideas about the moral and ethical norms, values, critical thinking and other qualities that will allow the child to safely carry out information activities and to realize the potential of the information environment for their personal development.

The period of early childhood is of particular importance in the development of culture media consumption – not only because of the intensity of the immersion of children in a world of information is rapidly increasing and it is having an increasingly significant impact on education, but also because of the psychological characteristics of personality development of the preschool child. An important factor in the education of consumer culture is a social group that is raising a child. Consumer behavior of other group members, which becomes a model to follow, so timely attention and a positive example for others contributes to the formation in children of skills of a competent consumer behavior in obasti media.

Author analyzes the level of awareness among teachers of kindergartens about the importance of the problem of culture media, methods, and objectives of its formation in preschool children. The content diagnostic tests, quantitative and qualitative analysis of a survey of teachers in preschools, as well as the analysis programs of training, education and development of children of preschool age. Analysis of the level of knowledge of practicing teachers on the problem of education of culture of consumption of media products in children of preschool age consumption showed the need for in-depth work on the specified direction.

Key words: the culture of consumption, preschool children, media culture, media production, teachers.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 371.32: 821.161.2-343

Юлія СИДОРЕНКО

аспірант кафедри методики викладання
української мови та літератури
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна,
e-mail: yuliasss-2016@ukr.net

ХРИСТИЯНСЬКА МІФОПОЕТИЧНА ПАРАДИГМА В ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ ДЛЯ 9–11 КЛАСІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТА СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті проаналізовано літературні твори з експліцитно вираженою біблійною складовою, що вивчаються в 9-11 класах загальноосвітньої школи. Визначено особливості представлення християнських міфопоетичних парадигм та їх художню роль у текстах. Автор розмежовує два варіанта використання письменником християнських парадигм: як проведення паралелей із зображуваним і як змістової основи твору. Відповідно до визначених варіантів групуються та аналізуються літературні твори. Розроблено систему компетентностей, яку необхідно сформувати в старшокласників у процесі вивчення художніх творів з експліцитно вираженими біблійними структурами.

Ключові слова: міфологізм, міфологічні структури, експліцитний міфологізм, міфопоетична парадигма, міфологема.

Значну групу текстів у шкільній програмі для 9-11 класів становлять літературні твори з експліцитно вираженими біблійними структурами. Християнська міфологічна парадигма художнього тексту виражається у формі міфологем, тобто архетипних образів, біблійних сюжетів, мотивів, ідей, що генетично споріднені з першоджерелом чи типологічно подібні до нього, а також індивідуально-авторських інтерпретацій традиційних, стандартних архетипів. Вона використовується письменником для моделювання художньої дійсності на ритуально-символічному, проблемно-тематичному, філософському та інших рівнях.

Визначення міфологічних структур та їх художньої ролі у творах шкільної програми сприятиме комплексному аналізу літературного матеріалу, дасть можливість якісно дослідити загальну концепцію твору. Тому їх вивчення потребує належного володіння словесниками знаннями з міфології та умінями використовувати елементи міфоаналізу в шкільній практиці.

Проблема аналізу зазначеної категорії художніх творів не нова, але неоднаково вивчена в галузях філології та методики літератури. На сьогодні цьому питанню присвячено багато літературознавчих досліджень. Осмисленням доробку українських письменників крізь призму міфотворчості займалися В. Пахаренко («Незбагненний апостол: Світобачення Шевченка», 1999), Г. Грабович («Шевченко як міфотворець» 1991), О. Забужко («Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій» 2007,

«Шевченків міф України» 2006). Подібні літературознавчі дослідження надають допомогу вчителям-словесникам. У методичних розробках окремих уроків і публікаціях Н. Бондаренко, Ю. Бондаренка, А. Гурдуза, Г. Демчук, Н. Ісак, Г. Шевченко частково розкриті деякі аспекти, зокрема компаративний та інтертекстуальний аналіз творів із міфологічними структурами експліцитного типу. Однак цілісної моделі опрацювання текстів цієї категорії ще не вироблено.

Мета статті – дослідити особливості вираження християнської міфопоетичної парадигми у художніх творах української літератури, що вивчаються в 9-11 класах, та визначити систему спеціальних компетентностей, які необхідно сформувати в старшокласників. Постановлена мета вимагає реалізації таких завдань:

- виявити основні форми представлення християнських міфологічних структур експліцитного типу в літературних творах шкільної програми для 9-11 класів;
- визначити їх художню роль.

Найчисельнішу групу художніх творів з міфологічною складовою в шкільній програмі з української літератури для 9-11 класів становлять тексти з біблійними структурами, експліцитний зв'язок з якими помітний у назвах творів: романи «Марія» У. Самчука, «Сад Гетсиманський» Івана Багряного, новела «Камінний хрест» В. Стефаника, поеми «Скорбна Мати» П. Тичини, «Мойсей» І. Франка, «Марія» Т. Шевченка. Вони представляють християнську міфопоетичну парадигму, оскільки базуються на відомих біб-

лійних легендах і образах, розкривають християнський світогляд, загальнолюдський вимір життєвих цінностей, а також узагальнюють зображені мотиви й образи, надаючи їм національного, ментального характеру: щира віра в Бога («Марія» У. Самчука), страждання в роки репресій («Сад Гетсиманський» Івана Багряного), моральна деградація особистості («Я» (Романтика) Миколи Хвильового), тяжка доля емігрантів («Камінний хрест» В. Стефаника). За способом функціонування міфологічної складової можна виділити тексти, у яких «міф використовується як змістова основа, на якій формується увесь сюжет [3] (поєми «Марія» Т. Шевченка, «Мойсей» І. Франка, «Одержима» Лесі Українки) та «твори, у яких чітко простежуються різноманітні паралелі з міфологічними образами й мотивами» [3] («Марія» У. Самчука, «Сад Гетсиманський» Івана Багряного, «Камінний хрест» В. Стефаника, «Скорбна Мати» П. Тичини).

Християнська парадигма художнього твору найчастіше вибудовується шляхом уведення в текст образу Божої Матері, який знаходиться на найближчому до Всевишнього щаблі. З образом Марії пов'язані наскрізні мотиви творів: страждання й всепрощення («Марія» У. Самчука), відчаю й скорботи («Скорбна Мати» П. Тичини, «Чорнобильська Мадонна» І. Драча), добра й духовності («Я» (Романтика) Миколи Хвильового). Велика Мати виступає одним із основних духовних орієнтирів. Тобто маємо лінійний, за А. Гурдузом [5], варіант вираження міфологічної складової твору.

Біблійний підтекст роману У. Самчука «Марія» помітний уже в назві твору, адже Марія – ім'я Матері Божої. Головна героїня – Марія – звичайна грішна жінка, яка неодноразово порушувала біблійні заповіді, але святий образ супроводжував усе її земне життя. На похоронах свого первістка Марію закликає священник брати приклад з Божої Матері, яка бачила, як мучиться й помирає Ісус Христос, але не могла нічим допомогти. Марія часто згадує цю легенду, чим увиразнюється її багатостраждальна доля. Героїня постійно звертається до ікони Божої Матері, що дає їй сили пережити найстрашніші випробування долі. Автор проводить паралель між Дівою Марією й героїнею роману, коли описує материнські почуття жінки, загибель її дітей, вміння Марії переживати горе цих втрат. Легко простежити: «коли земна Марія щаслива, то й Вона «усміхнена», і стає «почорнілою», коли героїню залишають життє-

ві сили» [7, 82]. Релігійно-міфологічне світосприйняття персонажів роману виражається за допомогою біблійної лексики, архетипів Бога й Землі, що наділені містичною силою впливати на життя селян: «Земля втягує у своє нутро і наповнює жили, розум і ціле єство твердими звичками» [9, 62]. Автор використовує біблійні елементи для розкриття внутрішнього світу героїні, християнського світогляду персонажів, увиразнення їхніх страждань і віри в Бога.

Назва вірша П. Тичини «Скорбна Мати» асоціюється, вказують критики, з молитвою «Стояла скорбна Мати», що передає жалобу Марії за розп'ятим на хресті Сином. Підтекстово поет проводить паралель між подіями в Палестині (розп'яття Ісуса Хреста) й Україні часу революції та громадянської війни (загибель тисячі синів рідної землі). Скорбота Великої Матері підсилює трагізм і наголошує на жакливих втратах українського народу. Біблійний образ Марії допомагає збагнути масштабність лиха й піднести його на всенародний рівень. Тобто в цей елемент поет закладає ідею народного відчаю й скорботи. Таку ж роль виконує біблійний образ Божої Матері в поемі І. Драча «Чорнобильська Мадонна».

Паралель із біблійними образами як засіб увиразнення конфлікту між двома початками людської душі – добра й зла – використана в новелі Миколи Хвильового «Я» («Романтика»). Матір головного персонажа звати Марією. Автор приховано порівнює її з образом Божої Матері: «... воістину моя мати – втілений прообраз тієї надзвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків. Моя мати – наївність, тиха жура і добрість безмежна» [11, 322], «моя печальна мати, з очима Марії» [11, 331]. Образ матері – одна з граней розколотої особистості ліричного героя, частина його «Я»: «моя мати не фантом, а частина мого власного злочинного «Я», якому я даю волю... Тут... я ховаю від гільйотини один кінець своєї душі» [11, 327]. Використання паралелей з Божою Матір'ю, яка символізує всепрощення й любов, на нашу думку, розкриває гуманну частину роздвоєного «Я» ліричного героя. Матір символізує все добре й чисте в її «м'ятежному сині, який зовсім замучив себе» [11, 322]. Порівнюючи матір із Дівою Марією, автор показує її серед чорниць, де вона сприймається як частина християнських ідеалів, що протистоять комуністичним. Вбиваючи матір, герой знищує в собі людину, а порівнюючи її з Богоматір'ю, автор підносить проблему до загальнолюдського рівня – знищення всього святого

хворобливим фанатизмом, заміна старої християнської моралі на нову комуністичну.

Євангельський сюжет про земне життя Богоматері, яка виховує свого сина – провідника Божого вчення, Спасителя людства – став змістовою основою поеми Т. Шевченка «Марія». Поет, указує М. Сенета, осмислює біблійну оповідь «не виходячи за рамки канонічного права». Сакралізація образу, вважає О. Яковина, подається шляхом постійного наголошування на значенні Марії для спасіння людства та змалюванні її як Матері Церкви: «І похвала Тобі, Маріє! / Мужі воспрянули святіє. / По всьому світу розійшлись, / І іменем Твого сина, / Твоєї скорбної дитини, / Любов і правду рознесли / По всьому світу...» [12, 328]. Крім біблійного аспекту в зображенні головної героїні Т. Шевченко «розкриває і соціальний рівень образу – Марія як матір людини» [13, 40]. У її образі, на думку дослідників, втілено й постать знедоленої селянки, наділеної українським менталітетом. М. Сенета доводить, що у поемі Т. Шевченко розгортає одну з провідних тем своєї творчості – тему жінки-матері, важкої жіночої долі. Біблійна легенда тут «виконує роль ідейної іскри, стає стимулом і першопричиною виникнення задуму, джерелом художнього універсуму поеми» [10, 252]. Із допомогою образу Богоматері поет описує долю стражденної, яка втілює високе духовне начало, внутрішню силу, здатність гідно приймати всі виклики долі.

Крім образу Божої Матері, українські письменники використовують у своїй творчості й різноманітні християнські оповіді, персонажів, образи-символи. Промовиста назва роману Івана Багряного «Сад Гетсиманський» теж вказує на наявність у творі біблійного контексту. Гетсиманський сад, як відомо, місце страждань Ісуса Христа перед розп'яттям, моління його про відведення гіркої чаші, яку судилося йому випити за людські гріхи. На думку З. Савченко, саме біблійний мотив зради є провідним у творі й підтекстово розкриває головну сюжетну лінію – долю головного героя Андрія Чумака. Хоч у романі не має прямої номінації Ісуса Христа, літературознавець доводить, що письменник послідовно проводить паралель між ним і головним героєм (зрада, арешт, передбачення мук, розуміння невідворотності долі). Багато ключових епізодів із життя Андрія нагадують біблійні сюжети про те, як вели Ісуса Христа на розп'яття, як молився Він перед смертю. Важливу роль при цьому відіграють символічні образи чаші й

хреста: Андрій «лишився нести свій тяжкий хрест до кінця» [1, 491], «гірку чашу... випив до кінця... До краю...» [1, 541], «Андрій мається, як на розп'ятті...» [1, 224], «Андрій підіймався крутими сходами, тяжко й помалу ступаючи, немов ішов на Голгофу» [1, 542]. Міфологічні елементи виражені в тексті з допомогою біблійних легенд (про Гетсиманський сад, про Каїна й Авеля, тремтливую осіку, Юду Іскаріотського), ремінісценції (Каїфа в сні Андрія), численних вкраплень, ужитих у вигляді порівнянь («немов Адам на брамі раю» [1, 163], «сплять..., немов ті Христові учні перед розп'яттям» [1, 103], «Андрій мається, як на розп'ятті» [1, 224], фразеологізмів (піти на Голгофу, нести важкий хрест), епітетів (новітнє пекло, ходіння по модерному пеклу). Комплекс біблійних елементів використовується автором для розгортання мотиву зради (легенди про Гетсиманський сад, Каїна й Авеля), для підсилення віри в братів (акцентує увагу на дитячих спогадах про великодню ніч, читання «Апостолів» у церкві, прихід до Плащаниці, бо саме вони заклали систему життєвих цінностей героя) і вірність коханої людини («Пісня Пісень» Соломона про всеперемагаючу любов), для розкриття трагізму в'язнів, які потрапили в новітній Гетсиманський сад (паралель країни в часи сталінських репресій). Ще одна функція біблійних мотивів – протиставлення християнських цінностей і жорстоких реалій тоталітаризму.

Узагальнювального значення набуває міфологема «хреста» в новелі В. Стефаніка «Камінний хрест», що сприймається як символ важкої долі всіх емігрантів, трудівників, які несуть тяжкість нестатків і відчаю: «І той тяжкий камінний хрест пекельних страждань на землі двигав разом з Іваном Дідухом і цілим народом сам Василь Стефанік, і мусив його тримати на собі все життя, і виніс на високий горб, як на Голгофу» [4, 17]. У структурі твору хрест виконує роль символу (пам'ятка про Івана Дідуха, утрачене щастя на рідній землі, важка доля трудівників, згадка про емігрантів, які не повернулися додому), через який розкривається характер українського селянина, його християнський світогляд.

Сюжет поеми І. Франка «Мойсей» побудований на біблейській оповіді про пророка Мойсея, який вивів свій люд із єгипетської неволі. І. Франко подає її «стиснуто, сконцентровано, ущільнено в часі й просторі» [6, 15]. На думку дослідників [2; 6], письменник звертається до

подій Старого Завіту, щоб через призму боротьби гебрайського народу, його пошуків власного шляху в історії людської цивілізації, висвітлити долю України і її шлях до державності. Письменник зображує фактично останні дні християнського пророка, акцентуючи увагу більше на становищі народу, який потрібно вивести з неволі. Отже, І. Франко художньо переосмислив біблійну легенду, трансформувавши її на національний ґрунт. За її допомогою митець намагається пробудити духовне начало українського народу, довести, що «Україна є потенційно історичним народом; українці, як євреї, вже надорозі із свого рабства, але поки що терзаються сумнівами та суперечностями» [2, 24].

Біблійні легенди про останні дні життя Ісуса Христа, його розп'яття та воскресіння стали змістовою основою драматичної поеми Лесі Українки «Одержима». Сюжет твору охоплює такі події: молитву Ісуса в Гетсиманії, розп'яття на Голгофі та звістку про воскресіння Месії. Однак у центрі твору Леся Українка поставила постать Міріам, у якій прочитується один із найдраматичніших новозавітних образів – Марія Магдалина. Її доля пов'язана із земним життям Ісуса Христа. За Біблією, Магдалина – учениця Ісуса, грішниця, бо сліпо закохана в нього. Месія пробачив її і оздоровив. Леся Українка художньо переосмислює євангельський сюжет, зображуючи події через їх сприйняття «одержимою» Міріам, яка оплакує Месію. Біблійна оповідь використана поетесою як вихідний пункт, опора для авторського задуму, зміни певних акцентів протосюжету. Конфлікт поеми базується на зіткненні біблійної (Месія) і жіночої, земної (Міріам) позицій щодо основної християнської заповіді – любові до ближнього: загальної любові й всепрощення та саможертвовної згубної пристрасті й ненависті до ворогів. Релігійний бунт Міріам становить суть нового прочитання письменницею біблійного міфу про загибель Ісуса Христа.

Літературознавче тлумачення християнських міфопоетичних парадигм літературних творів дає підстави говорити про продуктивність осмислення міфологічних структур. На цій основі доцільно розробити систему знань, умінь і навичок, якими повинні володіти старшокласники для опрацювання означеного літературного матеріалу. На нашу думку, необхідним є формування в учнів наступних спеціальних компетентностей:

- знаходити у тексті експліцитно виражені біблійні елементи (міфологеми, легенди, сюжети, мотиви, образи) чи паралелі до них;
 - зіставляти авторський варіант використаних структур з біблійною першоосновою;
 - виявляти смислове наповнення виділених одиниць;
 - визначати художню роль біблійних структур у тексті;
 - використовувати відібрані одиниці для осмислення творчості письменника загалом та її місця в контексті певного літературного напрямку, течії чи стилю.
- Отже, опрацювання значної групи творів з експліцитно вираженими біблійними структурами потребує розробки спеціального алгоритму діяльності вчителя та учнів. Розглянуті в статті теоретичні аспекти проблеми та система компетентностей стануть основою для реалізації цього завдання. Матеріали публікації також можуть бути використані вчителями-словесниками для підготовки уроків у 9-11 класах загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Багрянний І. Сад Гетсиманський. – К.: Наук. думка, 2001. – 548 с.
2. Бондаренко Ю. Релігійна модель історії в поемі Івана Франка «Мойсей» // Дивослово. – 2004. – № 11. – С. 19-24.
3. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практика. – Ніжин, 2012. – 199 с.
4. Гоян Я. П. Дорога: Літературний портрет Василя Стефаника. – К.: Веселка, 2003. – 70 с.
5. Гурдуз А. Міфопоетика літературного твору та міфопоетична парадигма: теоретичний аспект // Зарубіжна література в школах України. – 2006. – № 6. – С. 57-59.
6. Ісак Н. Зіставлення Франкового «Мойсея» з біблійною оповіддю // Українська мова та література. – 2004. – № 36. – С. 13-15.
7. Нестерчук О. Сакральна лексика та ікона Богородиці Годувальниці в житті Марії (за твором У. Самчука «Марія») // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2016. – № 772. – С. 80-82.
8. Савченко З. Біблійно-християнські мотиви та образи в романі «Сад Гетсиманський» // Слово і час. – 1996. – № 10. – С. 57-61.
9. Самчук У. Марія. Куди тече та річка / Улас Самчук. – К.: Наук. думка, 2001. – 416 с.
10. Сенета М. Оригінальність витлумачення теми жінки-матері в поемі Т. Шевченка «Марія» // Актуальні питання гуманітарних наук – 2016 – № 16 – С. 248-257.
11. Хвильовий М. Твори в двох томах. Том 1. Поезія. Оповідання. Новели. Повісті. – К.: «Дніпро», 1991 – 650 с.
12. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. – К., 2001. – Т. 2.
13. Яковина О. Благовіщення та образ Богородиці в церковній традиції і в поемі Тараса Шевченка «Марія» // Слово і час – 2010 – № 3, с. 39-46.

References

1. Bahriany I. (2001). *Sad Hetsymansky [The Garden of Hetsyman]*. Kyiv: Naukova Dumka, 548 [in Ukrainian].
2. Bondarenko Yu. *Relihiyna Model Istorii v Poemi Ivana Franka «Moysey» [The Religious Model of History in the Poem «Moises» by Ivan Franko]* // *Dyvoslovo* – 2004. – № 11. – S.19 – 24.
3. Bondarenko Yu. (2012). *Metodyka shkilnoho vyvchennia ukrayinskoï literatury na zasadakh ideatsiyno-kontseptualnoho pidkhodu: teoriya i praktyka [Methods of school study of Ukrainian literature on the basis of ideatric – conceptual approach: theory and practice]*. Nizhyn, 199 [in Ukrainian].
4. Hoyan Y.P. (2003). *Dorokha: literaturny portrait Vasylya Stepanyka [Road: a Literature Portrait of Vasyl Stepanyk]*. Kyiv: Veselka, 70 [in Ukrainian].
5. Hurdz A. *Mythopoetika literaturnoho tvoriv ta mythopoetichna paradyhma: teoretychny aspekt [Mythopoetics of a belles lettres work and mythopoetics paradigm: the theoretical aspect]* // *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy*. – 2006. – № 6. – S.57-59.
6. Isak N. *Zistavlennia Frankovoho «Moyseya» z bibliynoyu opoviddu [Comparison of Franko's «Moysey» with the scriptural tale]* // *Ukrainska mova ta literatura*. – 2004. – №36. – S.13-15.
7. Nesterchuko O. *Sakralna leksyka ta ikona Bohorodytsi Hodovalnytsi v zhytti Marii (za tvorom U. Samchuka «Maria») [Sacred lexicon and the icon of the Nursing Virgin in the life of Maria (after the work «Maria» by U. Samchuk)]* // *Naukovy Visnyk Tchernivetskoho universytetu*. – 2016. – № 772. – S. 80-82.
8. Savchenko Z. *Bybliyno-chrystianski motyvy ta obrazy v romani «Sad Hetsymansky» [Biblical and Christian motives and images in the novel «The Garden of Hetsyman»]* // *Slovo i chas*. – 1996. – № 10. – S. 57-61.
9. Samchuk U. (2001). *Kudy teche ta richka [Where does that river flow?]* Kyiv: Naukova dumka, 416 [in Ukrainian].
10. Seneta M. *Oryhinalnist' vytlumachennia temy zhinky-materi v poemi T. Shevchenka «Mariya» [The originality of interpretation of the theme of a woman-mother in T. Shevchenko's poem «Maria»]* // *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, – 2016 –№ 16. – S. 248-257.
11. Khvyliovyi M. (1991). *Tvory v dvkh tomakh. Tom 1. Poeziya. Opovidannia. Novely. Povisti. [Works in two volumes. Volume 1. Poetry. Tales. Short stories. Narratives]*. Kyiv: Dnipro, 650 [in Ukrainian].
12. Shevchenko T. (2001). *Povne zibrannia tvoriv: u 12 tomakh [The complete works of T. Shevchenko: in 12 volumes]*. Kyiv, vol. 2 [in Ukrainian].
13. Yakovyna O. *Blahovishchennia ta obraz Bohorodytsi v tserkovniy tradytsii i v poemi Tarasa Shevchenka «Mariya» [Annunciation and the image of the Virgin in the church tradition and in the poem «Mariya» by Taras Shevchenko]* // *Slovo i chas*. – 2010 –№ 3, s. 39-46.

Сидоренко Ю. А.

ХРИСТИАНСКАЯ МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ 9-11 КЛАССОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В статье проанализированы литературные произведения с эксплицитно выраженной библейской составляющей, изучаемые в 9-11 классах общеобразовательной школы. Определены особенности представления христианских мифопоэтических парадигм и их художественная роль в текстах. Разработана система компетенций, которую необходимо сформировать у старшеклассников в процессе изучения художественных произведений с эксплицитно выраженными библейскими структурами.

Ключевые слова: мифологизм, мифологические структуры, эксплицитно мифологизм, мифопоэтическая парадигма, мифологема.

Sydorenko J.

CHRISTIAN MYTHOLOGO-POETICAL PARADIGM IN BELLES LETTRES WORKS OF THE 9-11-TH FORMS OF SECONDARY SCHOOLS: THEORETICAL BASIS OF STUDYING AND THE SYSTEM OF COMPETENCES

In the article a considerable number of belles lettres works with explicit biblical constituents which are studied in the 9-11 forms of secondary schools have been analysed. Also some peculiarities of presentation of Christian mythological and poetical paradigms have been defined: biblical legends, topics, motives, ideas, images and symbols of Christian origi; biblical lexicon and parallels with the events portrayed in the work of belles lettres; at the plot level, at the image level, at the problem and image and philosophical level and some other levels of the belles lettres works; their artistic role in various texts has also been defined. The author delimitates two variants of the use by a writer of Christian paradigms: as drawing parallels with the events portrayed and as the content basis of the literary work. In accordance with the above mentioned variants belles lettres works with an explicit biblical constituent are grouped and analysed.

On the basis of the literary criticism analysis a system of special competences has been worked out which is necessary to be formed in senior forms pupils in the process of their study of belles lettres works with explicitly expressed biblical elements. The system stipulates pupils' comprehension of theoretical notions and development of their skills and habits to independently define and interpret the explicitly expressed mythological elements of biblical origin in the text of a belles lettres work.

The author also points out the practical significance of her research as well as the expediency of creating at its basis a methodical model of elaborating the above mentioned group of belles lettres works.

Key words: mythologism, mythological structures, explicit mythologism, mythologo-poetical paradigm, mythologeme.

Стаття надійшла до редколегії 12.05.2017.

УДК 372.31:51

Світлана СКВОРЦОВА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри математики та методики її навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна
e-mail: skvo08@i.ua

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ З ТОЧКИ ЗОРУ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дані нейрофізіології та вікової психології підтверджують доцільність і своєчасність подання в програмі з математики для 1-го класу геометричних фігур, розгляду ознак і властивостей предметів, узагальнення та класифікації за спільною ознакою. Готовність дитини до абстрагування певних властивостей об'єктів оточуючого світу створює підґрунтя до формування в неї поняття числа, виконання з числами арифметичних дій додавання і віднімання, що становить ядро змісту математики. Виходячи з особливостей сприймання молодших школярів, а також з того, що система опрацювання інформації у дітей ще незріла, потрібне надання учню певної допомоги в опрацюванні навчального змісту, у тому числі, шляхом його унаочнення. Переважання незадовільної уваги вимагає забезпечення досягнення учнем успіху, що є потужним мотивом для навчальної діяльності; а особливості запам'ятовування навчального змісту вимагають його осмислення, що також має бути враховано під час розробки методики навчання певних елементів змісту.

Ключові слова: молодші школярі, вікові особливості, пізнавальні процеси, зміст навчання математики, методика навчання математики, початкова школа.

Концептуальні засади навчання учнів у початковій школі передбачають урахування вікових особливостей молодших школярів. Для запобігання стресових станів в дітей, Концепцією Нової української школи визначено адаптаційний період, який триватиме протягом двох років – у 1–2 класах. За такого підходу буде створено можливість пристосування дітей до умов шкільного життя, до його норм і вимог, до активної пізнавальної діяльності, засвоєння знань, умінь і навичок, набуття певного рівня ключових і предметних компетентностей. Очевидно, що створюючи належні умови для реалізації адаптаційного періоду доцільно спиратися на вікові особливості перебігу пізнавальних процесів у дітей 6 – 7 років.

Загальновідомо, що умовою успішної адаптації дитини до навчання є рівень її готовності до школи. Дослідники пов'язують рівень психологічної готовності дитини до школи з рівнем розвитку її пізнавальних функцій (О. Запорожець, М. Антропова, А. Круле, Т. Турунтаєва, Р. Буре, Є. Кравцова, Г. Кравцов, Н. Непонящая, Д. Чейли, Н. Гуткина, Л. Венгер, Т. Бабаєва та ін.). Водночас, результати експериментальних досліджень розвитку пізнавальних функцій першокласників свідчать про те, що досить великий відсоток дітей розпочинає навчання в школі, не маючи для цього необхідного підґрунтя.

Так, у результаті дослідження шестирічних дітей О. Пулявською [7] визначено, що понад 70% виявили ознаки несформованості різноманітних пізнавальних функцій.

Виходячи з того, що для кожного етапу психічного розвитку дитини у першу чергу необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових утворень до його розвитку, А. Семенович [8], М. Безруких [4] та ін., розкриваючи механізми несформованості провідних пізнавальних функцій в першокласників наголошують на функціональній незрілості в них кори і регуляторних структур мозку. В результаті обстеження 50000 дітей 6–7 років М. Безруких [2] було встановлено, що діти приходять в школу вже з істотними проблемами, які викликані домашнім вихованням, дуже ранньою освітою, обмеженими контактами з однолітками (зникнення «культури подвір'я», де спілкуються діти різного віку), заміною спілкування з дорослими технічними засобами (лише 10% батьків читають дітям), зникненням гри як ведучого виду діяльності дошкільника, що істотно впливає на розвиток мозку. Діти, навіть, в 3 роки перевантажені у школах раннього розвитку, де розвиток заміщується навчанням читання, лічби тощо; на гру в них лишається 15 хвилин на добу, що шкодить розвитку в дітей уяви. Стурбованість таким ставленням до дітей до-

шкільного віку з боку дорослих висловлюють психологи і нейролінвісти. Психолог М. Мелія зазначає, що майже з 2-х років батьки починають вчити дитину читання, лічби, і маленькі вундеркінди дивують дорослих своєю навчальністю. Між тим, всім відомо, що фізіологічною основою інтелекту є мозок людини, а мозок є складною системою, яка складається з множини підструктур, які відповідають за різні процеси; ці структури формуються в певній послідовності. Відомо, що читання і письмо базується на процесах селективної уваги, сприймання та довільної регуляції діяльності, які формуються упродовж дошкільного дитинства. Т. Чернігівська зазначає, що раннє навчання зміщує акценти на розвиток інших відділів мозку на шкоду тим, які мають розвиватися відповідно до вікового періоду.

Формування механізмів селективної уваги відбувається до 6–8 років; саме селективна увага забезпечує аналіз інформації, визначення ознак, без яких неможливі такі види діяльності як письмо і читання. Морфофункціональне дозрівання кори і глибинних структур мозку, яке відбувається в період від 3 до 6 років, є важливою умовою розвитку пізнавальної діяльності дошкільнят. Т. Чернігівська [9], зазначає, що навіть за умов значного розбігу у швидкості розвитку дітей, дуже важливо починати навчання тоді, коли мозок готовий для навчання. Якщо навчати дитину читання, коли ще не сформована селективна увага, то це призводить до механічного читання, читання без розуміння, що, у свою чергу, спричиняє труднощі у навчанні в початковій школі. І як зазначає М. Безруких, функціональна незрілість кори і регуляторних структур мозку у дітей, які мають труднощі у навчанні, зберігається протягом перших трьох років навчання в школі.

Водночас, науковці зауважують, що залучення дитини до всіляких заходів з її раннього розвитку призводить до неадекватності вимог з боку батьків – від дитини вимагають те, що вона поки що не здатна робити. Саме в цьому бачить М. Безруких можливі причини проблем у розвитку дитини, і як наслідок, мовленнєвих атак з боку дорослих, які в свою чергу, гальмують функціональний розвиток мозку дитини.

Слід зазначити, що дослідження М. Безруких, С. Єфремової [3], А. Фарбер [10] довели, що основною передумовою успішної адаптації шестирічних дітей до шкільного навчання є відповідність змісту, методів, засобів та організації

навчання їхнім психофізіологічним та психологічним особливостям, пізнавальним можливостям. Тому, **метою статті** є аналіз даних про особливості перебігу пізнавальних процесів молодших школярів, накопичених дослідниками вікової психології та нейрофізіології, які мають бути покладені в основу проектування змісту та сучасних методик навчання математики учнів початкової школи.

Очевидно, що зміст навчання математики та методика навчання математики має бути обґрунтовані з точки зору вікових можливостей когнітивних процесів учнів. Проаналізуємо зміст програми з математики для 1-го класу та методичні підходи до його опанування з точки зору нейрофізіології та вікової психології.

Виходячи з того, що у дітей 5–6 років система сприймання переходить на якісно інший рівень, існує можливість формування складних еталонів, які містять ієрархічно підпорядковану структуру інтегрованих ознак, що полегшує процес впізнавання і категоризацію на основі не лише сенсорних, а й концептуальних характеристик об'єкта (загальні властивості усіх його варіантів) [1, 361]. За даними М. Безруких, В. Сонькіна та Д. Фарбера у 7–8-річних дітей запам'ятовування та впізнавання геометричних фігур відбувається за типом дорослого, оскільки інваріантність впізнавання у перцептивній сфері сягає високого рівня до 6 років [1, 376]. Якщо спроектувати цю тезу нейрофізіологів у площину математичного змісту, то очевидно стає доцільність в програмі 1-го класу геометричних фігур, а головне – своєчасність їх подання, оскільки програма радить розпочинати навчання в 1-му класі, саме, з вивчення геометричних фігур. Ці дані нейрофізіологів демонструють недоцільність розвантаження змістової лінії «Просторові відношення. Геометричні фігури», яке відбулося в 2014–2016 роках і було схвалено МОН.

Вивчення елементів геометрії в 1-му класі тісно пов'язується питанням взаємного розташування об'єктів на площині і у просторі. Подання у програмі 1-го класу цього навчального змісту ґрунтується на тому, що у сфері просторових уявлень до 6 – 7 років формуються структурно-топологічні та координатні фактори [8]. І, хоча для кожного етапу психічного розвитку дитини передусім необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових структур до його забезпечення, але з іншого боку, повинна бути потреба ззовні до постійного нарощуван-

ня того чи іншого психічного фактору (А. Семенович, Т. Чернігівська). Тому, для розвитку просторових уявлень дітей доцільно пропонувати їм відповідні вправи, тим більше, що в 6 років діти добре копіюють геометричні фігури, дотримуючись їх розміру та пропорцій; штрихи стають більш чіткими й рівними, овали стають завершеними; дітям доступні будь-які графічні рухи, будь-які лінії. Таким чином, знаходимо наукове підтвердження доцільності застосування на уроках математики в 1-му класі всіляких зорових, графічних диктантів, копіювання візерунків по клітинках, встановлення закономірності у таких візерунках та їх продовження.

Звичайно, що дані нейрофізіологів М. Безруких, А. Семенович та ін. стосуються нормального розвитку мозкових функцій, без відхилень, які викликані у тому числі й раннім розвитком дітей. Але існують й інші дані – обстеження шестирічних дітей, проведене О. Пулявською виявило наявність у 46% учнів, труднощів у просторовому розташуванні: справа наліво, зверху вниз; «дзеркально» відображуючи писали букви та цифри. Н. Корашвілі у дисертації «Влияние особенностей зрительного восприятия на овладение графической деятельностью детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста» доведено, що причини труднощів графічної діяльності молодших школярів пов'язані з особливостями розвитку зорового сприймання; одним із виявів труднощів зорового сприймання є феномен дзеркальних рухів, який виявляється у помилках графічної діяльності: реверсії форми, порушення порядку елементів і напрямів написання. Також такий стан щодо написання цифр і букв можна пояснити виходячи з досліджень М. Безруких, яка встановила, що хоча діти добре копіюють і штрихи в них стають більш чіткими і завершеними, але механізми, які лежать в основі організації зорово-просторової діяльності, дрібної моторики і зорово-моторної функції ще недостатньо зрілі. Робота з геометричним матеріалом вдосконалює рухи дитини, тренує зорову пам'ять і просторове сприйняття, створює основу для успішного навчання написання цифр. Графічні вправи є гарною підготовкою до письма, тим більш, що складність його формування пов'язано не лише з особливостями розвитку зорового сприймання першокласників, а й з не сформованістю дрібних м'язів кисті руки та пальців, незавершеністю окостеніння кісток зап'ястя і фаланг пальців, недосконалістю нерво-

во-м'язової регуляції. Так, О. Пулявською встановлено, що 61 % шестирічних учнів виявляють ознаки несформованості кінестетичних функцій – це діти з недостатнім розвитком дрібної моторики пальців рук, тактильного і кінестетичного сприймання. А тому, на уроках математики в 1-му класі доцільно проводити спеціальну роботу з розвитку кінестетичних функцій учня, що можливо шляхом виконання учнями великої кількості практичних вправ з роздатковим матеріалом – геометричними фігурами різного розміру і кольору, паличками, намистинками, гудзиками, горішками тощо.

У 7–8 річному віці висока недиференційованість впізнавання стає на заваді для ідентифікації деяких букв і цифр, що може бути викликане недостатньою сформованістю їх еталонів у перцептивній пам'яті, тому при формуванні навичок письма цифр, з метою прискорення цього процесу, слід передбачити можливість звернення написаного учнем з еталоном [1, 376]. Крім цього, велике значення мають умови в яких відбувається формування навички письма. Сучасна методика навчання першокласників написання цифр повною мірою відповідає порадам нейрофізіологів [1, 359]: свідомий аналіз траєкторій кожного руху, виявлення основних орієнтирів руху, включення у загальний контекст діяльності з високою ігровою мотивацією.

До 8–9 років у сфері просторових відношень формується метричні уявлення та стратегії оптико-конструктивної діяльності [8]. Це означає, що першокласникам може бути складними питання вимірювання довжини, маси, місткості, часу, що є предметом навчання відповідно до програми. Між тим, наявність у програмі цих питань викликана потребами практичної діяльності дітей та має на меті наблизити навчання математики до їхнього життя. Таким чином, автори підручників, вчителі при розробці систем завдань з опанування учнями поняття про основні величини і одиниці їх вимірювання, та методики роботи над ними, мають продумати компенсаторні засоби, що полегшать учням процес сприймання й осмислення навчальної інформації. Це можуть бути практичні роботи з виконання вимірювань різними мірками, підведення учнів до потреби обрати певний еталон – одиницю вимірювання, вправлення у застосуванні цього еталону при вимірюванні (наприклад, накладання моделей сантиметра, крокування моделями сантиметра, вимірювання за допомогою саморобної лінійки – risks,

яку поділено на сантиметри, і лише потім, вимірювання за допомогою мірної лінійки).

Зміни в організації системи сприймання, починаючи з 6-ти років, створюють умови для поглибленого сприймання предметів, оперування великою кількістю ознак [1, 362], але аналіз ознак, що лежить в основі категоризації, хоча і досягає певної міри зрілості до 7 років, все ще відрізняється від аналізу в дорослого [1, 376]. Ці дані нейрофізіологів переконують нас у доцільності розгляду в курсі математики 1-го класу ознак і властивостей предметів, узагальнення та класифікації за спільною ознакою, що пропонується в якості навчального змісту на початку навчального року.

Між тим, до 6–7 років сфера дії сприймання розширюється на більш абстрактні характеристики середовища, його інформаційний компонент [1, 365]. Етап переходу системи сприймання на якісно інший рівень організації розглядається нейрофізіологами як сенситивний період розвитку інформаційних процесів, які складають основу пізнавальної діяльності [1, 376]. Таким чином, можна стверджувати, що дитина готова до абстрагування певних властивостей об'єктів оточуючого світу, у тому числі й, до формування поняття числа, натуральної послідовності чисел, порівняння чисел, складу чисел, виконання з числами арифметичних дій додавання і віднімання, що становить ядро змісту математики 1-го класу, навколо якого розгортаються інші змістові лінії «Вирази. Рівності. Нерівності», «Величини», «Сюжетні математичні задачі».

У процесі підготовки до введення поняття задачі вчителями широко використовуються всілякі сюжетні малюнки, учні мають їх коментувати, ставити запитання, відновлювати порядок перебігу подій. Між тим, вчителі мають розуміти, що до 6–7 років діти демонструють утруднення при сприйманні та інтерпретації сюжетних (особливо серійних) малюнків [8]. Тому, розробляючи методику навчання учнів розв'язування задач доцільно надавати учням певну допомогу у вигляді інструкцій щодо розгляду сюжетних малюнків, ставити запитання відповідно сюжету задачі з метою уявлення учнями ситуації, яка описується в задачі, пропонувати їм зробити схематичні малюнки, що ілюструють цю ситуацію.

Система опрацювання інформації у 7–8 річних дітей ще незріла і до початку навчання в школі її можливості обмежені [1, 376]. Це вима-

гає від авторів підручників, методистів, вчителів надання учню певної допомоги в опрацюванні навчального змісту, а саме підручники мають містити інформацію у структурованому вигляді, мають містити кольорові виділення, спеціальні позначки, вчитель має дотримуватись чіткої логіки викладу, підводячи дітей до власних відкриттів; доречно використовувати мультимедійну наочність, яка полегшує осмислення навчальної інформації шляхом подання на слайдах структурованого змісту з використанням анімаційних ефектів.

У дітей 5–6 років система сприймання переходить на якісно новий рівень; вірогідність впізнавання об'єкта сягає 100 %. У 6 років впізнавання засноване на виокремленні істотної ознаки, воно вимагає більшого часу та залежить від якості зображень. Діти 6–7 років характеризуються ефективною зоровою диференціацією, в них розвинене зорове сприймання [2]. Серед психологічних передумов до навчання вчені виділяють співвідношення зорового і смислового поля, використання символічних засобів [6]. Ці тези, спроектовані у методичну площину, ще раз підкреслюють доцільність використання в процесі навчання всіляких наочних засобів, у тому числі й динамічної наочності за допомогою мультимедійних презентацій.

Особливості пізнавальної діяльності визначаються специфікою мозкової організації уваги; в учнів 7–8 років переважає недовільна увага, але і недовільна і довільна увага ще мають риси незрілості, а вже с 9–10 років недовільна увага організовується по типу дорослого [1, 377]. Який висновок з цього мають зробити методисти, вчителі, організовуючи навчання в 1–2 класах? Організовуючи діяльність учня на уроці, треба здійснювати впливи на емоції дитини, забезпечувати досягнення нею успіху (що є потужним мотивом навчання в початковій школі), заохочувати її, не докоряти за помилки, а робити акценти на досягненнях, використовувати різноманітні форми роботи на уроці, часто змінювати темп уроку («строкатий» темп уроку). Але не слід обмежуватись лише урізноманітненням форм організації діяльності учнів, при опануванні нового змісту доцільно пропонувати учням систему навчальних завдань, яка дозволить їм без додаткових вольових зусиль «відкрити» нове знання і зробити власним надбанням.

Використовуючи потребу у позитивному емоційному підкріпленні, створюючи умови

привабливості пізнавальної діяльності, вчитель може використовувати високу пластичність мозку дитини для розвитку уваги до навчального матеріалу та спрямувати його в русло навчальної мотивації [1, 380]. Слід зазначити, що у дослідженнях Л. Божович, Є. Проскури, В. Філіппової, Л. Венгера та В. Мухіної продемонстровано вагомість мотиваційного розвитку дитини, що включає сформованість пізнавальних та соціальних мотивів навчання, а наявність загальних пізнавальних мотивів Л. Григоровичем віднесено до психологічних передумов готовності дитини до шкільного навчання. Між тим, експериментальні дані, які були отримані на початку 21 століття О. Пулявською [7, 187] свідчать про те, що 35% шестирічних дітей вирізняються за ознаками несформованості пізнавальної та навчальної мотивації.

Слід зазначити, що довільність, розглядається як одна з передумов навчальної діяльності (Н. Салміна). Довільна увага пов'язана із здатністю здійснювати планування діяльності, керувати активаційними впливами відповідно до задач, які сформульовано у інструкції дорослого, але не завжди співпадає з бажаннями дитини. Між тим, Д. Ельконін [11, 282–294.] включає у психологічну підготовку до школи уміння свідомо підкорювати власні дії правилу, уміння орієнтуватися на певну систему вимог, що задана, уміння уважно слухати і точно виконувати завдання, які поставлено в усній формі, уміння самостійно виконувати завдання за зоровим зразком. Автор зазначає, що новоутворенням, в якому сконцентровано суть психологічної готовності дитини до шкільного навчання є здатність підкорятися правилам та вимогам дорослого. Але за даними експериментального дослідження О. Пулявської менш, ніж 35% дітей досягає оптимального рівня психологічної готовності до школи. Ці діти не вміють виконувати завдання за слуховою інструкцією або за зоровим зразком, мають труднощі свідомого підкорення власних дій правилу, у них недостатньо розвинена сенсорна координація, дрібна моторика руки, просторове сприймання, довільна увага [7, 187].

У дослідженнях Л. Венгера і А. Венгера [5, 351–356] встановлено, що дитині для оволодіння шкільною програмою необхідно мати ряд психологічних якостей серед яких вміння вчитися, що включає розуміння цілей, які пропонуються в школі, розвиток пізнавальних інтересів та формування навичок самоконтролю і само-

оцінки. Схожої позиції дотримується Л. Григорович, який до психологічних передумов готовності дитини до шкільного навчання відносить розвиток самоконтролю. Між тим, за даним О. Пулявської 47 % шестирічних учнів мають несформовану довільною регуляцією пізнавальної діяльності – вони виявляють труднощі, які пов'язані з довільною організацією дії у часі, з її плануванням та контролем [7].

Ці дані можна пояснити виходячи з результатів дослідження М. Безруких, якою встановлено, що до 7–8 років довільна діяльність, яка організовується за допомогою уваги легко виштовхується заняттями, які безпосередньо цікавлять дитину, що створює умови вибіркового залучення структур мозку у розв'язанні конкретної, специфічної задачі, що тим самим визначає успішність діяльності [1, 378]. Таким чином, вчителю потрібно надавати дитині допомогу на етапі планування дій із розв'язання певного завдання, а на етапі реалізації плану стимулювати дотримання кроків плану.

Навчання в школі викликає потребу у довільному запам'ятовуванні навчального змісту. Можливість опрацювання і запам'ятовування інформації, обсяг якої постійно зростає, її структурування відповідно до вагомості та смислу забезпечується включенням в процес запам'ятовування нових механізмів структурно-функціональної організації мозку [1]. Обсяг як зорової, так і слухомовленнєвої пам'яті у дітей достатній вже у 5 років; до 6 років сягає зрілості фактор міцності зберігання необхідної кількості елементів не залежно від модальності [8]. Протягом молодшого шкільного віку відбуваються суттєві зміни пам'яті дитини: максимальна довжина безпомилково відновленого текстового ряду у дітей 7 років становить в середньому 5,4 символи, у дітей 10 років – 6,4 символи, що наближається до показників дорослої людини [1, 380]. Вибірковість мнемічної діяльності досягає оптимального статусу до 7–8 років [8]. А. Семенович зазначає, що у зоровій пам'яті дитина, навіть добре утримуючи потрібну кількість еталонних фігур, спотворює їх первинний образ, розгортаючи його, не дотримуючись пропорцій, плутаючи заданий порядок. Між тим, зорові диктанти, графічні вправи, які широко використовуються на уроках математики, дозволить вчителю працювати у напрямку розвитку зорової пам'яті молодших школярів. Також, проектуючи урок, вчитель має розуміти, що до 7 років в учнів існують проблеми

слухомовленнєвої пам'яті: навіть чотириразове пред'явлення не завжди призводить до повноцінного утримання порядку вербальних елементів, має місце заміна еталонів словами, що близькі за звучанням або значенням [8].

Переключення пам'яті від безпосереднього запам'ятовування, що властиве дошкільникам, до опосередкованого конкретними смисловими задачами вимагає засвоєння нових прийомів запам'ятовування на основі осмислення матеріалу, а не його формального повторення [1, 380]. Ця теза нейрофізіологів має бути обов'язково врахована вчителями – навчаючи математики не можна вимагати від учнів механічного заучування, навіть таблиць додавання та таблиць множення, засвоєння цього навчального змісту має бути здійснено на основі сформованих прийомів обчислення, на основі користування різноманітними раціональними способами відтворення табличних результатів. В основі запам'ятовування математичного змісту має бути осмислення його. Саме тому, у навчальній програмі, перед тим, як ввести таблиці чи то додавання і віднімання чи то множення та ділення, в учнів формується уявлення про сутність арифметичних дій та відповідні обчислювальні навички; отже навчальна програма не вимагає механічного заучування, навіть, табличних випадків.

За даними М. Безруких, 60% дітей приходять до школи з несформованим мовленням [2]. У дітей 6–7 років права півкуля, як і у дорослих, здійснює повний опис об'єктів, а ліва – у процесі категоризації функціонує подібно до правої [1, 377]; у 7–8 років у організації зорово-просторової діяльності бере участь і ліва, і права півкуля, в той час як з 9–10-річного віку – переважно права. Відсутність чіткої півкульної спеціалізації виявляється і в характері мозкового забезпечення вербальної діяльності. У дорослих при розв'язуванні вербальної задачі, що пред'явлена у зорові, нервові центри, що беруть участь у мовленнєвій діяльності локалізовані у лівій півкулі, у дітей 7–8-річного віку у цей процес включаються обидві півкулі, і до 9–10 років виникають ознаки лівосторонньої локалізації [1, 381].

Навчання математики передбачає опанування учнями математичною термінологією, а також процес формування математичних понять, вмінь та навичок передбачає пояснення виконуваних дій, обґрунтування власних думок тощо. Але, зважаючи на те, що фонематичний слух формується в дитини до 7 років, квазіпрос-

торові вербальні синтети й програмування власного мовленнєвого висловлювання – до 8–9 років [8], при поясненні виконаного розв'язання, у процесі міркування з розв'язування сюжетних задач, доцільно надавати учням зразки – схеми міркувань у вигляді покрокових алгоритмів або квазіалгоритмів.

Мовлення є основою формування мислення дитини, і особливості мовленнєвої діяльності у молодшому шкільному віці визначають специфіку розумових операцій. Для 7–8-річних учнів характерне образне мислення, основою якого є зорове сприймання, а засобом – образ. З розвитком механізмів мовленнєвої діяльності, її лівопівкульної локалізації і довірливості, дитина набуває здатності виділяти за допомогою вербально-логічного мислення, приховані від безпосереднього сприймання, істотні характеристики предметів та явищ [1, 382]. Вербально-логічне мислення дає можливість учню аналізувати предмети і явища, виділяти їх основні, істотні властивості і відношення, послідовно міркувати і робити самостійні висновки. Саме розвиток логічного мислення віднесено Л. Венгером і А. Венгером до необхідних психологічних якостей для оволодіння шкільною програмою [5, 351–356].

У дітей 7–11 років, у підперіоді конкретних операцій за Ж. Піаже, понятійна організація дитиною навколишнього середовища, повільно стабілізується і закріплюється за допомогою створення «угруповань» (Дж. Флейвелл), які характеризуються появою принципу зберігання (Ж. Піаже); найбільш елементарними угрупованнями є операції класифікації і серіації. У дослідженні І. Савич «Соотношение уровней сформированности конкретно-операциональных структур (классификации, сериации, сохранения) у дошкольников» показано, що серед 48 дітей від 5,5 до 6,9 років, 12 дітей повною мірою володіли операцією класифікації, 23 – операцією серіації, а принцип зберігання був сформований у 6 досліджуваних. Зазначимо, що в основі операцій класифікації і серіації лежать операції аналізу, порівняння, визначення ознак, у тому числі спільних і відмінних, їх узагальнення, що створює гарне підґрунтя для оволодіння першокласниками математичних понять.

Лабораторією нейрофізіології під керівництвом М. Безруких доведено, що нові нейронні зв'язки утворюються в мозку протягом всього життя людини, але головне, на що ми маємо

звернути увагу, що вони утворюються при опануванні нового змісту [2]. З огляду на це виникає питання про доцільність розвантаження програми, особливо 1-го класу – дітям потрібно пропонувати новий зміст, відмінний від того, який вони засвоїли у ДНЗ, лише таким чином ми створюємо умови для утворення нових нейронних зв'язків у мозку, і загалом розвиваємо когнітивні процеси!

Довільна організація діяльності, концентрація уваги, селективна увага (так потрібна для навчання), обсяг робочої пам'яті далеко не завжди є сформованими на початку навчання в школі; залучення нових мозкових структур до організації уваги відбувається до 6–8 років. Виходячи з цього, М. Безруких, наголошує на неможливості примусу дитини у виявленні вольових зусиль при виконанні діяльності, але підкреслює необхідність створення умов навчання, які забезпечать його успішність та зацікавлять дитину, підтримують її мотивацію навчання [2]. Отже, вдосконалення початкової математичної освіти лежить у площині реалізації сучасних методик навчання, які забезпечують дитині досягнення успіху, а не налаштовують на механічне зазубрювання, яке вимагає істотних вольових зусиль!

Треба звернути увагу на висловлювання М. Безруких про те, що результати дослідження когнітивного розвитку дошкільників й молодших школярів, проведеного в останні роки, істотно не відрізняються від результатів аналогічного дослідження 2000-го року. Між тим, існують певні розбіжності у даних М. Безруких і даних, які описані класиками психології. Тому потрібні порівняльні дослідження щодо вікових особливостей когнітивних процесів в сучасних молодших школярів з особливостями когнітивних процесів, виявлених у їх однолітків у минулому столітті. Від нейрофізіологів і психологів методисти і вчителі чекають конкретних рекомендацій щодо можливостей засвоєння учнями відповідного навчального змісту та доцільності використання певних методик та засобів організації навчання в початковій школі.

Основною передумовою успішної адаптації дітей до шкільного навчання є відповідність змісту, методів, засобів та організації навчання їх психофізіологічним та психологічним особливостям, пізнавальним можливостям. В результаті аналізу даних про особливості перебігу пізнавальних процесів молодших школярів стає очевидною доцільність і своєчасність по-

дання в програмі 1-го класу геометричних фігур, застосування на уроках математики всіляких зорових, графічних диктантів, копіювання візерунків по клітинках, встановлення закономірності у таких візерунках та їх продовження. Ми впевнилися, що методика навчання першокласників написання цифр, яка передбачає свідомий аналіз траєкторій кожного руху, виявлення основних орієнтирів руху, включення у загальний контекст діяльності з високою ігровою мотивацією, з можливістю звірення запису цифр з еталоном, повною мірою відповідає порадам нейрофізіологів. Зміни в організації системи сприймання, починаючи з 6-ти років створюють можливості для розгляду в курсі математики 1-го класу ознак і властивостей предметів, узагальнення та класифікації за спільною ознакою, що пропонується в якості навчального змісту на початку навчального року.

Шестирічна дитина готова до абстрагування певних властивостей об'єктів оточуючого світу, у тому числі й, до формування поняття числа, натуральної послідовності чисел, порівняння чисел, складу чисел, виконання арифметичних дій додавання і віднімання між числами, що становить ядро змісту математики 1-го класу, навколо якого розгортаються інші змістові лінії «Вирази. Рівності. Нерівності», «Величини», «Сюжетні математичні задачі».

Хоча й молодший шкільний вік сенситивний для розвитку інформаційних процесів, які складають основу пізнавальної діяльності, система опрацювання інформації у 7–8 річних дітей ще незріла, а це вимагає від авторів підручників, методистів, вчителів надання учню певної допомоги в опрацюванні навчального змісту: підручники мають містити інформацію у структурованому вигляді, мають містити кольорові виділення, спеціальні позначки; вчитель має дотримуватись чіткої логіки викладу, підводячи дітей до власних відкриттів; доречно використовувати мультимедійну наочність, яка полегшує осмислення навчальної інформації шляхом подання на слайдах структурованого змісту з використанням анімаційних ефектів.

З іншого боку, доцільність використання в процесі навчання всіляких наочних засобів продиктована особливостями сприймання молодших школярів. Виходячи з переважання недовільної уваги, організовуючи діяльність учня на уроці, треба здійснювати впливи на емоції дитини, забезпечувати досягнення нею успіху, заохочувати її, не докоряти за помилки, а роби-

ти акценти на досягненнях, використовувати різноманітні форми роботи на уроці, часто змінювати темп уроку (строкатий темп уроку). Змінюючи форми організації діяльності учнів, треба ще й приділити уваги й змістовій організації навчання – пропонувати учням систему навчальних завдань, яка дозволить без додаткових вольових зусиль «відкрити» нове знання і зробити власним надбанням особистості. З метою забезпечення досягнення успіху вчителю потрібно надавати дитині допомогу як на етапі планування дій із розв'язання певного завдання, так і на етапі реалізації плану, стимулювати дотримання його кроків. Навчаючи математики не можна вимагати від учнів механічного заучування; в основі запам'ятовування математичного змісту має бути його осмислення. Отже, вдосконалення початкової математичної освіти лежить у площині реалізації сучасних методик навчання, які забезпечують дитині досягнення успіху, а не налаштовують на механічне зазубрювання, яке вимагає істотних вольових зусиль.

Подані вище тези реалізовані у програмі «Математика. 1–4 класи» (О. Онопрієнко, С. Скворцова, Н. Листопад), а також у навчально-методичному комплекті «Математика» для 1–4 класів С. Скворцової та О. Онопрієнко: у підручниках, навчальних зошитах, розробках уроків для вчителя, які використовуються у масовій практиці впродовж 6 років. Результати ДПА випускників початкової школи, які навчалися за даними підручниками і навчальними зошитами, свідчать про високу ефективність упровадження методичної системи навчання математики, побудованою з врахуванням вікових особливостей перебігу пізнавальних процесів молодших школярів, яка реалізована у навчальних зошитах «Математика. 1–4 клас». Так, наведемо лише результати ДПА по Івано-Франківській спеціалізованій школі І–ІІІ ступенів №11 з поглибленим вивченням англійської мови. Експериментальний 4 В клас (35 учнів, класовод Луцька Наталя Іванівна), який навчався математики за навчальними зошитами С. Скворцової та О. Онопрієнко, продемонстрував високий рівень засвоєння математичних знань, умінь і навичок: середній бал по класу становив 10,3. У контрольному 4 Б класі (31 учень), який навчався за підручниками М. Богдановича та Г. Лишенка, результати значно нижчі – середній бал 8,2.

Список використаних джерел

1. Безруких М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
2. Безруких М.М. Дошкольник. Мифы и реалии развития / М.М. Безруких // Вестник практической психологии образования. – №4 (29). – 2011 – С. 16–20.
3. Безруких М.М. Ребенок идет в школу / М.М.Безруких, С.П.Ефремова – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.
4. Безруких М.М. Школьные факторы риска и здоровье детей / М.М. Безруких// «Magister». – 1999. – №3. – С.30–38.
5. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст)// Психология дошкольника. Хрестоматия./ Сост. Н.А.Урунтаева./ Л.А. Венгер – М.: Академия, 1997. – С. 351–356.
6. Григорович Л. К вопросу о готовности детей к обучению в школе/ Л. Григорович //Дошкольное воспитание. – 1995. – №4. – С. 68–70.
7. Пулявская О.В. Познавательные функции детей с разной межполушарной асимметрией мозга в период подготовки к школьному обучению / О.В.Пулявская// Дис. канд. психол. наук. – Иркутск, 2003. – 187 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте/ А.В. Семенович. – М.: АКАДЕМА, 2002 – 159 с.
9. Черниговская Т. В. Как научить мозг учиться./ Т.В. Черниговская. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-rebenka/>
10. Фарбер Д.А. Младший Школьник: развитие мозга и познавательная деятельность. / Д.А. Фарбер. – М.: Вентана-Графф, 2003. – 32 с.
11. Эльконин Д.Б. К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей. / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.282–294.

References

1. Bezrukih, M.M., Sonkin V.D., Farber D.A. (2003). *Vozrastnaya fiziologiya: (Fiziologiya razvitiya rebyonka)* [Age physiology: (Physiology of child development)]. Textbook manual for students of pedagogical universities. Moscow: Publishing Center «Academy», 416 [in Russian]
2. Bezrukik, M.M. (2011). *Doshkolnik. Mifi i realii razvitiya* [Preschooler. Myths and realities of the development]. Messenger of the practical psychologists of education №4 (29), 16 – 20. [in Russian]
3. Bezrukik, M.M. & Efremova S.P. (1998). *Rebyonok idet v shkoly* [The child goes to school]. Third edition. Moscow: Publishing Center «Academy», 240 [in Russian]
4. Bezrukik, M.M. (1999). *Shkolnie faktori riska i zdoroviya detey* [School risk factors and children's health]. Moscow: Magister №3, 30–38. [in Russian]
5. Wenger, L.A. & Uruntayeva N.A. (1997). *Vospitanie psikhologicheskoi gotovnosti k sistematicheskomy obycheniю (starshiy shkolniy vozrast)* [Education of psychological readiness for systematic training (senior preschool age)]. Psychology of the preschool. Reader, 351 – 356 [in Russian]
6. Grigorovich, L.K.(1995). *K voprosy o gotovnosti detey k obycheniю v shkole* [To the question of children's readiness for schooling]. Preschool education №4,68–70 [in Russian]
7. Pulyavskaya, O.V. (2003). *Poznavatelnie funktsii detey s raznoi mezhpolysharnoy assimetriey mozga v period*

- podgotovki k shkolnomu obychniu. Informative functions of children with different interhemispheric asymmetry of the brain in the period of preparation for schooling. Thesis of candidate of the psychological science. Irkutsk, 187 [in Russian]
8. Semenovich, A.V. (2002). Neyropsihologicheskaya diagnostika i koreksia v detskom vozraste [Neuropsychological diagnostics and correction at children's age]. Moscow: ACADEMA, 159 [in Russian]
 9. Chernihivskaya T.V. Kak naychit mozg ychitsa [How to teach the brain to study]. Retrieved from <https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-reben/> [in Russian]
 10. Farber, D.A. (2003). Mladshiy Shkolnik: Razvitie mozga i poznavatel'naya deyatel'nost' [Primary schoolboy: brain development and cognitive activity]. Moscow: Ventana-Graff, 32 [in Russian]
 11. Elkonin, D.B. (1989). K problemam kontrolya vozrasnoy dinamiki psihologicheskogo razvitiya detey [To problems of control of age dynamics of children's mental development]. Chosen psychological works. Moscow: Pedagogika, 282-294. [in Russian].

Скворцова С.А.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данные нейрофизиологии и возрастной психологии подтверждают целесообразность и своевременность представления в программе по математике для 1-го класса геометрических фигур, рассмотрения признаков и свойств предметов, обобщения и классификации по общему признаку. Готовность ребенка к абстрагированию определенных свойств объектов окружающего мира создает основу для формирования понятия числа, выполнения арифметических действий над числами, что составляет ядро содержания математики. Исходя, что система обработки информации у детей еще незрелая, необходимо оказание помощи в процессе обработки учебного содержания, в том числе его наглядное представление, что продиктовано и особенностями восприятия младших школьников. Преобладание произвольного внимания требует обеспечения успеха каждым учеником, а особенностью запоминания учебного содержания – его осмысления.

Ключевые слова: младшие школьники, возрастные особенности, познавательные процессы, содержание обучения математике, методика обучения математике, начальная школа.

Skvortsova S.

THE STUDY OF MATHEMATICS IN TERMS OF AGE PECULIARITIES OF COGNITIVE PROCESSES OF YOUNG PUPILS

As a result of the analysis of the data accumulated by the researchers of age-old psychology and physiology, the peculiarities of the cognitive process of young pupils, which should be used as the basis for creating the content and modern methods of studying mathematics for primary school students. The usage of geometrical figures become evident the expediency and timeliness of the presentation in the program for the first class. Also advisable to use all kinds of visual, graphic dictations, copying patterns by cells, the establishment of patterns and their continuation. We made sure that the method of studying first-graders of writing numbers which involves a conscious analysis of the trajectories of each movement, identifying the main directions of the movement, including in the general context of activity with high game motivation, with the possibility of comparing the recording of figures with the standard, fully meets the advice of neurophysiologists. The possibility of deeply perception of objects, operating with a large number of features, is the basis for considering, in the course of mathematics of the first class, the attributes and properties of objects, generalization and classification on a general basis. Six-year-old child is ready to abstract certain properties of objects of the surrounding world, including, before forming the notion of number, performing arithmetic operations of adding and subtracting numbers, which represents the core of the content of mathematics of the 1st class.

It must be understood that children's system of processing information is still immature, which requires authors of textbooks, methodologists, teachers to provide the student with some help in studying the educational content, including its visual presentation. On the other hand, the advisability of using all possible visual means, including dynamic visibility through multimedia presentations, in the course of studying, dictated by the peculiarities of the perception of young pupils. Based on the prevalence of involuntary attention, organizing the activity of the student in the lesson, it is necessary to influence the emotions on the children, ensure achievement of success, encourage them, not reproach for mistakes, but focus on achievements. In order to ensure success, the teacher needs to help the child, both at the stage of planning actions from the decision of a specific task, and at the stage of implementing the plan, to encourage compliance with their steps. You can not demand mechanical memorization from students. In the basis of memorizing the mathematical content should be his understanding.

Key words: young pupils, age features, cognitive processes, content of mathematics studies, methods of studying mathematics, elementary school.

Стаття надійшла до редколегії 02.05.2017

УДК 377.011.3-051

Артем СМОЛЮК

аспірант кафедри педагогіки
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
e-mail: smolyuk@gmail.com

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізована компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. За допомогою експлораторного факторного аналізу було проведено операціоналізацію теоретично обґрунтованих структурних компонентів професійного саморозвитку та побудовано узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи. Показано, що виразність таких інтегральних компонентів професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний компоненти є середньою, а виразність когнітивно-пізнавального – високою.

Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні учителі початкової школи, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний компоненти, методи описової статистики.

За останні роки теоретиків і практиків педагогічної науки цікавить проблема саморозвитку молодшої людини у професійному середовищі, оскільки здобуті знання і компетентності вимагають постійного вдосконалення і оновлення протягом професійного життєвого шляху. Професійне саморозвиток майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами не як незмінний, статичний конструкт, а як такий, що знаходиться в постійному поетапному розвитку. І важлива роль у цьому процесі відводиться освітньому середовищу педагогічного коледжу.

Дослідників об'єднує думка про те, що професійний саморозвиток – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, а, значить, зорієнтована на підвищення якості освіти. Проте деякі вчені розглядають професійний саморозвиток як окрему складову системи самостійної роботи майбутніх учителів поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією (М. Чобітько), а інші – акцентують увагу на те, що самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення є засобами професійного саморозвитку (Л. Мітіна) Беручи до уваги педагогічний аспект дослідження означеної проблеми, визначаємо, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність майбутнього вчителя, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе

як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію. Таким чином, професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя початкових класів. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя початкової школи і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Беручи до уваги, теоретичні розробки учених з проблем саморозвитку, нами було детально охарактеризовані критерії і показники сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. І виокремлено наступні структурні компоненти професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний. В даній статті поставлено за мету операціоналізувати ці компоненти, використовуючи показники сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Під опе-

раціоналізацією мається на увазі визначення поняття (концепта) через вказівку правил фіксування відповідних емпіричних ознак [1]. Операціональні визначення зв'язують теорію й емпіричні спостереження. Значення кожного наукового поняття повинне бути описане за допомогою певного тесту, який і буде операцією по його перевірці. Саме операціоналізація й дозволяє розкласти теоретичний зміст поняття на емпіричні еквіваленти, доступні для фіксації та виміру. Операціоналізація необхідна для зіставлення теоретичних понять із фактами, відбиттям яких вони є, вибору найбільш істотних ознак для вивчення, здійснення виміру досліджуваних ознак.

Отже, для кожного компоненту нами було визначено низку параметрів методик, спрямованих на вивчення сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Таких параметрів мало бути не менше трьох. Далі ці показники піддавались експлаторному факторному аналізу з метою виділення одного фактору, який відповідав конструкту, що операціоналізується. В багатовимірній статистиці експлаторний факторний аналіз являє собою статистичний метод, який використовується, щоб розкрити основну структуру великого набору змінних. Його головною метою є виявлення взаємовідносин, що лежать в основі між вимірюваними змінними [2].

Експлаторний факторний аналіз проводився методом найбільшої правдоподібності. За результатами експлаторного факторного аналізу розраховувались факторні навантаження для кожного параметра компонента. На основі цих факторних навантажень будувалась формула, яка описувала відповідні компоненти професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. За формулою розраховували результати для кожного з досліджуваних, а також нормативні значення, виходячи із нормативних значень для кожного параметра. Тобто згідно цього алгоритми мали інтегральний характер.

Когнітивно-пізнавальний компонент визначався наступними параметрами: «Допитливість» (методика діагностики особистісної креативності Є. Є. Тунік), «Когнітивний компонент» та «Гностичний компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня когнітивно-пізнавального компоненту мала наступний вигляд:

$$\text{КПК} = 0,332 \cdot \text{Д} + 0,592 \cdot \text{КК} + 0,620 \cdot \text{ГК},$$

де КПК – Когнітивно-пізнавальний компонент, Д – Допитливість, КК – Когнітивний компонент, ГК – Гностичний компонент.

Наведена однофакторна модель описувала 60,209% дисперсії початкової матриці даних.

Операційно-діяльнісний компонент визначався наступними параметрами: «Організованість» (модифікований опитувальник Є. І. Рогова), «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (однойменна методика І. В. Нікішиної) «Організаційний компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня когнітивно-пізнавального компоненту мала наступний вигляд:

$$\text{ОДК} = 0,426 \cdot \text{О} + 0,365 \cdot \text{ЗПТС} + 0,295 \cdot \text{ОК},$$

де ОДК – Операційно-діяльнісний компонент, О – Організованість, ЗПТС – Здібності педагога до творчого саморозвитку, ОК – Організаційний компонент.

Наведена однофакторна модель описувала 37,850% дисперсії початкової матриці даних.

Потребово-мотиваційний компонент визначався наступними параметрами: «Складність» (методика діагностики особистісної креативності Є. Є. Тунік), «Спрямованість на обрану професію» та «Мотивація» (модифікований опитувальник Є. І. Рогова), «Мотиваційний компонент» та «Морально-вольовий компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{ПМК} = 0,699 \cdot \text{С} + 0,412 \cdot \text{СОП} + 0,349 \cdot \text{М} + 0,342 \cdot \text{МК} + 0,297 \cdot \text{МВК},$$

де ПМК – Потребово-мотиваційний компонент, С – Складність, СОП – Спрямованість на обрану професію, М – Мотивація, МК – Мотиваційний компонент, МВК – Морально-вольовий компонент.

Наведена однофакторна модель описувала 34,863% дисперсії початкової матриці даних.

Рефлексивно-ціннісний компонент визначався наступними параметрами: «Уява» (методика діагностики особистісної креативності Є. Є. Тунік), «Інтелегентність» (модифікований опитувальник Є. І. Рогова), «Здатність до самокерування в педагогічній діяльності» (Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку).

$RЦК = 0,620 \cdot Y + 0,452 \cdot I + 0,377 \cdot ЗСПД$,
де РЦК – Рефлексивно-ціннісний компонент, Y – Уява, I – Інтелегентність, ЗСПД – Здатність до самокерування в педагогічній діяльності.

Наведена однофакторна модель описувала 48,639% дисперсії початкової матриці даних.

Соціально-комунікативний компонент визначався наступними параметрами: «Схильність до ризику» (методика діагностики особистісної креативності Є.Є. Тунік), «Товариськість» (модифікований опитувальник Є. І. Рогова), «Комунікативні здібності» (Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку).

$СКК = 0,777 \cdot СР + 0,376 \cdot Т + 0,415 \cdot КЗ$,
де СКК – Соціально-комунікативний компонент, СР – Схильність до ризику, Т – Товариськість, КЗ – Комунікативні здібності.

Наведена однофакторна модель описувала 48,639% дисперсії початкової матриці даних.

Описові статистики для кожного інтегрального компоненту були наступними (в умовних балах): Когнітивно-пізнавальний компонент ($M = 97,136$; $\sigma = 11,479$); Операційно-діяльнісний компонент ($M = 33,935$; $\sigma = 5,193$); Потребово-мотиваційний компонент ($M = 49,991$; $\sigma = 6,506$); Рефлексивно-ціннісний компонент ($M = 21,449$; $\sigma = 4,666$); Соціально-комунікативний компонент ($M = 26,074$; $\sigma = 4,577$).

Також були розраховані нормативно-популяційні значення (M_n), виходячи із положень відповідних психодіагностичних методик (в умовних балах): Когнітивно-пізнавальний компонент ($M_n = 74,444$); Операційно-діяльнісний компонент ($M_n = 29,728$); Потребово-мотиваційний компонент ($M_n = 43,161$); Рефлексивно-ціннісний компонент ($M_n = 20,024$); Соціально-комунікативний компонент ($M_n = 23,074$). Якщо порівняти середньогрупові та нормативно-популяційні значення, то можна зробити висновок, що за усіма компонентами професійного саморозвитку майбутнього педагога середньогрупові значення досліджуваних переважають нормативно-популяційні – для когнітивно-пізнавального компоненту на 30,5%, для операційно-діяльнісного компоненту

на 14,2%, для потребово-мотиваційного компоненту на 15,8%, для рефлексивно-ціннісного компоненту на 7,1%, для соціально-комунікативного компоненту на 13,2%.

Підсумовуючи отримані результати порівняльного аналізу, побудуємо узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога. Цей профіль у вигляді стовпчиккової діаграми наведено на рисунку. Як видно з даного рисунка, виразність таких інтегральних компонентів професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний компоненти є середньою, а виразність когнітивно-пізнавального – високою. Це очевидно пов'язано з тим, що відповідною діяльністю для досліджених майбутніх вчителів початкової школи виступає навчальна діяльність. Компонентами, яким слід приділити увагу у процесі побудови коректувальної програми, виступають, в першу чергу, рефлексивно-ціннісний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, та соціально-комунікативний компоненти. Самі ці компоненти мають бути підвищені за результатами її проведення, що дозволить вважати цю коректувальну програму ефективною.

Таким чином, за допомогою експлораторного факторного аналізу було проведено операціоналізацію теоретично обґрунтованих структурних компонентів професійного саморозвитку та побудовано узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи. Показано, що

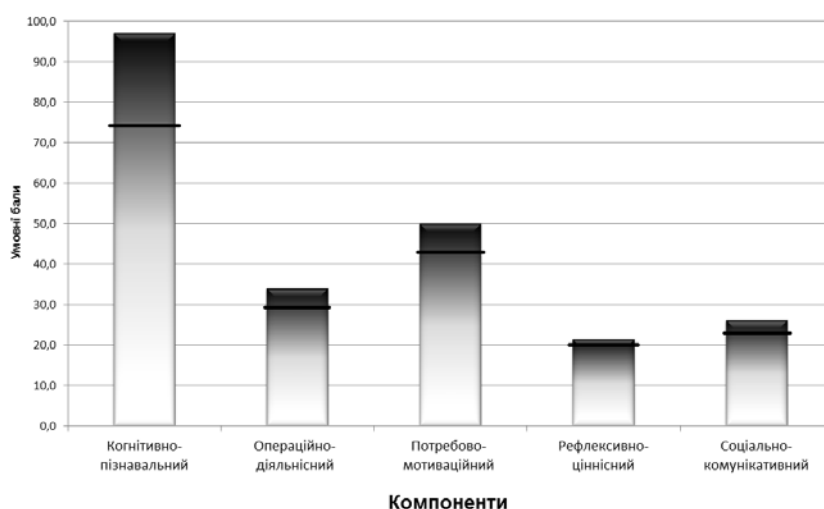


Рисунок 1 – Узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи за структурними компонентами

Примітка: чорна рисочка вказує на середні за нормативами значення для кожного компоненту

виразність таких інтегральних компонентів професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний компоненти є середньою, а виразність когнітивно-пізнавального – високою.

Список використаних джерел

1. Батанина И.А., Бродовская Е.В., Лаврикова А.А., Шумилова О.Е., Щербак В.П. Организация научно-исследовательского практикума: Учебно-методическое пособие/Под ред. И.А. Батаниной. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – 197с.

2. Norris M; Lecavalier L. Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Developmental Disability Psychological Research / / Journal of Autism and Developmental Disorders, 2009, – 40 (1): P. 8 – 20.

References

1. Batany'na Y'.A., Brodovskaya E.V., Lavry'kova A.A., Shumy'lova O.E., Shherbakova V.P. Organy'zacy'ya nauchno-y'sledovatel'skogo prakty'kuma: Uchebno-metody'cheskoe posoby'e/Pod red. Y'.A. Batany'noj. – Tula: Y'zd-vo TulGU, 2006. – 197s.
2. Norris M; Lecavalier L. Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Developmental Disability Psychological Research / / Journal of Autism and Developmental Disorders, 2009, – 40 (1): R. 8 – 20.

Смолук А. И.

КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье проанализирована компонентная структура профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы. С помощью эксплораторного факторного анализа была произведена операционализация теоретически обоснованных структурных компонентов профессионального саморазвития и построен обобщенный личностный профиль профессионального саморазвития будущего учителя начальной школы. Показано, что выраженность таких интегральных компонентов профессионального саморазвития, как операционно-деятельностный, потребово-мотивационный, рефлексивно-ценностный и социально-коммуникативный компоненты является средней, а выраженность когнитивно-познавательного – высокой.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущие учителя начальной школы, когнитивно-познавательный, операционно-деятельностный, потребово-мотивационный, рефлексивно-ценностный, социально-коммуникативный компоненты, методы описательной статистики.

Smoliuk A.

THE COMPONENT STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the problem of professional self-development of future primary school teachers, which is considered by the author as the complex, polyhedral process, addressed to the incipience, integration and realization of professionally important personal traits and abilities, professional knowledge and skills of future primary school teacher in the pedagogical activities. It was found, that the activation of professional self-development of every student is the important condition of success of educational process, because it significantly influences on the increasing of level of cognitive and professional activity of future primary school teacher and get him to the position of subject of educational process, who directly manages his own cognitive activities and professional personal formation.

The component structure of professional self-development of future primary school teachers is analyzed in the article. By means of exploration factorial analysis the operationalization of theoretical proved structural components of professional self-development was conducted and the generalized personal profile of professional self-development of future primary school teacher was constructed. There is shown, that the expression of such integrated components of professional self-development as the operational-active, require-motivate, reflexive and value and social and communicative is the average, and the expression of cognitive and educational component is high.

Keywords: professional self-development, future primary school teachers, cognitive and educational component, operational-active component, requires-motivate component, reflexive and value component, social and communicative component, methods of descriptive statistics.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2017

УДК 372

Олександра СОКОЛОВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

РОДИНА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюються теоретичні основи формування творчої особистості дитини дошкільного віку, виокремлюються чинники формування творчої особистості. Розглядаються проблеми формування творчої особистості дитини дошкільного віку. Розкривається роль родини у формуванні творчої особистості дитини дошкільного віку. Вказується на зв'язок з такими якостями особистості як вигадка, оригінальність, ініціативність, працездатність, творчість. Аналізуються чинники зовнішнього середовища, що можуть впливати як позитивно так і негативно на розвиток особистості. Окремо розглядаються чинники родинного середовища, що зумовлюють розвиток творчості дітей. Підкреслюється точка зору вітчизняних науковців, які вважають основною умовою формування творчої особистості створення умов в родині. Окремо розглядаються чинники родинного середовища, що зумовлюють високі показники творчості.

Ключові слова: родина, чинники, формування, творчість, творча особистість, дитина старшого дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку освіти однією з важливих проблем постає питання формування творчої особистості дитини дошкільного віку. В сучасних концепціях дошкільного виховання зазначено, що дошкільний вік відзначається найбільш фізичним і психологічним розвитком дитини, а також закладаються основи творчої особистості. Ми підтримуємо думку А. Макаренка, який зазначав, що головні риси характеру дитини проявляються в дошкільному віці [8]. З перших днів народження дитини саме родина впливає на її розвиток та становлення в навколишньому світі, тому на батьків покладається основний обов'язок – формування творчої особистості.

Аналізуючи історико-педагогічний досвід другої половини ХХ століття, ми дійшли висновку, що проблема формування творчої особистості дитини дошкільного віку набула великого значення та розглядалась у працях багатьох видатних педагогів минулого (Е. Аркін, Л. Артемова, Г. Ващенко, Д. Дзінтере, Л. Загик, С. Злочевський, В. Котирло, Л. Островська, Т. Поніманська, Г. Рибак, М. Рябухін, А. Степанова, О. Сугак, В. Сухомлинський та інші). Вони наполягали на тому, що основи формування творчої особистості закладаються у дошкільному віці. У цій статті вважаємо за потрібне звернутися до досвіду висвітлення родинного виховання дітей дошкільного віку та аналізу цієї проблеми педагогами другої половини ХХ століття.

Виховний вплив родини на дитину унікальний, всеохоплюючий, сталий за інтенсивністю і

результативністю. Він здійснюється безперервно, одночасно охоплюючи всі сторони формування творчої особистості, триває багато років, ґрунтується на стійкості контактів. Родинне виховання на всіх історичних етапах було й залишається тією складовою загальної системи формування творчої особистості, що викликає завжди постійний інтерес у науковців. Для вчених, виховання дитини в родині мало першочергове значення вже тому, що від цього залежить в подальшому поява і передача загальнолюдських, національних, сімейних, духовних цінностей.

Родина до ХІХ століття розглядалась як провідна складова суспільства, його прообраз розвитку. Це сприяло тому, що родина, виховання дітей у родині порівняно давно стали об'єктом вивчення, особливо у працях К. Ушинського, П. Лесгафта Ф. Каптерева, Л. Толстого та інших.

У наш час в Україні, як і у світі загалом відбувається перехід від уяви про родину як осередку суспільства до розуміння її самоцінності. Раніше *родина* була основою суспільних цінностей, сьогодні – основою цінностей родини.

Слід зазначити, що сьогодні родина в нашій країні переживає не кращий період. Є певні проблеми в родині, що негативно впливають на сімейну педагогіку: погіршення матеріального стану родини, зростання кількості неповних сімей, зниження народжуваності, відходження сім'ї, падіння авторитету батьків.

У зв'язку з цим актуальною є проблема посилення уваги до питань виховання дітей у ро-

дині. Одним із шляхів розв'язання такого стану речей є звернення до історичних традицій, до практики сімейного виховання української родини; аналіз теоретичних положень сімейної педагогіки відомих учених і психологів. На особливу увагу заслуговують питання – як саме теоретичні положення впливали на практику виховання дітей у родині в різні історичні періоди розвитку України. На виховання дітей у родині впливали: народна педагогіка; наукові положення, обґрунтовані вітчизняними і зарубіжними педагогами, психологами, які в своїх працях висвітлювали проблеми родинних відносин в ній, все те позитивне і негативне, що впливало на життя в родині та виховання дітей дошкільного віку. Відомі науковці стверджують, що сім'я є позитивним чинником розвитку творчої особистості.

В своєму дослідженні ми виходимо з того, що структура родини – це її склад, сукупність взаємостосунків, єдність та функціонування. Не викликає сумніву положення про те, що діти можуть повністю розвивати і виявляти творчість за умови підтримки родини. Це стає особливо зрозумілим, якщо порівняти досягнення дітей, які виховувались у повних родин, з дітьми, що виросли сиротами. Природно, що гірші умови, в яких виростає дитина, то більше відхиляється від норм його розвитку.

«Люди, які не мали в дитинстві батьківської і сімейної любові з віком ставали нещасливими. Недаремно вдівство і сирітство здавна вважали великим і непоправним горем. Образити сироту чи вдову означало здійснити один із самих смертельних гріхів. Підростаючи і становлячись на ноги, сироти ставали звичайними мирянами, але рана сирітства ніколи не заростала в серці кожного з них» [2, 112].

Відомий вчений І. Кон указує на те, що значення родини як первинної складової суспільства і важливого чинника соціалізації важко переоцінити. Твердження про втрату значення родини на сьогодні безпідставні і не враховують головних обставин: тільки безпосередня батьківська ласка і душевне тепло, піклування можуть зіграти душу особливо у перші роки життя; саме в родині здійснюється контакт не тільки дітей і батьків, дітей і дорослих, але і дітей різного віку і статі між собою. Саме в родині діти звикають до складного життя дорослих. І. Кон звертає увагу на те, що без батьківської уваги, діти відстають у загальному розвитку від своїх однолітків. На його думку, це пов'я-

зано з тим, що вони практично ізольовані від відвертих розмов, роздумів і аналізу життєвих ситуацій дорослих. У подальшому у них виникають труднощі з появою окремих, раніше не відомих сторін життя і стосунків між людьми (наприклад, стосунки між дорослими на роботі); батьківські почуття і піклування про дітей – природні людські почуття, що збагачують індивіда як особистість [3].

Важливе значення в системі родинного виховання посідають питання моделі родин, які включають: склад сім'ї, а також функціонування сім'ї, де важливим є: стосунки між батьком і матір'ю та їх вплив на виховання дітей, роль матері у вихованні дітей, роль батька у вихованні дітей.

На наш погляд, результативність родинного виховання визначається тим, наскільки діти самостійно володіють досвідом людського життя і здатні приймати зміни, що відбуваються в суспільстві, створювати новітні технології.

Проблема формування творчої особистості дитини дошкільного віку була і залишається в центрі уваги багатьох учених (О. Авраменко, Н. Бодаренко, Н. Гавриш, М. Головка, О. Кузьміна, Т. Кунько, О. Малигіна, М. Савченко та ін.), які продовжують вивчати питання творчості. Наукові праці педагогів, психологів сучасності дозволяють нам визначити актуальність та пріоритетність питання, звертаючись до досвіду вивчення проблеми формування творчої особистості дитини в родині.

На думку вчених, це відкриває перспективні можливості для формування та розвитку передумов активної та творчої майбутньої виробничої діяльності особистості. Саме творча особистість сприятиме бурхливому соціальному та науково-технічному прогресу.

Протягом усього життя людини відбувається її розвиток, але основні зміни цього процесу приходяться на дошкільний вік. На думку відомого педагога Т. Поніманської: «Від інших вікових періодів дошкільне дитинство відрізняється тим, що забезпечує загальний розвиток, який є основою формування творчої особистості» [18].

На наш погляд, однією з найбільш вагомих, недостатньо вирішених проблем формування творчої особистості дитини дошкільного віку є питання її творчого розвитку в родині.

У педагогічних журналах («Дошкільне виховання», «Дошкольное воспитание», «Семья и школа» та ін.) друкуються статті провідних пе-

дагогів та науковців (Г. Годиної, О. Деркач, Л. Загік, О. Михеєвої, З. Наумової, М. Рябухіної, Т. Семененко, А. Степанової, О. Сугак, М. Тимофій, О. Урбанської та ін.), які здійснюють свій внесок у прогресивну педагогічну думку досліджуючи творчість дітей. Чимало уваги приділяється проблемі підвищення педагогічної, культурної та естетичної просвіти батьків, що суттєво вплинуло на виховання і розвиток дітей та їхні взаємовідносини в родині.

У статті «Батьки як вихователі» в журналі «Семья и школа» наводиться приклад виховання дітей у родині. Наголошується, що мета родинного виховання, перш за все, передбачає зміцнення здоров'я дитини, розвиток розумових здібностей, становлення поглядів та переконань, які відповідали б моральним принципам суспільства, формування творчості, відповідальності, почуття товарищескості, доброти, чесності та працьовитості. Важливою умовою успіху виховання, на думку вчених, є те, що батьки повинні володіти знаннями з педагогіки, психології та вміло їх застосовувати у своїх родин.

Варто зазначити, що дошкільний вік є оптимальним періодом для творчого розвитку та виховання особистості. На думку вчених, у цьому віці дитина не тільки пізнає зовнішні наявні властивості предметів, але й може засвоювати уявлення про загальні зв'язки, які є основою природних явищ, отримує змогу аналізувати певні дії. Тому, слід зауважити, що у формуванні творчої особистості важливого значення набуває розумовий розвиток дитини дошкільного віку. Стосовно цього питання провідний педагог О. Авраменко зазначає: «Можливості дитини у навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише у належно організованому середовищі. Дошкільник має багато специфічних якостей, які допомагають йому активно сприймати світ: підвищену здатність до сприйняття, запам'ятовування, збереження інформації, впорядкування і творчого використання матеріалу» [18].

Відомий чеський педагог Я. Коменський наголошує на тому, що родина є основою у навчанні дитини і називає материнську школу ту послідовність і суму знань, яких набуває дитина з рук і вуст матері найціннішими, так як уроки матері без перерви в розкладі і без вихідних і канікул [18].

Перелік близьких дитині людей до яких вона чутлива у процесі виховного впливу виді-

ляє О. Леонтьєв. На його думку дитина в перші роки не сприймає зауважень, умовлянь, порад вихователя, незнайомих людей. Для дитини дошкільного віку авторитетне – «Мама сказала», «Так звелів тато». Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь родина, дідусь, бабуся, брати та сестри. Дитина бачить приклад, поведінку батьків, їх взаємовідносини, елементи творчого співробітництва, будує свою поведінку на основі наслідування відповідно до своєї статі.

Мета статті – висвітлити проблеми формування творчої особистості дитини дошкільного віку в родині, виокремити та проаналізувати чинники формування творчої особистості.

Засвоєння дитиною надбань людської культури не можна звести до формування окремих знань, умінь і навичок, адже це більш глибокий процес, що разом із розвитком спеціальних здібностей вимагає становлення таких особистісних якостей (самостійність, відповідальність, ініціативність), що характеризують спрямованість особистості, визначають її суб'єктну позицію, вектор особистісної самореалізації у творчості й у житті в цілому (І. Бех, С. Рубінштейн, О. Смирнова, В. Сухомлинський та ін.). Вказуючи на різноплановість й локальність досліджень феномена творчого розвитку дитини, вони зазначають, що це утруднює більш широкий погляд на становлення творчої особистості в контексті органічного зв'язку творчості, виховання й соціалізації як невід'ємних чинників цього процесу (С. Сисоєва).

Науковці справедливо відзначають особливу чутливість дитини-дошкільника до системи педагогічних впливів з боку світу дорослих (І. Бех, Г. Беленька, А. Богуш, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, С. Ладивір, В. Сухомлинський, Т. Піроженко та ін.). З огляду на це тривалий час у практиці вітчизняної дошкільної освіти культивувалося ставлення до дошкільника лише як до об'єкта педагогічного впливу.

Формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку розглядається нами на основі загальних закономірностей, зокрема тих, що стосуються процесу сприйняття довкілля, характеру осмислення інформації про нього, системи ціннісних орієнтацій. Дії педагогічних законів у навчально-виховному процесі визначаються науковцями як педагогічні закономірності, що також мають об'єктивні, суттєві, стійкі та повторювальні зв'язки між структурними компонентами цього процесу і сприяють його

ефективному функціонуванню (С. Гончаренко, О. Кучерявий, П. Підласий, В. Сластьонін, Г. Щука та ін.).

Батьки – головні природні вихователі дитини. Основний чинник у формуванні творчої особистості – це виховний клімат родини. Рідна домівка – не тільки місце проживання, дах над головою, а й родинне вогнище, місце захисту від життєвих негараздів. Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина – провідним інститутом формування творчої особистості. Батьки першими розкривають маленькій людині предметний світ і надають йому емоційного забарвлення.

Через життя в родині формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності розвиваються творчі здібності. Любов дитини до батьків, дідуся, бабусі, сестер, братів виступає гарантом емоційного благополуччя творчого розвитку. Дитині мало просто того, щоб її любили. Вона потребує підтримки на всіх періодах дитинства.

Глибокий, постійний контакт їх з дитиною – необхідна умова формування у будь-якому віці творчої особистості.

Вислів «діти – копія сім'ї» найбільш точно передає зміст орієнтації дитини на творчість, яка характерна для її родини. В кожній родині свої уявлення про творчість, свої пріоритети і моральні цінності: в одній на високий щабель поставлені доброта, милосердя, гуманність, в інших – навпаки, панує культ жорстокості.

Відомий педагог практик В. Сухомлинський відзначає, що «... сім'я – це повноводна річка, водами якої живиться держава» [14]. У родині шліфуються найтонші грані людини – громадянина, людини – трудівника, людини – культурної особистості, творчої.

А. Макаренко, звертаючись до батьків, наголошує: «Ваша власна поведінка – найголовніша річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину лише тоді, коли з нею розмовляєте, повчаєте або караєте. Ви виховуєте її у кожний момент вашого життя» [8].

Проте, сучасна українська родина зосереджена на економічній площині життя. Гроші витісняють з нашого життя усталені цінності. Батьки живуть суєтно, вони переобтяжені буденними справами. Затьмарені економічними проблемами, вони мало спілкуються з дітьми не говорять про те, що вони їх люблять.

Розумна батьківська любов повинна базуватися на взаємній довірі. Ні син, ні доня з ран-

нього дитинства не повинні таїти від батьків найменші хвилювання своєї душі, щоб саме до батьків бігли діти зі своїми радощами, невдачами, із визнанням своєї провини, за порадою, співчуттям, з досягненнями.

Батьки не повинні прагнути задовольнити всі, навіть найменші забаганки і бажання дитини. Це викликає егоїзм що у перспективі може негативно позначитися на стосунках у родині.

Тато, мама, дідусь, бабуся не повинні відштовхувати дитину надмірною суворістю, не викликати страх від спілкування з ними, це може стати однією з причин, відчуження і створити у майбутньому прірву між рідними людьми.

Ніколи не виявляйте байдужості до справ дитини і тоді вона зможе фантазувати творити нове, цікаве.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що структура родини – це склад родини, сукупність взаємостосунків, а також спосіб забезпечення її єдності та функціонування. Не викликає сумніву положення про те, що діти можуть повністю розвивати і виявити творчі здібності, за умови зростання у відповідному соціальному середовищі.

Природно, що гірші умови, в яких виростає дитина, негативно впливають на формування творчої особистості. Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя.

Вся таємниця родинного життя в тому й полягає, щоб дати дитині можливість самій розвиватися, робити все самій: дорослі не повинні забігати і нічого не робити для зручності й задоволення особистості, а завжди ставитись до дитини з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості – вважає П. Лесгафт.

Проблема творчості органічно пов'язана з розв'язанням питання про практичне відношення людини до світу: чи є людина пасивним споглядачем подій, що відбуваються навколо неї, або ж є творцем, що цілеспрямовано змінює світ та створює нові об'єктивні умови життя і розвитку. Творчість починається тоді, коли результатів неможливо досягти лише завдяки логіці – це сприяє пошуку нових підходів у розв'язанні поставлених завдань. У процесі творчості особистість отримує додаткові можливості для реалізації своїх сил, здібностей. Найголовніше, що цей процес відбувається з ініціативи дитини.

В родині з монотонністю домашнього побуту дитина відчуває емоційний голод. Діти за самою своєю природою надзвичайно вибагливі до вражень. Їм усе мало, їм хочеться брати участь в різних подіях, справах, радісних хвилюваннях. Вдома повинно бути цікаво. Родина має давати добру поживу дитячій уяві й почуття творчості. Якщо ж вона живе у стані незадоволення, реакція може бути непередбаченою. Дитина починає бити, ломати іграшки, агресивно відноситися до однолітків.

Ми вже відзначали, як багато важать для дитини авторитет дорослої людини її творчий підхід до вирішення складних питань. Як він допомагає формуванню поглядів і переконань, як сприяє становленню її самостійних міркувань. Для них можливість щось робити самостійно особливо важлива. Знать у дітей дошкільного віку, ще обмаль. Та цей недолік компенсується бажанням їх набути. Крім того, батькам завжди можна підібрати такі творчі завдання, для розв'язання яких досить мінімум знань.

Заняття творчістю, доцільно включати до спеціально організованої гри. Дітям потрібні заняття, організовані як гра з невеликою кількістю учасників. І ці заняття повинні проводити самі батьки. Перш за все це читання дитячих книжок, які сприяють організації занять з дітьми творчістю (Аліса в країні чудес, Лікар Айболіт, Маленький принц, Вінні-Пух).

Рідні повинні перечитувати з дітьми добре знайомі дитячі книжки і виділяти в них прийоми, використані для створення казкових і фантастичних ситуацій. Наступний крок – віднаходження винаходів, в основі яких лежить аналогічний прийом (Баба Яга, Горбоконик).

Головне призначення казок і фантастичних пригод при підготовці до творчості – створення умов для набуття вміння виділяти у винаходах прийоми, використані для їх створення. А також тренування здатності знаходити аналогії, без яких неможлива ніяка творчість.

Систематичне читання дитячої художньої літератури дуже важливе для підготовки дітей старшого дошкільного віку до творчої діяльності. Читання дитячої художньої літератури доступне всім членам родини.

Родина – колиска духовного народження дитини. Різноманітність стосунків між її членами, безпосередність почуттів один до одного, велика кількість різних форм виявлення цих почуттів, жива реакція на найдрібніші деталі поведінки дитини – все це створює максимально

сприятливе середовище для творчого формування для нагромадження фактів і спостереження, що перетворюються у нову неповторну особистість.

Родинне виховання, завжди досягає свого повного довершення тоді, коли воно здійснюється у нерозривній єдності з педагогічним впливом дошкільного навчального закладу та громадськості, а основою формування творчої особистості виступає родинна. Родинне виховання повинно духовно збагачувати дитину, формувати її як творчу особистість, впливати на її розвиток, пробуджувати добрі почуття, сприяти виробленню морально-етичних норм співжиття у суспільстві, формувати майбутнього громадянина незалежної держави України.

Як складову частину родинного виховання Г. Ващенко розглядає виховання поваги до батьків і старших. Розлад у родинних взаєминах, на його думку, не тільки заслуговує на осуд. Він підриває педагогічні позиції сім'ї, вкрай негативно впливає на виховання потомства, ускладнює стосунки між батьками та дітьми, сіє ворожнечу між рідними, знецінює високі духовно-моральні вартості, ослаблює міць держави, нації [18].

Дієвим чинником родинного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до родинної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, які відповідають їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання і сприяє розвитку творчих здібностей.

Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми справами, поважають їх людську гідність, водночас виявляючи до них належну вимогливість.

Родинне виховання розпочинається з любові до дитини. Педагогічно доцільна батьківська любов – це любов до дитини в ім'я її майбутнього, на відміну від любові в ім'я задоволення власних швидкоплинних батьківських почуттів. Сліпа, нерозумна любов деформує у свідомості дітей систему цінностей, породжує утриманство. У дітей формується зневага до праці, не розвивається почуття вдячності, безкорисної любові до батьків та інших членів родини.

На нашу думку, чинниками формування творчої особистості старшого дошкільника ви-

ступають: інноваційний режим роботи дошкільного навчального закладу, що забезпечує здійснення освітнього процесу з орієнтацією на індивідуальні можливості і потреби дитини; новаторська позиція педагогів дошкільного навчального закладу, готових до впровадження технології формування творчої особистості дитини; створення творчого простору занять, породження ситуації успіху, відчуття позитивної взаємозалежності в колективі вихованців, рефлексивно-оцінна діяльність дітей як спосіб особистісного просування в творчій діяльності; взаємозв'язок із родинами вихованців для забезпечення наступності в реалізації завдань формування творчої особистості.

Характеристику закономірностей творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку не можна відокремлювати від чинників, що впливають на становлення і розвиток дитячої творчості. Осмислення чинників у сукупності з названими закономірностями важливе для психолого-педагогічних умов формування творчої особистості старшого дошкільника в родині.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – К.: Дошкільне виховання, 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 / авт. і голов. ред. В. Т. Бусел – К.; Ірпін': Перун, 2004. – 1425 с.
4. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 60-68.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1037 с.
6. Закон України «Про дошкільну освіту» // Освіта України. Ненормативно – правові документи. – К.: Міленіум. 2001. – С. 63-86.
7. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко / Книга для батьків. – К.: Рад. шк., 1980. – 328 с.
8. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори // Статті, лекції, виступи. – К.: Радянська школа. – 1947. – 274 с.
9. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – 637 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – 638 с.
12. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
13. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський / Вибр. твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1 – С. 425.
14. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – 488 с.
15. Філософський енциклопедичний словник: близько 1700 статей / В. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
16. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
17. Харламов Н., Крилова С. Філософський словник. Людина і світ / Н. Харламов, С. Крилова. – К.: КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. – 264 с.
18. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навчальний посібник / За заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – 511 с.

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity. – K.: Doshkil'ne vykhovannya, 2012. – # 7. – S. 4-19.
2. Bekh I. Vykhovannya osobystosti: U 2 kn. Navch.-metod. vydannya. – K.: Lybid', 2003. – 280 s.
3. Velykyu tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukraïns'koyi movy: 170 000 / avt. i holov, red. V. T. Busel – K.; Irpin': Perun, 2004. – 1425 s.
4. Doronova T. Vzaymodeystvye doshkol'noho uchrezhdenyya s rodytelyamy / T. Doronova // Doshkol'noe vospytanye. – 2004. – # 1. – S. 60-68.
5. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny; hol. red. V. H. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1037 s.
6. Zakon Ukrayiny «Pro doshkil'nu osvitu» // Osvita Ukrayiny. Nenormatyvno – pravovi dokumenty. – K.: Milenium. 2001. – S. 63-86.
7. Makarenko A. C. Lektsiyi pro vykhovannya ditey / A. C. Makarenko / Knyha dlya bat'kiv. – K.: Rad. shk., 1980. – 328 s.
8. Makarenko A. S. Vybrani pedahohichni tvory // Statti, lektsiyi, vystupy. – K.: Radians'ka shkola. – 1947. – 274 s.
9. Psykholohichnyy slovnyk / Za red. V. I. Voytka. – K.: Vyshcha shkola, 1982. – 215 s.
10. Sukhomlyns'ky V. O. Vybrani tvory: U 5 t. / V. O. Sukhomlyns'ky. – K.: Rad. shkola, 1977. – T.4. – 637 s.
11. Sukhomlyns'ky V. O. Vybrani tvory: U 5 t. / V. O. Sukhomlyns'ky. – K.: Rad. shkola, 1977. – T.5. – 638 s.
12. Sukhomlyns'ky V. O. Bat'kivs'ka pedahohika / V. O. Sukhomlyns'ky. – K.: Rad. shkola, 1978. – 263 s.
13. Sukhomlyns'ky V. O. Metodyka vykhovannya kolektyvu / V. O. Sukhomlyns'ky / Vybr. tvory: u 5 t. – K.: Rad. shkola, 1976. – T. 1 – S. 425.
14. Ushyns'ky K. D. Vybrani pedahohichni tvory: u 2 t. / K. D. Ushyns'ky. – K.: Rad. shkola, 1983. – T.1. – 488 s.
15. Filosofs'ky entsyklopedychnyy slovnyk: blyz'ko 1700 statey / V. I. Shynkaruk. – K.: Abrys, 2002. – 742 s.
16. Filosofs'ky slovnyk / Za red. V. I. Shynkaruka. – K.: Holov, red. URE, 1986. – 800 s.
17. Kharlamov N., Krylova S. Filosofs'ky slovnyk. Lyudyna i svit / N. Kharlamov, S. Krylova. – K.: KNT, Tsentr navchal'noyi literatury, 2007. – 264 s.
18. Khrestomatiya z istoriyi doshkil'noyi pedahohiky: navchal'nyy posibnyk / Za zah. red. Z. N. Borysovoyi. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 511 s.

Соколовская А.С.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье освещаются теоретические основы формирования творческой личности ребенка дошкольного возраста, выделяются факторы формирования творческой личности. Рассматриваются проблемы формирования творческой личности ребенка дошкольного возраста. Раскрывает-

ся роль родственных в формировании личности ребенка дошкольного возраста. Указывается на связь с такими качествами личности как выдумка, оригинальность, инициативность, работоспособность, творчество. Анализируются факторы внешней среды, которые могут влиять как положительно так и отрицательно на развитие личности. Отдельно рассматриваются факторы семейной среды, обуславливающие развитие творчества детей. Подчеркивается точка зрения отечественных ученых, которые считают основным условием формирования личности создание условий в семье. Отдельно рассматриваются факторы семейной среды обуславливающие высокие показатели творчества.

Ключевые слова: семья, факторы, формирования, творчество, творческая личность, ребенок старшего дошкольного возраста.

Sokolovska A. S.

THE FAMILY AS A FACTOR IN THE FORMATION CREATIVE OLDER THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

The article elucidates the theoretical basis for the formation of the creative person of the child of preschool age, factors of formation of the creative person are allocated. The problems of formation of the creative person of the child of preschool age are considered. The role of relatives in shaping the personality of a child of preschool age is disclosed. It indicates the connection with such personal qualities as fiction, originality, initiative, efficiency, creativity. Factors of the external environment, which can influence, are analysed, as it is positive and negative on the development of the personality. Separately the factors of the family environment causing the development of the creativity of children are considered. The point of view of domestic scientists who consider the main condition of formation of the personality creation of conditions in a family is emphasized. The factors of the family environment, which determine the high rates of creativity, are considered separately.

Keywords: family factors, formation, creativity, creative person, a child under school age.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 372.878

Оксана СТРИХАР

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

e-mail: oksana@strikhar.com.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

У даній статті досліджено організаційно-педагогічні умови формування основ патріотичного виховання у студентів на засадах інтеграції. Досліджено, що для виявлення організаційно-педагогічних умов, необхідних для формування основ патріотичного виховання у студентів, крім всебічного аналізу феномена, потрібно виявити системоутворюючі якості у їх структурі, детермінанти їх розвитку, необхідне з'ясування того, що вже напрацьовано по цій проблемі в сфері загальної й спеціальної музичної освіти. Проаналізовано, що організаційно-педагогічні умови формування патріотичного виховання студентів засобами музичного мистецтва повинні підкорятися зазначеній логіці: від теоретичних знань про сутність музичних знань – до розробки зовнішніх обставин їх розвитку.

Ключові слова: патріотичне, виховання, студент, музика, мистецтво, умови, освіта.

У руслі нової освітньої стратегії, коли одним із найважливіших визнається виховання у студентів національно-патріотичної самосвідомості та створення умов для саморозвитку та творчої самореалізації особистості, змінилося відношення до підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності. У суспільній свідомості починає формуватися розуміння того, що

без національно-патріотичного виховання молоді неможливо збереження й множення інтелектуального і творчого потенціалу країни.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, музикознавчих наукових праць переконує, що проблема організаційно-педагогічних умов формування основ патріотичного виховання у студентів на засадах інте-

грації є багатогранною і неоднозначною, вона привертає увагу дослідників, зокрема, до таких її аспектів: осмислення сутності і змісту смаку (В. Ніколко, Г. Рид та ін.), її природи (А. Менегетті, Я. Пономарьов, А. Шумілін та ін.); формування музично-естетичного смаку (Н. Гузій, Н. Кичук, О. Лук та ін.); розвитку особистості у творчій діяльності (О. Матюшкін, В. Шубинський та ін.); формування творчих здібностей у педагогічній практиці (І. Глібов, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін, Б. Яворський та ін.) та музикознавстві (І. Арановський, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.).

Про актуальність проблеми модернізації педагогічного процесу в музичному навчанні з урахуванням сучасних вимог інтеграції в педагогіці і врахуванням психологічних аспектів навчання музичному мистецтву говорить зростання кількості експериментальних програм. Утім, більшість з них націлені на викладання в загальноосвітніх навчальних закладах. При цьому недостатньо приділено уваги саме студентам. Ця педагогічна реальність вимагає від вищих навчальних закладів підготовки вчителів високої кваліфікації, які зможуть через музичне мистецтво привити учням почуття національної гідності.

Проблеми підготовки вчителя музики, розвитку музичного мистецтва, музичної педагогіки, інтеграційного освоєння мистецтва взагалі, й музики зокрема, присвячена значна кількість наукових праць видних учених, у їх числі: Л. Архімович, О. Бенч-Шокало, Н. Герасимова-Персидська, С. Горбенко, М. Гордійчук, М. Грінченко, М. Загайкевич, Е. Зинькевич, Н. Королюк, А. Лашенко, І. Ляшенко, А. Мартинюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Чрепанін, О. Щолокова та ін.

Однак ці дослідження не охоплюють усіх аспектів проблеми, поза увагою дослідників лишається специфіка формування основ патріотичного виховання у студентів на засадах інтеграції, зокрема обґрунтування теоретичних засад, педагогічних умов і відповідних методик.

Довголітні спостереження в ході педагогічного експерименту за студентами, що освоюють музичне мистецтво по програмах, заснованих на принципі інтеграції, а також аналіз передового науково-педагогічного досвіду (включаючи й професійну підготовку й перепідготовку фахівців – учителів музичного мистецтва) у руслі інтеграційних процесів дозволяють говорити про безсумнівний позитивний вплив засто-

сування принципу інтеграції на якість освітнього процесу.

Суспільно-політичні віяння двох останніх десятиліть ХХ – першого десятиліття ХІХ ст. (перебудова, демократизація, здобуття незалежності України, регіоналізація суспільства тощо) не обійшли стороною музичну освіту, як введення в репертуар національно-патріотичної музики, позбавляючи тим самим у ході процесу виховання особистості учня дотику до загальнолюдських високих морально-естетичних ідеалів, цілей, норм і правил життя. Немаловажне значення в цьому зв'язку, як ми вважаємо, має інтегрований підхід, при якому музичні твори розглядаються в єдиному комплексі з творами літератури і мистецтва. Це надзвичайно важливо в педагогічному відношенні, тому що й у національному мистецтві органічно поєднуються зоровий, словесний і звуковий початки. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню творів патріотичного змісту та виховання національно-патріотичної самосвідомості студента.

Метою цієї статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування основ патріотичного виховання у студентів на засадах інтеграції.

Для виявлення організаційно-педагогічних умов, необхідних для формування основ патріотичного виховання у студентів, крім всебічного аналізу феномена, потрібно виявити системоутворюючі якості у їх структурі, детермінанти їх розвитку, необхідне з'ясування того, що вже напрацьовано по цій проблемі в сфері загальної й спеціальної музичної освіти. Крім того, потрібно з'ясувати, що в сучасній педагогічній та психологічній науці мається на увазі під поняттям «умови».

У психолого-педагогічній літературі, під умовами розуміються ті відносини предмета до навколишніх його явищ, без яких він виникнути й існувати не може. Педагогічні умови визначаються як обставини процесу навчання й виховання, які забезпечують (обумовлюють) досягнення поставлених педагогічних цілей. При цьому зовнішні умови, впливаючи на процес становлення й розвитку тих або інших структур особистості, переломлюються через її внутрішній зміст [7].

Варто розрізняти педагогічні умови й фактори. Основний зміст категорії «фактор» полягає в тому, що ця категорія позначає рушійну силу педагогічного процесу й визначає його характер, а педагогічні умови – це супутні факторові обставини, які сприяють (або протиді-

ють) прояву педагогічних закономірностей, обумовлених дією педагогічних факторів [3].

Таким чином, будучи однією з філософських категорій, умови виражають відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. З різноманіття об'єктивного світу, щодо зовнішнього предмету, до умов відносяться ті обставини, які забезпечують виникнення, існування, розвиток явища або процесу. Як методологічна основа виявлення й створення умов відзначається необхідність пізнання закономірностей самого предмета, явища, визначення сприятливих і несприятливих факторів його існування.

Відповідно до цього, виявлення організаційно-педагогічних умов формування патріотичного виховання студентів засобами музичного мистецтва повинне підкорятися зазначеній логіці: від теоретичних знань про сутність музичних знань – до розробки зовнішніх обставин їх розвитку (від того, «що є» музичні знання – до того, «як можливо», «як слід» їх розвивати). Ця логіка відбиває взаємозв'язок теоретичного й нормативного знання, рух від «опису» явища до «приписання» певних дій з ним.

У педагогічній літературі відзначається та обставина, що педагогічні умови є реалізацією педагогічних принципів у практиці навчання й виховання. Принципи, у свою чергу, виводяться з педагогічних законів і закономірностей.

У контексті нашого дослідження необхідний більш докладний аналіз двох тенденцій у сучасній музичній освіті.

1. Ціль музичної педагогіки – розвинути у студента «сприйнятливість до музичної краси до ступеня ясно усвідомлюваного національного ідеалу». Його формування можливе тільки на основі сприйняття кращих українських музичних творів. Уявлення, яке виникне в результаті цього про національно-патріотичний ідеал буде основою його самостійної діяльності надалі й «путівною зіркою, нехай ще прихованою туманами й хмарами», до якої він буде прагнути, і яка буде визначати напрямок і інтенсивність виховання.

Принцип формування національно-патріотичного ідеалу, покладений в основу «педагогіки мистецтва», визначає нову логіку навчання, що принципово відрізняється від традиційної: наслідування зразкам і механічне оволодіння ремісничими навичками поступається місцем мистецтву збагнення атріотичних творів і майстерності втілення художнього образу.

2. Зміна принципів навчання спричиняє зміну уявлення про зміст музично-педагогічної діяльності, що полягає: у необхідності розширення національного кругозору того, якого навчають; у порушенні здорового професійного честолюбства; у необхідності дати відчутти увесь колорит української музики, прищеплювати любов до рідного краю через музичні твори, щоб сформувати у студента національно-патріотичний дух.

3. Особлива роль приділяється педагогові у «вільному спілкуванні» студента із шедеврами українського музичного мистецтва: не викладач у традиційному змісті слова, як «роз'яснювач», що допомагає особистості проникнути у велике таїнство Мистецтва й Творчості. Його головним завданням стає допомога студенту на важкому шляху руху до ідеалу.

Крім того, принципи «педагогіки мистецтва», що лежать в основі вітчизняної виконавської школи, дозволили останній зайняти передові позиції в цій сфері й заслужити великий авторитет в усьому світі.

Крім вивчення сформованих традиційно принципів музичного навчання, необхідний аналіз сучасного стану цієї проблеми.

На підставі аналізу сучасних досліджень, спрямованих на розробку загальних музично-педагогічних принципів навчання, можна виділити три основні напрямки: залучення ідей розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої освіти й урахування специфіки музичного мистецтва, художньо-естетичної природи музичної дисципліни – викладання музики як живо-го образного мистецтва [9].

Суть першого напрямку полягає у висуванні завдань розвитку студента-музиканта (тобто формування його національної свідомості, загального й спеціального кругозору, загальних і музичних здібностей) як спеціальної мети музичної підготовки. У її основі лежать принципи розвиваючого навчання, оволодіння не окремими знаннями й розумовими діями, а загальними способами розумової діяльності (навчання на високому рівні труднощів, швидким темпом, посилення в ньому ролі теоретичних знань).

При цьому найважливіший фактор, що забезпечує стабільний розвиток інтелекту того, хто навчається, – це його «співучасть» у цьому процесі, вплив його особистісних якостей, його активності й самостійності. Із чого випливає важливий дидактичний принцип розвиваючого навчання – стимулювання розумової самостійності студента в процесі його навчання. У

центрі музичної підготовки студентів теорія розвиваючого навчання ставить розвиток «музичного розуму» (М.Г. Рубінштейн). До цього спрямовані наступні концептуальні настанови: збільшення обсягу національно-патріотичного репертуару, прискорення темпів його проходження, збільшення міри теоретичної ємності занять і відхід від репродуктивних способів діяльності у бік розвитку творчої ініціативи й патріотичності студентів. Виховання активності й патріотичності можливе при поступовому й послідовному «самоусуненні» викладача, заміні прямого керівництва опосередкованим і непрямим [8].

Суть другого напрямку полягає в усвідомленні того, що центром педагогічного процесу є особистість (ціннісне відношення викладача до студента, любов до нього, сприйняття студента як суб'єкта діяльності, а не її об'єкта), але не як музичний твір, не як навчальний предмет та ін., тому що «студент, якому надається значення засобу виконання музики, не зможе стати рівновеликим музичному твору й шлях до вершин його збагнення йому буде закритий» [4].

Це забезпечується комплексним підходом до виховання з урахуванням індивідуальності кожного студента й обставин, що впливають на виховний процес; опорою на позитивне в людині – педагогові необхідно ретельно вивчити особистість, його сильні й слабкі сторони й, відповідно до цього, будувати стратегію виховного впливу; роботою не тільки над твором, але, насамперед, над художнім та патріотичним розвитком студента – орієнтування на цей принцип обумовить не тільки прагнення до національно-патріотичної самосвідомості, а, насамперед, розвиток особистості, заснований на аналізі його творчих і патріотичних можливостей, оцінці його професійних знань і вмінь, переваг і недоліків його психофізіологічної природи; комплексним підходом до патріотичного виховання; індивідуальним підходом у навчанні.

Індивідуальний підхід для музичної педагогіки має особливе значення, що обумовлене природою мистецтва, його багатоваріантністю, величезною кількістю індивідуальних характеристик, що не піддаються формалізації, а також численним індивідуальним особливостям, властивим мисленню, специфічним рисам його характеру. Саме ця багатозначність стала однією з причин того, що за багатовікову історію музичного мистецтва єдина для всіх методика навчання так і не створена.

Третій напрямок полягає в усвідомленні того, що змістом музичної освіти в сфері патрі-

отичного виховання є не тільки освоєння інформаційно-знакових сторін різних творів, придбання вмінь і навичок, а виховання особистісного, ціннісно-значеннєвого способу відношення, як до творів мистецтва, так і до своєї країни, інших людей, до самого себе [7, 93].

При такому підході сам процес навчання буде виступати в якості детермінанти розвитку сутнісних сил студента. Для цього доцільно використовувати триаду функціонально пов'язаних між собою принципів навчання.

- 1) Поліваріантність при створенні художнього задуму – пошук різних варіантів інтерпретації музики ініціює фантазію, уяву студента. У протилежному випадку, слідуючи в роботі єдиним, до того ж призначеним ззовні, шляхом студент приходить до стереотипу, блокується його інтуїція, розвиток здібностей.
- 2) Синергетичний вплив різних видів мистецтва на внутрішній світ студента при освоєнні ним музичного матеріалу – підвищення «емоційного градусу» навчальної діяльності, інтенсивна генерація музично-виконавських ідей звільняє від канонічної регламентації дій, приписуваної звичайно вузько трактованим професіоналізмом.
- 3) Інтеріоризація уявлень і образів уяви – перенесення роботи зі створення художнього образу у внутрішню сферу особистості з метою зміцнення її у свідомості й підсвідомості музиканта з наступним уречевленням у патріотичному вихованні.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що:

- 1) для формування патріотичного виховання студентів в організації процесу навчання музиці необхідно дотримуватися наступних педагогічних принципів, що виступають вимогою до умов:
 - побудова процесу виховання й розвитку музичних здібностей на принципах національно-патріотичного навчання;
 - діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, викладач-студент як рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, що роблять спільні відкриття;
 - використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу.
- 2) педагогічними факторами, що обумовлюють прояв цих принципів, будуть виступати патріотичне розвиваючо-орієнтаційне середовище й педагогічна підтрим-

ка. Відповідно до подальшої логіки дослідження необхідно виявити сутність цих факторів.

Організація патріотично-виховного середовища визнається дослідниками найважливішим фактором національної самосвідомості особистості, що дозволяє опосередковано управляти цим процесом.

У педагогічній літературі, присвяченій проблемам розвитку музичних здібностей, підкреслюється необхідність створення для студента розвиваючого середовища, що проявляється в сукупності організаційно-педагогічних умов і системи відносин навколо особистості, що сприяють прояву й розвитку музичних здібностей, які стимулюють до патріотичного виховання. При цьому середовище повинне задовольняти наступним умовам: перехід до особистісно-орієнтованого принципу освіти; безперервність і наступність освітнього простору за змістом, погодженість технологій, форм і методів навчання; зміст освіти повинен враховувати національну специфіку для патріотичного виховання; технологія навчання музиці повинна бути проблемно-діалоговою й реалізовуватися в умовах партнерської моделі організації навчально-виховного процесу; надання студенту свободи вибору власної освітньої траєкторії [1].

Ці умови забезпечують створення орієнтаційного поля розвитку, що являє собою спектр відносин, переваг, що формують систему актуальних орієнтирів, які використовує особистість при ухваленні рішення про той або інший вибір. При цьому саме особисті орієнтири допомагають студенту не тільки усвідомлювати значення ситуації вибору, але й визначити особистісний зміст фіксованих подій і явищ [2].

Таким чином, середовище, організоване навколо студента, що навчається музиці, повинне не тільки «підживлювати», забезпечувати стимулювання загального розвитку, розширення національного кругозору, але й давати патріотично-орієнтоване поле розвитку. При цьому необхідно, щоб студент був активним діячем у самостійній творчій діяльності, що дозволить оточуючому середовищу перерости в осмислений нею власний національний простір.

Однак патріотична позиція студента в музичному середовищі забезпечується викладачем як її організатором. Педагогічна підтримка (взаємодія з педагогом) виступає другим фактором, необхідним для патріотичного виховання студента. Розробка основ педагогічної під-

тримки, представляється досить необхідною й своєчасною, тому що в сучасній педагогічній теорії, поряд з великою кількістю методів і засобів колективного навчання, практично відсутня теорія й методика індивідуального навчання. А робота зі студентами-музикантами – це, насамперед, індивідуальна робота, що вимагає організації, відмінної від колективної. Крім того, педагогічна підтримка студентів музичних спеціальностей представляється дуже органічною й природною, тому що тільки так викладачу вдасться допомогти їм довідатися й розкрити свою індивідуальність, надати можливості для самовираження й патріотичного саморозвитку.

На думку деяких дослідників, це можливо тільки на основі наступних принципів гуманістичної психології: 1) Захоплюватися кожною патріотичною ідеєю студента: а) позитивно підкріплювати всі відповіді студента; б) використовувати помилку як можливість нового погляду на щось звичне; в) максимально адаптуватися до всіх висловлень і дій студентів. 2) Створити клімат взаємної довіри. 3) Забезпечити незалежність у виборі й прийнятті рішень, з можливістю контролювати власне просування [8].

Також важлива когнітивна підтримка, – підтримка розвитку інтелектуальної сфери. Для цього викладачу необхідне вміння стимулювати пізнавальні здібності й інтерес студентів, створювати атмосферу національного натхнення й ситуацію успіху на занятті. Це можливо, якщо: допомагати студентам діяти незалежно, не давати прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися; підходити до всього творчо; не квапитися з винесенням судження, не робити поспішних припущень, тільки на основі ретельного спостереження й оцінки визначати сильні й слабкі сторони: не слід покладатися на те, що вони вже мають певні навички й знання; не стримувати ініціативи студентів і не робити за них те, що вони можуть зробити (або можуть навчитися робити) самостійно; навчити студентів простежувати міжпредметні зв'язки; привчити до навичок самостійного вирішення проблем, дослідження й аналізу ситуацій, допомагати їм навчитися управляти процесом засвоєння знань [2].

Отже, педагогічна підтримка – це процес взаємодії (через співробітництво, сприяння й волю) між викладачем і студентом, спрямований на розвиток суб'єктності, що надає можливості для національно-особистісного саморозвитку, самопізнання й самореалізації, що фор-

мує патріотичну емоційно-вольову сферу, і стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер. Педагогічна підтримка – один з основних компонентів у патріотичному вихованні студента-музиканта. Організація педагогічного процесу на її принципах призводить до якісно нового розуміння позиції викладач – як співучасника в процесі патріотичного виховання студентів засобами музичного мистецтва і допомагає органічно поєднати дві системи – викладання предмету й роботу з особистісною сферою студентів.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Ленинград, 1973. – 235с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М., 1983. – 308 с.
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-н-Д: Изд-во Рост. Пед. ун-т., 2000. – 400 с.
4. Дистерверг Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А.Ротенберг, предисл. Е.Н.Медынского. – М., 1956. – 214 с.
5. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – №7. – С.73-84.
6. Монтессори-материал. Часть 1. Школа для малышей / Пер. с нем. М.Бутуриной. ; ред. Е.Хилтунен. – М., 1998. – 80 с.
7. Песталоцци И.Г. «Лингард и Гертруда» / И.Г. Песталоцци: Избранные сочинения. – Т.1. – М., 1936. – С. 137.
8. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М., 1990. – С. 93.
9. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» // Виды искусства и их взаимодействие / Б. П. Юсов. – М., 2001. – С. 20.

References

1. Asaf'ev B.V. Yzbrannyye stat'y o muzykal'nom prosveshchenyy u obrazovanyu. / B.V. Asaf'ev. – Lenynhrad. – 1973. – 235s.
2. Babanskyu Yu.K. Pedahohyka. / Yu.K. Babanskyu – Moskva. – 1983. – 308 s.
3. Danylyuk A.Ya. Teoryya yntehratsyy obrazovanyya. / A.Ya. Danylyuk – Rostov-n-D: Yzd-vo Rost. Ped. un-t. – 2000. – 400 s.
4. Dysterveh F.A. Yzbrannyye pedahohycheskiye sochynenyaya. / Sost. V.A.Rotenberh, predysl. E.N.Medynskoho. – M., 1956. – 214 s.
5. Kapterev P.F. O samorazvytyy u samovospytanyu. // Pedahohyka. – 1999. – #7. – S.73-84.
6. Montessory-materyal. Chast' 1. Shkola dlya malyshey / Per. s nem. M.Butyrynoy. Red. E.Khyltunen. – M., 1998. – 80 s.
7. Pestalotstsy Y.N. «Lynhard y Hertruda» / Y.N. Pestalotstsy: Yzbrannyye sochynenyaya. – T.1.-M.-1936. – S.137.
8. Rozanov V.V. Sumerky prosveshchenyya. / V. V. Rozanov – Moskva. – 1990. – S.93.
9. Yusov B.P. Sovremennaya kontseptsyya obrazovatel'noy oblasti «Yskusstvo». / Vydy ykusstva y ykh vzaymod-eystvye. / B. P. Yusov. – Moskva, 2001. – S.20.

Стрихар О. И.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ

В данной статье исследованы организационно-педагогические условия формирования основ патриотического воспитания студентов на основе интеграции. Доказано, что для выявления организационно-педагогических условий, необходимых для формирования основ патриотического воспитания студентов, кроме всестороннего анализа феномена, нужно выявить систему, которая формирует качества в их структуре, детерминанты их развития, необходимые для выяснения того, что уже наработано на эту тему в сфере общего и специального музыкального образования. Проанализированы, что организационно-педагогические условия формирования патриотического воспитания студентов средствами музыкального искусства должны подчиняться указанной логике: от теоретических знаний о сущности музыкальных знаний – к разработке внешних обстоятельств их развития.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, студент, музыка, искусство, условия, образование.

Strikhar O.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FORMATION TERMS OF EDUCATION IN THE BASICS PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

In this article explores organizational and pedagogical conditions of formation bases of patriotic education of students on the basis of integration. The analysis that organizational and pedagogical conditions of patriotic education of students by means of music must obey the logic indicated from theoretical knowledge about the nature of musical knowledge – to develop external circumstances of their development. Revealed that based on the analysis of current research aimed at developing common musical and pedagogical principles of learning can be divided into three main areas: attracting ideas developmental learning-centered education and specific music, art and aesthetic nature of musical discipline – teaching music as a living figurative art. The essence of the first direction is the task of nominating a student musician as a special purpose musical training. It is based on the principles of developmental education, not mastering specific knowledge

and mental actions and common methods of mental activity. The essence of the second direction is the knowledge that the center of the educational process is a person. Reasonable pedagogical support as one of the main components in the patriotic education of student musician. The organization of educational process on the principles of quality leads to a new understanding of the position of teacher – as an accomplice in the process of patriotic education of students by means of music and helps to combine the two systems – the subject of teaching and working with students personal sphere.

Key words: Patriotic education, student, music, art, conditions, education.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.12:17.02

Лариса СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету м. Запоріжжя
e-mail: zcpu@ukr.net

ДОМІНАНТИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

На основі розгорнутого теоретичного аналізу наукових досягнень автором визначено сутнісні особливості морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Науково обґрунтовано відповідні домінанти досліджуваного процесу: глибоке усвідомлення майбутніми педагогами особистісно-моральної відповідальності за результати своєї праці; гуманізація навчально-виховного процесу у фаховій підготовці майбутніх педагогів; реалізація принципу самоактивності особистості майбутнього фахівця як фактору формування його професійної компетентності; зорієнтованість майбутніх педагогів на морально-етичне самовдосконалення на рефлексивній основі.

Схарактеризовано пріоритетні завдання розвитку професійної освіти на засадах етичної педагогіки, а також акцентовано на необхідності трансформації існуючої парадигми освіти.

Ключові слова: домінанти, морально-етична спрямованість, професійна підготовка, майбутні педагоги, вищий навчальний заклад.

Структурна і парадигмальна реформа професійної педагогічної освіти в Україні зумовила необхідність її узгодження із загальноєвропейськими і світовими нормами. Так, інтеграційні процеси в європейському освітньому просторі активізували радикальні зміни інноваційного характеру із реалізацією певних проміжних цілей: підтримка учіння впродовж життя; підготовка для ринку праці; диверсифікація освітніх послуг; формування та підтримка шляхом викладання, учіння й досліджень, великої, передової бази знань; актуалізація проблеми гуманоцентризму; реалізація компетентнісного підходу в освіті; забезпечення якості освіти; розширення програм міжнародної співпраці тощо.

Наведемо перелік документів, у яких зафіксовані основні «болонські» інструменти:

- Європейська рамка кваліфікацій для учіння впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF/LLL), створена в рамках Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень і узагальнення практи-

ки в країнах Євросоюзу як на таку, що доповнює EQF/EHEA;

- Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – EQF/EHEA), заснована на Дублінських дескрипторах;
- Кроки з розробки національних рамок кваліфікацій, репрезентовані та ухвалені на Лондонській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту;
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG);
- Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA));
- Хартія європейських університетів для освіти впродовж життя та ін.

Названі джерела не вичерпують переліку системотвірних матеріалів, які відображають філософію і сутність болонських перетворень. Однак, межі статті не дають можливість зробити їх повний огляд.

Педагогічні університети, позиціонуючи себе як установи, що постійно розвиваються, з метою відповідності європейським міжнародним стандартам, мають здійснювати на високому рівні викладацьку, методичну й дослідницьку роботу, забезпечуючи належну якість цих процесів.

Але поки без конкретної відповіді й наукового обґрунтування залишаються питання «Яким чином треба змінювати підготовку сучасного педагога? На які пріоритети професійної підготовки педагогічних кадрів майбутнього необхідно спиратись?»

Тільки врахувавши усі тенденції, а краще – передбачивши їхній вплив на майбутні події, ми зможемо забезпечити ефективну освітянську діяльність, результатом якої буде підготовлений, конкурентоспроможний молодий педагог інноваційного типу культури, з холістичним, випереджаючим мисленням, готовий відразу застосовувати знання в практичній діяльності, здатний до довільної самореалізації й розвиненості рефлексивної позиції під впливом швидко змінюваних умов.

Це складне завдання, яке потребує, крім усього іншого, необхідність поєднання теорії з практикою, знання з мудрістю.

Спрямованість шкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – сформованість в учнів компетентностей, необхідних для їхньої успішної самореалізації в суспільстві передбачають високий рівень фахової компетентності сучасних педагогів. Серед ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній учитель, морально-етична має пріоритетне значення.

Значний внесок у вирішення проблеми професійної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зробили О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, А. Бойко, С. Гончаренко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Луговий, О. Мороз, Н. Ничкало, І. Підласий, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Хомич, М. Ярмаченко та ін.

Особливо важливими в контексті теорії компетентнісного підходу здійснили науковці (В. Байденко, В. Безрукова, В. Бондар, І. Зимня, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Остапчук, А. Хуторський, В. Яровий та ін.).

Окремі аспекти професійно-етичної компетентності вивчали В. Гриців, О. Дубасенюк, І. Жадленко, В. Нагаєв, Н. Петренко, О. Слободянюк, Н. Шевчук.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць з цієї проблеми свідчить, що молододослідженою залишається низка важливих питань, які стосуються особливостей морально-етичної складової професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

Отже, мета статті полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні домінант морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Науковці в галузі педагогіки, психології, філософії, культурології наголошують на підготовці педагогів якісно нової генерації як носіїв образу добра і справедливості, здатних протистояти аморальності ситуацій, зі стійкими морально-етичними принципами та нормами, новими цінностями гуманістичного спрямування.

У дослідників виникає певне занепокоєння, що кожній людині нині не вистачає духовності. Так, прискорений розвиток цивілізації спричинив дисонанс у співвідношеннях і взаємозв'язках матеріальної та духовної культури. Вітчизняний вчений М. Шепелев доводить, що пріоритет техносферних процесів простежується «в руйнації базових культурних цінностей полікультурного ландшафту світу, заміщенні культурних відносин технологічними та поширенні антикультури, руйнації традиційних соціальних інститутів, в кризі модерної моделі держави – нації та пов'язаних з нею механізмів соціального регулювання і соціального захисту людини. А звідси й бурхливий потік асоціалізації, що загрожує втратою людського в людині. Підриваються цінності свободи людини, є загроза перетворити її на елемент мегамашини, на робота» [9, 137].

Ми повністю погоджуємося з Л. Хомич, яка робить акцент, що основою сучасного педагогічного процесу має бути Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального і природного оточуючого світу і до самої себе. Ціннісне ставлення передбачає поєднання інтересів викладача і студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності, виховання такого громадянина-патріота, який здатен забезпечити високий рі-

вень розвитку культури держави, її престиж та гідне місце в цивілізованому світі [7].

Серед об'єктивних передумов необхідності модернізації професійної підготовки сучасного педагога Л. Хоружа виокремлює:

- необхідність переорієнтації свідомості педагогів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості дитини та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами;
- формування готовності майбутнього педагога до етично адекватної поведінки;
- високий рівень їхнього морального-етичного розвитку [8, с. 6].

Стає очевидним, що морально-етична складова фахової підготовки майбутніх педагогів має пріоритетне значення, адже у її структурі саме етика є системоутворювальним складником, метахарактеристикою їхньої професійної діяльності.

У пошуках наукової істини ми виходили з того, що однією із домінант досліджуваного процесу має бути *глибоке усвідомлення майбутніми педагогами особистісно-моральної відповідальності за результати своєї праці*.

Процес формування морально відповідальної особистості майбутнього педагога, який був би суб'єктом власної професійно-етичної діяльності виглядає досить перспективним у відповідному гуманно розвивальному середовищі, що створює умови для морально визначеного змісту навчання.

Грунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виявити, що відповідальність кожної особистості за свої дії, вчинки перед оточуючими становлять її базову якість.

Відповідальність передбачає визнання єдиної активної причетності особи до соціального і природного світу. Це не стільки результат поціновування особистості іншими людьми, скільки її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. Відповідальна особистість не може безсторонньо розмірковувати про будь-які соціальні події; вона завжди розглядає їх як учасник. Із цього погляду людське життя – безперервна відповідальність, що визначає його *моральну цінність* [2, 584].

Із впевненістю можна стверджувати, що відповідальність педагога – це унікальне явище; провідна морально-вольова риса; це відповідальність не тільки за певну справу, а й за його думку, її зміст і наслідки. Йдеться про від-

повідальну поведінку, відповідальне ставлення до себе, врешті-решт, самовідповідальність. Така психологічна природа відповідальності дає змогу говорити про цілісну духовну індивідуальність педагога, якому характерно піклування про життя учня, про його щастя, щоденну мислєдіяльність. Інакше кажучи, відповідальність – це загальний знаменник людяності, доброзичливості, відкритості, справедливості, оптимізму та ін.

Тож глибоке усвідомлення особистісно-моральної відповідальності майбутнього педагога за результати своєї праці – це вершинне утворення; активне настановлення його свідомості, більше того, осмислений рух свідомості безпосередньо пов'язаний із чесністю, обов'язковістю, наполегливістю, активною життєвою позицією та самоорганізацією.

Визнаючи необхідність дослідження у авторській концептуальних позиціях категорії «цінностей», детально зупинимось на аспекті *виховання у студентів ціннісного ставлення до дитини як найвищої педагогічної цінності*.

Оволодіваючи цінностями, педагог, у тому числі й майбутній педагог, засвоює, розвиває та удосконалює свою педагогічну діяльність, стає майстром своєї справи. Крім того, формується його ставлення до оточуючої дійсності взагалі та цінностей, зокрема.

Ціннісне ставлення ми розглядаємо як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей певного об'єкта й визначає цілеспрямовану діяльність особистості щодо пізнання цього об'єкта, встановлення неперервних, самодетермінованих, стійких відносин з ним протягом життя. Зазначена позиція була покладена в основу обґрунтування феномену «ціннісне ставлення майбутніх педагогів до дитини».

У педагогіці виховання ціннісного ставлення до людини вирішується крізь призму гуманізації виховного середовища, визнанні учня найвищою цінністю, поваги до її вибору, створення повноцінних та комфортних умов для саморозкриття.

Цікавість та рельєфність цьому підходу задаватиме таке конструювання системи підготовки фахівця із морально-етичною спрямованістю, щоб її якість була обґрунтовано пов'язана з орієнтацією на вироблення власної ієрархії цінностей, підвищенні культури стосунків, розумінні морального змісту інших, ґрунтуючись на принципах альтруїзму й толерантності.

Підсумовуючи зазначимо, майбутній педагог із розвиненою ціннісною системою є дієвим носієм морально-етичних норм і принципів, інтелігентний, відповідальний, небайдужий, щирий, розсудливий, добродішесний, який радіє успіхам разом з дитиною та зорієнтовує навчально-виховний процес на учня як на рівноправного партнера.

Звідси – третя домінанта – *гуманізація навчально-виховного процесу у фаховій підготовці майбутніх педагогів*.

Сутність її знаходить вияв у забезпеченні можливостей зміни змісту професійного навчання на засадах трансцендентної педагогіки, педагогіки вищих людських цінностей. Крім того, тільки педагог високої гуманістичної спрямованості, духовно зріла особистість в змозі вдумливо розпоряджуватися принципами гуманізму як фундаментальними загальнолюдськими цінностями.

Цінність для нашого дослідження мають розробки українських учених, зокрема, широко відомим є підхід А. Сущенка, за яким процес гуманізації дослідник розглядає «як послідовну рефлексивну зміну в системі особистісно-професійних і екзистенційних цінностей учительської мотивації й установках на свою працю, може розпочатися як стихійно (під впливом катарсичних подій у житті вчителя, самовиховання тощо), так і цілеспрямовано (під впливом науково обґрунтованої системи підготовки, дискурсу й втілення цього досвіду в педагогічний процес загальноосвітніх шкіл). На початковому етапі впровадження та розповсюдження інноваційного досвіду в педагогічному процесі школи така підготовка має будуватися не на регульованому, маніпулятивному впливі людини на людину, а на особистому бажанні кожного вчителя реалізувати в своїй професії незадіяний гуманістичний потенціал. Вияв цього потенціалу повинен пронизувати всю компонентну структуру цілісної педагогічної діяльності вчителя основної школи та гармонійно трансформуватися через педагогічний процес у діяльності всіх його суб'єктів. Створення рефлексивного середовища на етапі пізнання, усвідомлення цього потенціалу й самовизначення вчителя щодо його використання необхідна умова початку процесу гуманізації [5, 155–156].

Йдеться про побудову навчально-виховного процесу у ВНЗ на засадах «рівності», «справедливості» та «людяності» з урахуванням принципу індивідуалізації; здійснення фасилі-

тативного супроводу в етично орієнтованому педагогічному процесі, спрямованого на створення чуттєвої основи контакту, атмосфери відкритості та довіри; побудова оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, що розвивають гуманістичне мислення, актуалізуючи процес надбання необхідних уявлень про техніку передачі гуманістичних почуттів у спілкуванні.

Наступною домінантою морально-етичної спрямованості фахової підготовки студентів у ВНЗ ми визначаємо *реалізацію принципу самоактивності особистості майбутнього педагога як фактору формування його професійної компетентності*.

Безсумнівною є той факт, що самоактивність неподільно пов'язана з особистісним смыслом, котрий розкривається через співвіднесення з реаліями власного життя, значень явищ і предметів, різних цінностей. Завдяки такому самоототожненню особистість приходить до усвідомлення персональної значущості, вагомості певних подій. Так, ми вбачаємо тісну взаємозалежність між рівнем самоактивності майбутнього педагога в оволодіння суспільними цінностями та відношенням змісту останніх до її актуальних потреб.

Наступним закономірним кроком у побудові авторського бачення концепції виступатиме *зорієнтованість майбутніх педагогів на морально-етичне самовдосконалення на рефлексивній основі*.

У цьому розумінні питання самовдосконалення й самореалізації тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти у педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), уміти узагальнювати й передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути *майстром*, а отже, не досягати вагомого і якісного результату в учінні. Щоб бути майстром, необхідно володіти не тільки особистісно-професійною неповторністю, унікальністю, власним стилем діяльності та концептуальністю професійного мислення [3].

Головною ознакою прогресивного розвитку педагога є його орієнтація на високі професійні досягнення через усвідомлення ним необ-

хідності самозмінюватись, перебудови свого внутрішнього світу, що, своєю чергою, зумовлює здатність фахівця бачити нові горизонти особистісно-професійного зростання.

Так, характеризуючи етичну природу професійного самовдосконалення, Л. Хоружа відзначає, що «визначення чітких етичних орієнтирів педагогічної професії, усвідомлення вчителем морального сенсу своєї діяльності, дотримання у практичних діях норм і правил етики унеможливають негативні прояви, впливають на формування його професійної культури, світогляду, дадуть змогу гармонізувати усю його сферу суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У цьому важливу роль відіграє фахове вдосконалення вчителя, що є обов'язковою умовою його професійного розвитку, складовою педагогічної професії» [8, 145].

Отже, *морально-етичне самовдосконалення майбутніх педагогів* ми розглядаємо як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення вчителем необхідності етичного саморозвитку, грамотного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї педагогічної діяльності з іншими педагогами, яких визнано зразковими; мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого духовного саморуку до найкращого в собі.

Зробимо спробу доповнити наявні концептуальні підходи ще однією домінантою – *формування професійно-етичної компетентності майбутніх педагогів крізь призму духовно-моральної парадигми*.

Наразі компетентнісний підхід вважається ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу й передбачає розроблення освітніх/навчальних програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої/навчальної програми. При цьому учню/студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання, спрямовані на кінцевий результат освітнього процесу – набуття ним компетентностей [4].

Такі зміни викликали новий інтерес до проблеми компетентності особистості, зумовивши впровадження у навчальний процес компетентнісного підходу й потребуючи його поетапного впровадження.

Для успішної реалізації цього завдання набуває вагомого значення наявність у майбутніх

педагогів глибоких теоретичних знань, практичних умінь, широкої ерудиції в науково-предметній галузі, досвіду, особистісно-професійних якостей та системи цінностей, що забезпечуватимуть ефективність і результативність педагогічної діяльності.

Майбутній педагог має знати, яким чином дійти до вершин успішного розвитку педагогічної майстерності та досконалості, максимально наблизитись до повного відображення у педагогічному процесі своєї сутнісної духовної природи.

Варто наголосити, що ціннісно-смісловим вектором компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, що спрямована у майбутніх педагогів не тільки на отримання поліфункціональних знань, набуття значущих компетентностей, а й забезпечення органічного поєднання морально-етичної культури та інтелігентності кожної особистості.

Зважаючи на те, що спрямованість професійної освіти у площину інтелектуально-моральної педагогіки зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників впливу на досліджуваний процес, виникає необхідність розглянути у статті особливості ще однієї домінанти – *сходження особистості майбутнього педагога до високих цінностей духовності*.

«Річ у тім, що лише духовний шлях зростаючої особистості, його осмислення дають змогу усвідомити, що надбання Еґо-орієнтованого життя – це лише «цінності для себе»; вони не спрямовують таку особистість до великого світу людей, в якому панують вдячність іншому, справжня повага, піклування і захоплення іншим», – робить висновок дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор І. Бех [1, 3].

Йдеться про те, що у процесі прогресивного духовного розвитку особистості формується тенденція до внутрішньої рефлексії, відбувається усвідомлення себе та інших як цінності, прагнення до духовної самозміни, нарешті, відбувається перехід від попереднього особистісного стану до майбутнього – стану духовного вдосконалення. У зв'язку з цим, виникає потреба у створенні гуманно розвивального середовища, в якому головним орієнтиром виступатиме особистість студента – як найвища педагогічна цінність; повага до нього, до його поглядів, переконань і рішень; збагачення духовного поля майбутнього фахівця; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах моральної педа-

гогіки; врешті-решт, ушляхетнення навчально-виховного процесу (морально-етичне насичення навчального змісту; посилення та оптимізація культурологічної спрямованості освітнього процесу).

Підсумовуючи, зазначимо, у статті нами визначено й науково обґрунтовано відповідні домінанти морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, зокрема: глибоке усвідомлення ними особистісно-моральної відповідальності за результати своєї праці; виховання у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до дитини як найвищої цінності; гуманізація навчально-виховного процесу у фаховій підготовці майбутніх педагогів; реалізація принципу самоактивності особистості майбутнього фахівця як фактору формування його професійної компетентності; зорієнтованість майбутніх педагогів на морально-етичне самовдосконалення на рефлексивній основі; формування професійно-етичної компетентності студентів крізь призму духовно-моральної парадигми та сходження особистості майбутнього педагога до високих цінностей духовності.

Поданий у статті варіант розв'язання досліджуваної проблеми не вичерпує всіх її аспектів. Подальшого вивчення потребують питання кар'єрного зростання майбутніх педагогів, їх підготовка до фасилітаційної взаємодії з учнями.

Список використаних джерел

1. Бех Іван. Духовний шлях зростаючої особистості: обґрунтування орієнтирів / Іван Бех // Рідна школа. – 2016. – № 11–12 (листопад–грудень). – С. 3–12.
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
3. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко ... В. Г. Кремень та ін.] ; НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Інформ. системи, 2010. – 340 с.
4. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

5. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Андрій Віталійович. – Харків, 2004. – 375 с.
6. Сущенко Л. О. Безперервна освіта: особистісний і професійний онтогенез / Л. О. Сущенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький, 2016. – Вип. 21. – С. 155–159.
7. Хомич Л. О. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксиологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога : [монографія] ; за заг. ред. Л. О. Хомич. – Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 143 с.
8. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. / Л. Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.
9. Шепелев М. Політико-цивілізаційний підхід до аналізу глобалізаційних феноменів / М. Шепелев // Соціальна психологія. – 2004. – № 4. – С. 123–138.

References

1. Bekh Ivan. Dukhovnyy shliakh zrostaiuchoi osobystosti: obgruntuvannia orientyriy / Ivan Bekh // Ridna shkola. – 2016. – № 11–12 (lystopad–hruden'). – S. 3–12.
2. Bekh I. D. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
3. Bila knyha natsional'noi osvity Ukrainy / [T. F. Aliksienko, V. M. Anischenko ... V. H. Kremen' ta in.] ; NAPN Ukrainy ; za zah. red. V. H. Kremenia. – K. : Inform. systemy, 2010. – 340 s.
4. Natsional'nyy osvitiy hlosariy : vyscha osvita / avt.-uklad. : V. M. Zakharchenko, S. A. Kalashnikova, V. I. Luhovyy, A. V. Stavyts'kyj, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / za red. V. H. Kremenia. – K. : Vydavnychyj dim „Pleiady», 2014. – 100 s.
5. Suschenko A. V. Teoretyko-metodychni osnovy humanizatsii pedahohichnoi diial'nosti vchytelia v osnovniy shkoli : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Suschenko Andriy Vitalijovych. – Kharkiv, 2004. – 375 s.
6. Suschenko L. O. Bezperervna osvita: osobystisnyy i profesijnyy ontohenez / L. O. Suschenko // Pedahohichnyy dyskurs : zb. nauk. prats' / hol. red. I. M. Shorobura. – Khmel'nyts'kyj, 2016. – Vyp. 21. – S. 155–159.
7. Khomych L. O. Aksiolohichni osnovy profesijnoi pidhotovky majbutn'oho vchytelia / L. O. Khomych // Aksiolohichnyy pidkhid – osnova formuvannia tsilisnosti osobystosti majbutn'oho pedahoha : [monohrafiia] ; za zah. Red. O. Khomych. – Kyiv–Nizhyn : Vydavets' PP Lysenko M. M., 2010. – 143 s.
8. Khoruzha L. L. Etychnyy rozvytok pedahoha : navch. posib. / L. L. Khoruzha. – K. : Akademvydav, 2012. – 208 s.
9. Shepelev M. Polityko-tsyvilizatsijnyy pidkhid do analizu hlobalizatsijnykh fenomeniv / M. Shepelev // Sotsial'na psykholohiia. – 2004. – № 4. – S. 123–138.

Сущенко Л. А.

ДОМИНАНТЫ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

На основе развернутого теоретического анализа научных достижений автором определены сущностные особенности морально-этической направленности профессиональной подготовки будущих педагогов в ВУЗе.

Определено, что интеграционные процессы в европейском образовательном пространстве активизировали радикальные изменения инновационного характера с реализацией определенных промежуточных целей: поддержка учения в течение жизни; диверсификация образовательных

услуг; формирование и поддержка путем преподавания, учения и исследований; актуализация проблемы гуманоцентризма; реализация компетентностного подхода в образовании; обеспечение качества образования; расширение программ международного сотрудничества и др.

Установлено, что направленность школьного образования на конечный педагогический результат – сформированность у учащихся компетенций, необходимых для их успешной самореализации в обществе предусматривают высокий уровень профессиональной компетентности педагогов. Среди ключевых компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель, морально-этическая имеет приоритетное значение.

Научно обоснованы доминанты исследуемого процесса: глубокое осознание будущими педагогами лично-нравственной ответственности за результаты своего труда; воспитание у них ценностного отношения к ребенку; гуманизация учебно-воспитательного процесса в профессиональной подготовке будущих педагогов; реализация принципа самоактивности личности будущего специалиста как фактора формирования его профессиональной компетентности; ориентированность будущих педагогов на морально-этическое самосовершенствование на рефлексивной основе; формирование профессионально-этической компетентности студентов через призму духовно-нравственной парадигмы.

Охарактеризованы приоритетные задачи развития профессионального образования на основе этической педагогики, а также акцентировано на необходимости ее трансформации.

Ключевые слова: доминанты, морально-этическая направленность, профессиональная подготовка, будущие педагоги, высшее учебное заведение.

Sushchenko L.

DOMINANT FEATURES OF MORAL AND ETHICAL CHARACTER OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN TERTIARY INSTITUTIONS

The author determines the essential features of moral and ethical character of future teachers' professional training in tertiary education on the basis of detailed theoretical analysis of scientific achievements.

It is proved that the integration processes in European educational space stimulated radical changes of an innovative nature with the following intermediate goals: lifelong learning; diversification of educational services; personality formation and support through teaching, learning and research; actualization of the problem of human centrism; implementation of competence approach in education; ensuring the quality of education; expansion of international cooperation programs, etc.

It is substantiated that the orientation of school education on final pedagogical result, which involves the formation of the competencies necessary for students' successful self-realization in the society, suggests a high level of professional teachers' competence. Among the key competencies that future teacher should master, moral and ethical competence is of priority value.

The following key features of the process under study are scientifically grounded: future teachers' awareness of personal and moral responsibility for the results of their work; the priority of child-oriented attitude; humanization of educational process in the professional training of future teachers; realization of the principle of future specialists' personality self-activity as an essential factor of the formation of their professional competence; orientation of future teachers on moral and ethical self-improvement on reflexive basis; formation of professional and ethical competence of students through the prism of spiritual and moral paradigm.

The priority tasks of the development of professional education on the basis of ethical pedagogy are characterized, the attention is focused on the need of ethical pedagogy transformation.

Key words: dominant features, moral and ethical orientation, professional training, future teachers, tertiary institution.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2017

УДК 378.094.147.091.33:61

Інна СІРАК

аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна
e-mail: inna_sirak@ukr.net

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано підходи різних науковців до визначення структури готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. Акцентовано увагу на сутнісних параметрах, що задають критерії визначення рівнів самореалізації особистості. На основі аналізу літератури з проблеми дослідження визначено компоненти готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний. У відповідності до виокремлених компонентів визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-особистісний, творчо-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний) і показники готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації, що дає змогу проводити діагностику досліджуваної якості.

Ключові слова: професійна самореалізація, майбутні медичні сестри, готовність майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації, структура, компоненти, показники.

Сучасний стан медичного обслуговування в країні потребує докорінних змін. Ця теза є апріорною як для пацієнтів так і для самих медиків. Професійне становлення медичного працівника є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різні змістовні та структурні компоненти [12].

Вважаємо готовність майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації важливою професійно значущою якістю, яку потрібно розвивати ще під час їхнього навчання у медичному коледжі.

Варто зазначити, що проблема самореалізації особистості у різних аспектах досліджувалася такими психологами: Р. Ассаджіолі (самореалізація та психічні розлади); Ф. Базаєва (аналіз феномена самореалізації в зарубіжній гуманістичній психології); Г. Балл (концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології); В. Бочелюк (соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві); Г. Волинка (закономірності самореалізації і особистості, яка самореалізовується); Е. Галажинський (самореалізація особистості: погляд з позиції психоісторії); В. Демиденко (самореалізація: сутність, становлення, розвиток); Н. Кебіна (основи формування і самореалізації особистості); Л. Коростильова (особливості стратегій самореалізації і стилі особистості) та ін. Однак, недостатньо досліджень, присвячених підготовці майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. Потребує дослідження проблема визначення структури готов-

ності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

Метою статті є висвітлення підходів дослідників до структури «самореалізації», «готовності до самореалізації» та визначення структури «готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації», компонентів та критеріїв якості.

Як стверджують С. Максименко та В. Осьодло, категорія самореалізації дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність суб'єкта. Досліджуючи самореалізацію як процес і результат в професійній сфері, науковці сформулювали узагальнені показники її критеріїв: організаційний – характер цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій і умов розвитку кар'єрного зростання, їх усвідомленість, рівень досягнень, ставлення до обраної професії, бажання оволодіти необхідними знаннями, вміннями, навичками та ін.; діяльнісно-творчий – переважаючі засоби і способи реалізації професійної діяльності, професійна компетентність; професійна спрямованість, самоконтроль, ступінь вираженості професійної етики; характер творчої активності і вміння творчо вирішувати професійні завдання; ступінь реалізації творчого потенціалу особистості; суб'єктно-особистісний – рівень сформованості суб'єктних якостей і особистісно-професійного розвитку; результативно-професійний – рівень результативності професійної діяльності, в тому числі реалізації професійних знань, умінь, навичок і практичних професійних дій [6].

Л. Рибалко обґрунтовано структуру самореалізації особистості, що відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження); самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); процес самореалізації на основі самоактуалізації (самопроекування як перший акт дії, реалізація – самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент); самовдосконалення (самомоніторинг, самокорекція, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка); саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження [8, 15]. Науковим доведено, що вибудована структура самореалізації особистості є дієвою за умови залучення людини до конкретної діяльності, в нашому випадку, медичної.

Натомість критерії і показники, за допомогою яких вимірювався Л. Рибалко рівень сформованості готовності майбутнього фахівця до професійної самореалізації є досить традиційними, а саме: мотиваційно-ціннісний (пізнавальний інтерес до розкриття та реалізації власного потенціалу в процесі засвоєння основ фахової діяльності, спрямованість мотивації на досягнення акме в професії, ціннісні орієнтації на розвиток самості, досягнення акме); змістово-процесуальний (якість знань: повнота, системність, дієвість, гнучкість), уміння професійної самореалізації, які забезпечують розвиток акме; рефлексивно-коригувальний (уміння здійснювати рефлексію, коригування, самооцінку власних потенційних можливостей, здатність до саморозвитку, збереження акмеологічної позиції) [8].

Такі критерії творчої самореалізації майбутніх фахівців визначила О. Єфімова: (прагнення до творчої самореалізації; ступінь реалізації творчого потенціалу; здатність до рефлексії; технологічно-інноваційна готовність майбутнього фахівця) [1].

Л. Служинською виокремлено компоненти готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації: цілемотиваційний; змістовий; предметно-практичний; особистісний; рефлексивний. Критеріями готовності названо: самостійність у професійній діяльності; інтереси професійної діяльності; готовність до самонавчання і саморегуляції; сформованість операцій мислення; усвідомлення цілей

підготовки. Науковець визначає такі показники: сформованість професійної усталеності та вміння опрацювання ділових документів; сформованість спеціально-практичних, комунікативних та організаційних умінь та навичок; рівень самооцінки та професійної підготовки; рівень засвоєння професійних знань; рівень сформованості установок «професійної самореалізації» [11, 11].

У ході наукового пошуку М. Ярославцевою визначено такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Визначення критеріїв здійснювалось у відповідності з виділеними компонентами досліджуваного феномену. Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту було визначено професійні мотиви (стійка спрямованість інтересів і потреб), що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності та розумінні професійних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі діяльності. Критерієм сформованості когнітивного компоненту є наявність науково-теоретичних (загально-культурна підготовка), оперативних знань і педагогічних здібностей до організації професійної діяльності. Критерієм рефлексивно-регулятивного компоненту є наявність здатності до саморегуляції та рефлексії. Критерієм творчого компоненту визначено фахову творчість та інтуїцію [14, 7].

З. Крижановська вважає, що структурний зміст професійної самореалізації педагога через такі компоненти: професійний досвід, який репрезентований такими характеристиками як професійні знання, вміння, навички, способи орієнтації в сфері професійних вимог, що пов'язані з фаховою спрямованістю педагога; професійна самосвідомість, що представлена характеристиками самооцінки педагога, які відображають рівень його усвідомлення норм та вимог професії й відповідність професійним еталонам і нормам; професійне самовдосконалення, яке передбачає спрямованість педагога на збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів його особистості. Зміст виділених структурних компонентів професійної самореалізації виявляється у відповідних функціональних проявах: професійній компетентності; прагненні професійно, творчо, відповідально здійснювати педагогічну діяльність; оволодінні засобами саморегуляції. Розвиток та функціонування структурних компонентів професійної

самореалізації зумовлені мотивацією професійного розвитку, ефективності й професійної зрілості [5, 8].

Однаковою мірою зазначені питання стосуються й професійної діяльності медичної сестри, яку за операційно-технологічним змістом можна віднести до емоційно напружених. Від характеру та ступеня вираженості нервово-психічного напруження, що супроводжує виконання професійних обов'язків медичної сестри, залежить продуктивність її праці та психологічне здоров'я. Контекст вивчення терапевтичної ефективності взаємодії в системі «медсестра-хворий» показує, що комунікативна діяльність медичної сестри обумовлена емоційними складовими.

А. Зарицька розглядає готовність майбутнього фахівця до професійної самореалізації як інтегроване цілісне новоутворення, детерміноване мірою індивідуально-продуктивного опрідметнення сутнісних сил, культивуванням природних спроможностей, яке характеризується спрямованістю на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційною досконалістю (наявність фахових знань, умінь, навичок), самосвідомістю (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, саморефлексії), комплексом індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують досягнення професійного акме [3].

Н. Сегеда визначає структуру професійної самореалізації фахівця як інтегративну єдність когнітивного, мотиваційно-ціннісного, вольового, комунікативного, творчо-самодіяльного компонентів. Механізм професійної самореалізації містить змістовний (внутрішній) і операційно-процесуальний (зовнішній) плани і є одночасно необхідною умовою і структурою елементів, що доповнюють та розвивають ланки процесу розгортання і виявлення індивідуального професійного потенціалу фахівця [9, 15].

На думку С. Усової, модель готовності до професійної творчої самореалізації майбутнього фахівця повинна включати чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний (що забезпечує особистісний сенс майбутніх перетворень); змістовний (визначає орієнтування в цілях і засобах творчої самореалізації); процесуальний (розкриває організацію навчального процесу); контролюючо-вольовий (що впливає на інтенсивність і дієвість майбутньої діяльності по здійсненню самореалізації) [13].

Також науковцем визначено показники готовності до професійної самореалізації: стій-

ка професійна мотивація, орієнтація на цінність самореалізації у професійній діяльності, відповідальність за свій подальший розвиток і життєвий шлях, адекватний «Я-образ» в сьогоденні і майбутньому, інтелект, сумлінність, чесність, відповідальність, ініціативність, справедливість, надійність, рішучість (ціннісно-мотиваційний компонент); система професійних знань, а також знання про особисту саморегуляції і оптимальні способи самоорганізації, необхідний набір професійних навичок і умінь, навичок саморегуляторної діяльності (змістовний компонент); здатність до творчої рефлексії і розуміння, самостійність мислення і дії, організаторські вміння, лідерський потенціал, вміння педагогічного спілкування (процесуальний компонент); самодисципліна, впевненість в собі, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні цілей, самовладання, самоконтроль, здатність до самоосвіти, навчання (контролюючовольовий компонент) [13].

Задоволеність є одним з показників самореалізації, на думку О. Петрової. Як вважає К. Абульханова-Славська, задоволеність є об'єктивною й суб'єктивною результативною діяльністю особистості, яка підтримує її подальшу мотивацію за принципом зворотного зв'язку. Задоволеність пов'язана з поняттям психологічного часу як форми переживання людиною структури причинних і цільових відносин між подіями її життєвого шляху і феноменом своєчасності особистості. Чим вищою є частка актуальних зв'язків в загальній картині життєвого шляху, тим більш насиченим і активним відчувається життя. Успішність самореалізації є найважливішим ресурсом стійкості особистості до стресів [7].

А. Ковальова для вивчення ефективності виховного процесу, спрямованого на самореалізацію особистості старшокласника визначила такі критерії: регулярно здійснюване самопізнання старшокласника, у результаті якого утворюється й підтримується конструктивне ставлення до себе (самооцінка й самоповага); визначеність життєвих цілей, у результаті якої усвідомлюється життєве призначення, здійснюється формування життєвих цілей на основі загальнолюдських цінностей, соціально-орієнтованої мотивації, вивчення особистісних потенціалів, здібностей, життєвих цілей, які стосуються професійного, духовного, інтелектуального розвитку людини, сімейного й матеріального добробуту; оптимістичне ставлення

до майбутнього, що реалізується на основі чіткої визначеності життєвих цілей, в результаті якої особистість відчуває себе успішною, здатною до самореалізації; конструктивне спілкування з оточуючими людьми, що допомагають продуктивному вирішенню особистих, ділових і суспільних проблем; оптимальна саморегуляція своїх емоцій, дій і думок; гармонійно організована творчість; конструктивне ведення своїх справ тощо [4, 14–15].

Досить оригінальну структуру самореалізації пропонує О. Дедюхіна. Критеріями творчої самореалізації особистості є: ціннісний зміст творчої самореалізації; її технологічне забезпечення і задоволеність самореалізацією (очікуваний результат). Ціннісний зміст творчої самореалізації (особистісно-мотиваційний блок) представлено цінностями діяльності, цінностями відносин, цінностями пізнання, цінностями сенсу. Це базові соціальні потреби особистості, які потребують реалізації. Ціннісно-мотиваційне ставлення – це здатність суб'єкта вибірково, з позиції особистісної значущості підходити до предметно-продуктивної, комунікативної, пізнавальної діяльності, наділити їх індивідуальним сенсом, розглядати їх як цінностей своєї творчої самореалізації. Технологічне забезпечення творчої самореалізації передбачає ряд етапів: самопізнання, самомоделювання, самоствердження. Послідовність етапів самореалізації виступає в якості її механізмів. Механізми самореалізації виступають одночасно як умови і структурні компоненти, що доповнюють і розвивають ланки єдиного процесу розгортання і втілення сутнісних сил. Задоволення самореалізацією (очікуваний результат) включає в себе такі показники, як психологічний, соціальний, фізичний стан на рівні мотивації і діяльності [2, 155].

К. Сергєєва визначила критеріями професійної самореалізації магістрів: міру їх професійної спрямованості (показники: наявність потреби у здійсненні самореалізації; сформованість професійно-ціннісних орієнтирів; рівень особистісної самоорганізації та активності); ступінь опанування професійними стандартами (показники: обсяг та зміст професійного тезаурусу; володіння фаховою компетентністю; наявність та характер різних видів професійного досвіду); здатність до продуктивної міжособистосної взаємодії (володіння сучасними технологіями; рівень комунікативної культури; готовність до адекватної саморегуляції у нелі-

нійному професійному середовищі); ще один творчий критерій автор пов'язує з володінням теоретичними й емпіричними методами дослідження та з мірою розвиненості креативних здібностей [10].

Спираючись на підходи вищезазначених науковців (Т. Єфімової, А. Зайцевої, В. Зарицької, А. Ковальової, З. Крижановської, І. Лебедик, Л. Рибалко, Н. Сегеди, К. Сергєєва, С. Усової, Л. Цурікова, М. Ярославцевої та ін.), можемо визначити власну структуру досліджуваної якості, а саме, структуру «готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації».

Зазначимо, що підготовку майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі її види, котрі застосовуються у медичному коледжі.

Таким чином, у структурі «готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації» виокремлено чотири взаємопов'язаних компоненти: мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний. У відповідності до виокремлених компонентів нами визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, конітивно-особистісний, творчо-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний) і показники готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації, що дасть змогу проведення констатувального етапу експерименту.

Список використаних джерел

1. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Елена Алексеевна Ефимова. – Ишим. – 214 с. // <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tvorcheskoi-samorealizatsii-budushchego-pedagoga#ixzz4XtVm6T3U>
2. Дедюхина О.В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Владимировна Дедюхина. – Нижний Новгород. 2005. – 177 с.
3. Зарицька А.А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анна Андріївна Зарицька ; наук. кер. І. О. Смолюк ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 20 с. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11703>
4. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
5. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / З.Ю. Крижановська ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 20 с.
6. Максименко С.Д. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации / С.Д. Максимен-

- ко, В.И. Осёдо // Электронный журнал «Психология и право». 2011. – № 1. www.psyandlaw.ru
7. Петрова Е.А. Профессиональная самореализация студентов социального вуза: постановка проблемы / Е.А. Петрова // Ученые записки РГСУ. 2009. №10. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samorealizatsiya-studentov-sotsialnogo-vuza-postanovka-problemy> (дата обращения: 18.02.2017).
 8. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. ... докт. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Людмила Сергіївна Рибалко. – Харків. 2008. – 42 с.
 9. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Наталія Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2002. – 18 с.
 10. Сергеева К.М. Діагностування сформованості здатності до професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти / К.М. Сергеева // Наукові записки : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Серія педагогічні та історичні науки, випуск LXXXII (82). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 189-196. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2844>
 11. Служинська Л. Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Служинська; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
 12. Тимофієва М. П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі [Електронний ресурс] / М. П. Тимофієва – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm.
 13. Усова С. Н. Педагог-психолог в современном обществе: от образования к профессиональной творческой самореализации / С. Н. Усова // Вестник ТГГПУ. 2007. – №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-psiholog-v-sovremennom-obschestve-ot-obrazovaniya-k-professionalnoy-tvorcheskoy-samorealizatsii> (дата обращения: 05.02.2017).
 14. Ярославцева М.І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів / М. І. Ярославцева // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2007. – № 2. – С. 152-154.
- ## References
1. Efimova, E.A. Formirovanie tvorcheskoi samorealizatsii budushchego pedagoga [Formation of creative self-realization of the future teacher]. Candidate's thesis. – Izhm. – 214 p. // <http://www.disscat.com/content/formirovanie-tvorcheskoi-samorealizatsii-budushchego-pedagoga#ixzz4XtVm6T3U>
 2. Dedyuhina, O.V. (2005). Tvorcheskaya samorealizatsiya muzykanta pedagoga v protsesse professionalnoy adaptatsii: [Creative self-realization of the teacher of music in the process of professional adaptation]. Candidate's thesis. – Nizhny Novgorod. 2005. – 177 p. [in Russian].
 3. Zarytska, A.A. (2016). Akmeolohichni zasady profesynoi samorealizatsii maybutnoho vchytelia muzyky [Acmeological principles of professional self-realization of the future teacher of music] Extended abstract of candidate's thesis. – Kyiv, 2016. – 20 p. [in Ukrainian]. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11703>
 4. Kovalova, A.V. (2005). Pedahohichni umovy samorealizatsii starshoklasnykiv u navchalno-vyhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Pedagogical conditions of self-realization of senior pupils in educational process of a comprehensive school]. Extended abstract of candidate's thesis. – Lugansk, 2005. – 20 p. [in Ukrainian].
 5. Kryzhanovska, Z. Yu. (2011) Motyvatsiyni chynnyky profesynoi samorealizatsii fahivtsiv doshkilnyh zakladiv [Motivational factors of professional fulfillment of pre-schools professionals]. Extended abstract of candidate's thesis. Lesya Ukrainka Volyn National University. – Lutsk, 2011. – 20 p. [in Ukrainian]
 6. Maksimenko, S. D. (2011). Sub'ektny podhod v zuchenii professionalnoy samorealizatsii [Subjective approach in studying of professional fulfillment] S.D. Maksimenko, V.I. Osёdo // Electronic journal «Psychology and Law». 2011. – № 1. [in Russian] www.psyandlaw.ru
 7. Petrova, E.A. (2009). Professionalnaya samorealizatsiya studentov sotsialnogo vuza: postanovka problemy [Students professional fulfillment in social university: problem statement]. Scientists' note RSCU. 2009. №10. URL: [in Russian] <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samorealizatsiya-studentov-sotsialnogo-vuza-postanovka-problemy> (circulation date: 02.18.2017).
 8. Rybalko, L.S. (2008). Akmeolohichni zasady profesynopedagogichnoi samorealizatsii maybutnioho vchytelia [Acmeological principles of professional pedagogical fulfillment of future teachers]. Extended abstract of candidate's thesis. – Kharkiv. 2008. – 42 p. [in Ukrainian].
 9. Sehed, N.A. (2002). Pidhotovka majbutnioho vchytelia muzyky do profesynoi samorealizatsii [Preparation of a future music teacher for self-realization]. Extended abstract of candidate's thesis. – Kyiv, 2002. – 18 p. [in Ukrainian].
 10. Serheyeva, K.M. (2009). Diagnostuvannya sformovanosti zdatnosti do profesynoi samorealizatsii mahistriv muzychno-pedahohichnoi osvity [Diagnosing of formed capacity for professional fulfillment of Masters of Musical Education]. Scientific notes: [Collected Works] / – K. , Printed NEA Dragomanov, 2009. – P. 189-196. [in Ukrainian]. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2844>
 11. Sluzhynska, L.B. (2012). Pidhotovka maybutnoho menedzhera-ekonomista do profesynoi samorealizatsii [Training future managers and economists for professional self-realization]. Extended abstract of candidate's thesis. – Khmelnytsky, 2012. – 20 p. [in Ukrainian].
 12. Tymofiyeva, M.P. (2010). Psyholohichna kontseptsiya profesynoho stanovlennia ta samorealizatsii osobystosti u vyshchomu medychnomu zakladi [Psychological concept of professional development and personal fulfillment in higher medical institution {electronic resource}] Access: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm. [in Ukrainian].
 13. Usova, S.N. (2007). Pedagog-psiholog v sovremennom obschestve : ot obrazovaniya k professionalnoy tvorcheskoy samorealizatsii [Teacher-psychologist in modern society : from education to professional creative fulfillment]. Journal THHPU. 2007. – №8. URL. [in Russian] <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-psiholog-v-sovremennom-obschestve-ot-obrazovaniya-k-professionalnoy-tvorcheskoy-samorealizatsii> (circulation date: 02.05.2017).
 14. Yaroslavtseva, M.I. (2007). Psyholoho-pedahohichni aspekty sutnosti profesynoi samorealizatsii studentiv [Psycho-pedagogical aspects of the nature of students professional fulfillment]. Pedagogy, psychology and biology-med. problems. nat. education and sport. 2007. – № 2. – P. 152-154. [in Ukrainian].

Сирак И. П.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье проанализированы подходы различных ученых к определению структуры готовности будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации. Акцентируется внимание на существенных параметрах, задающих критерии определения уровней самореализации личности. На основе анализа литературы по проблеме исследования определены компоненты готовности будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации: мотивационный, познавательный, операционный, рефлексивный. В соответствии с выделенными компонентами определены критерии (мотивационно-ценностный, когнитивно-личностный, творчески-деятельностный, рефлексивно-регулятивный) и показатели готовности будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации, что позволяет проводить диагностику исследуемого качества.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, будущие медицинские сестры, готовность будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации, структура, компоненты, показатели.

Sirak I.

A PREPAREDNESS STRUCTURE OF FUTURE NURSES FOR PROFESSIONAL FULFILLMENT

The approaches of researchers to the structure «self-fulfillment», «readiness for self-realization» and determination of the structure «preparedness of future nurses for professional self-fulfillment», components and quality criteria have been analyzed in the article.

Attention is focused on the essential parameters that define the criteria for determining levels of personal fulfillment. Components of preparedness of future nurses for professional fulfillment such as motivational, cognitive, operational, reflective are determined due to the analysis of investigating literature. According to the examined components it has been determined criteria (motivational-value, cognitive-personality, creative-activity, reflexive-regulatory) and indicators of preparedness of future nurses for professional fulfillment, allowing to diagnose study quality. It is proved that the built structure of personal fulfillment is effective attracting people to a particular medical activity, in this case.

The content of the selected structural components of professional fulfillment is found in the respective functional forms: in professional competence; in striving to carry out nursing activities professionally, creatively, responsibly; in acquiring means of self-mastery. Development and functioning of the structural components of professional self-fulfillment of future nurses are caused by the motivation of professional development, efficiency and professional maturity.

Key-words: self-fulfillment, readiness for self-realization, preparedness of future nurses, components, criteria.

Стаття надійшла до редколегії 04.05.2017

УДК 373.3:811.161.2'373

Наталія СІРАНЧУК

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методик початкового навчання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
e-mail: vasylyshynata@bk.ru

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Пропонована методична система є технологією навчання алгоритмів породження мовлення на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови в єдності їхньої форми, значення і функції, у результаті чого досягається ефективний мовленнєвий розвиток, лексичне збагачення молодших школярів.

Новизну розробленої методичної системи підтверджено не тільки практичними результатами навчального експерименту, що саме по собі є вагомим аргументом, – це підтверджує і проведений нами теоретичний аналіз підсумків навчання щодо відповідності методичної системи поняттю педагогічної інновації.

Ключові слова: лексична компетентність, інноваційна педагогічна технологія, макроструктура методичної системи, мікроструктура методичної системи.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядають у контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей період закладається основа життєтворчості.

Теорію освітніх компетенцій і компетентностей молодших школярів обґрунтовано в роботах Н. Бібік, О. Савченко, С. Трубаچهвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкривають у власних публікаціях Т. Байбара, М. Вашуленко, К. Пономарьова, С. Дубовик, Н. Грона та ін. Проблемі компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів російської мови в школах України присвятила дисертаційне дослідження І. Гудзик.

Теоретичними засадами формування лексичної компетентності у молодших школярів виступають: концептуальні моделі творчості зарубіжних (Дж. Гілфорд, Є. Торренс, Д. Рензулі, Г. Сміт та ін.), вітчизняних (І. Волощук, О. Дяченко, О. Матюшкін, В. Петровський, А. Шумилін та ін.) учених; технології різних видів навчання (проблемного, розвивального, прямого й опосередкованого) у прогресивних особистісно-орієнтованих моделях взаємодії учасників освітнього процесу (Д. Белухін, І. Бех, В. Давидов, Т. Ільїна, Б. Коротяєв, Т. Куликова, І. Лернер, М. Махмутов, С. Подмазін, О. Усова); принципи

організації мовленнєвої діяльності (М. Алексеева, А. Богуш, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Федоренко, В. Яшина); педагогічні умови розвитку і керівництва творчістю дітей (Є. Белкіна, Н. Ветлугіна, Н. Георгян, О. Дронова, Т. Казакова, В. Моляко, Н. Орланова, О. Пищукина, Т. Рубан, Л. Таніна, К. Тарасова, О. Ушакова, А. Шибицька та ін.).

Результати проведеного навчального експерименту дають можливість відповісти на запитання, у чому полягає принципова відмінність пропонованої нами методичної системи навчання від традиційної? І чи можна її розглядати як складену педагогічну технологію?

У педагогіці існує низка визначень педагогічних технологій, які дають підстави розглядати розроблену нами методичну систему формування лексичної компетентності молодшого школяра саме як педагогічну технологію.

Зокрема, педагогічна технологія, за В. Беспалько, – «це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [1, 6]; при цьому педагогічна система розглядається як сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і спеціального, свідомого впливу на формування особистості з даними якостями.

Трактування педагогічної технології, що належить Б. Лихачову, визначає її як сукупність психолого-педагогічних настанов, які зумовлюють спеціальний добір і komponування форм, методів, способів, прийомів. При цьому педаго-



Рисунок 1 – Макроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів

гічна технологія – не назавжди заданий процес зі строго визначеним і незмінним результатом, а організаційно-змістова структура, яка визначає напрям взаємодії педагога й учнів з різноманітності підходів [4, 121].

Специфічними рисами педагогічної технології, за В. Вороновим, є такі: розроблення діагностичної поставленої мети навчання; орієнтація всіх навчальних процедур на гарантовані досягнення навчальної мети; оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і підсумкових результатів; відтворюваність навчальних процедур [3, 167–169].

Якщо розглянути всі названі визначення педагогічних технологій, то побачимо, що всі ці риси властиві і нашій методичній системі формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі навчання номінативних і комунікативних одиниць мови з опорою на смислові алгоритми мовлення.

Розглядаючи методичну систему як сукупність її найважливіших компонентів – мети, змісту, методів, засобів та форм організації навчально-виховної діяльності, а також двобічних зв'язків між названими компонентами, пропонуємо схематичну макроструктуру методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів (рис. 1).

Макроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкових класів характеризується тим, що в ній жорсткість і гнучкість, постійність і змінюваність діалектично взаємопов'язані і перебувають у суперечності. Елементи структури методичної системи, з одного боку, є постійними, незмінними, оскільки не змінюються закономірності та логіка процесу навчання, а з другого, – ця структура в середині кожного компонента

може змінюватися залежно від змісту навчального матеріалу і його цільової спрямованості. Це означає, що окремі етапи можуть здійснюватися у згорнутому вигляді, а інколи і випадати зовсім.

Мікроструктура методичної системи формування лексичної компетентності учнів початкової школи, на відміну від макроструктури, є дуже мобільною. Розроблення її з позиції досягнення найбільшої адекватності у кожній конкретній навчальній ситуації дає можливість більш гнучко використовувати всю структуру того чи іншого структурного компонента.

Отже, макроструктура експериментальної методичної системи відображає *концептуальний компонент*, «ідеологію» формування лексичної компетентності учнів початкової школи. А мікроструктура розкриває *змістово-процесуальний* та *змістово-професійний* компоненти методичної системи, які висвітлюють зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Пропонована методична система є **технологією навчання алгоритмів породження мовлення** на основі вивчення номінативних і комунікативних одиниць мови в єдності їхньої форми, значення і функції, у результаті чого досягається ефективний мовленнєвий розвиток, лексичне збагачення молодших школярів.

Новизну розробленої методичної системи підтверджено не тільки практичними результатами навчального експерименту, що саме по собі є вагомим аргументом, – це підтверджує і проведений нами теоретичний аналіз підсумків навчання щодо відповідності методичної систе-

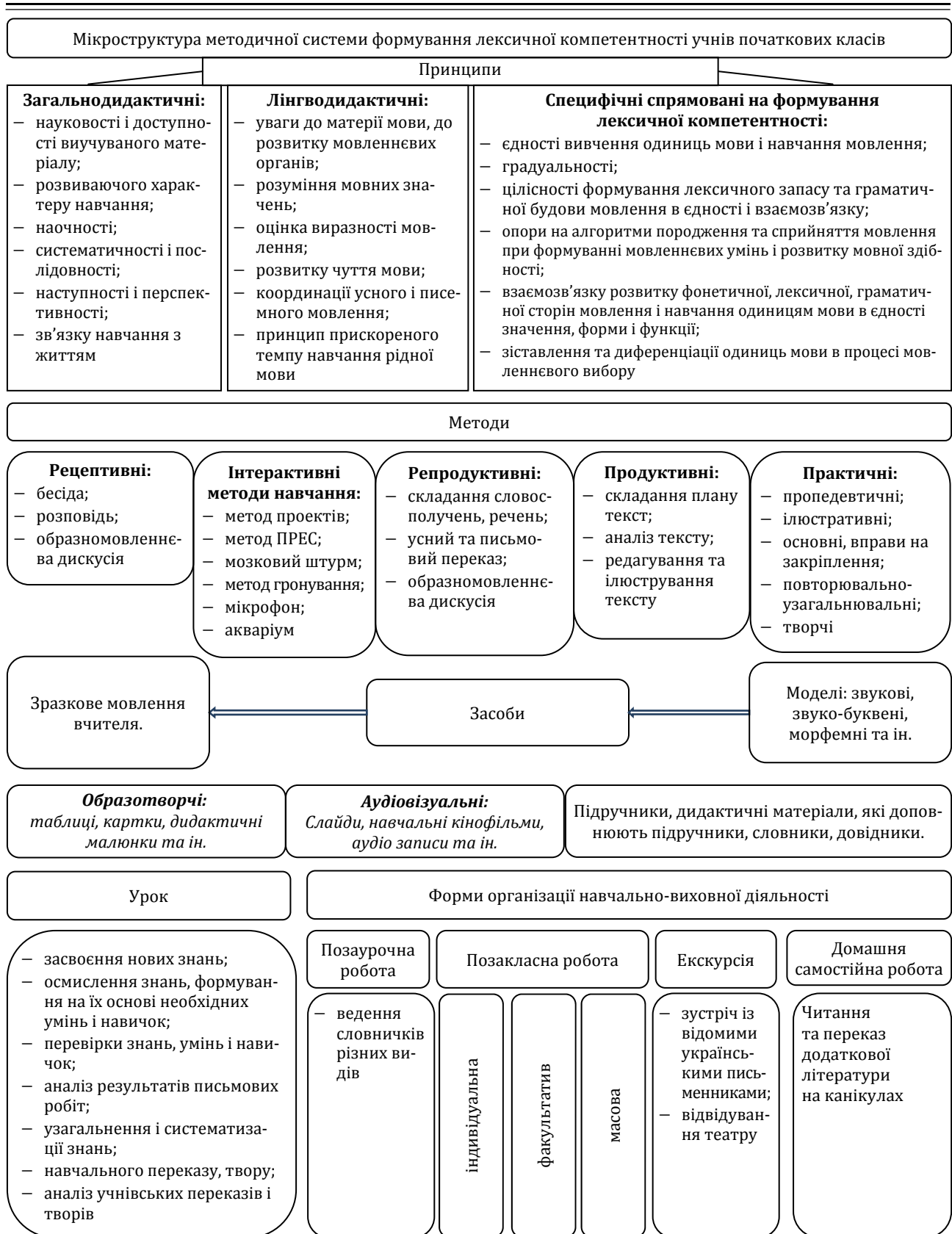


Рисунок 2

ми поняттю педагогічної інновації. Під педагогічними інноваціями ми, спираючись на думку С. Д. Полякова, розуміємо цілеспрямовані зміни, що вносять у систему нові, відносно стабільні елементи [5, 98]. Такі цілеспрямовані зміни в

мовленні учнів, виділено нами у результаті експериментально-дослідного навчання:

- значна міра зв'язності та цілісності текстів, що створюються молодшими школярами, які навчаються за пропонованою методикою порівняно з традиційною;

Методична система формування лексичної компетентності учнів початкових класів (змістово-професійний компонент)

Мотиваційна лексична діяльність

Безпосередньо-спонукальна мотиваційна діяльність базується на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях: яскравість, новизна лексичного матеріалу; цікаве викладання лексичного матеріалу, привабливість особистості вчителя; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання), побоювання отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення в класі й таке ін.; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання), побоювання отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення в класі й таке ін.

Перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань; української мови як навчального предмета: усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватись залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії й таке ін.); сподівання на отримання в перспективі нагороди; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.

Інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність ґрунтується на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними вміннями і навичками, захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Когнітивна лексична діяльність

- збагачення словника, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі;
- уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;
- активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті;
- вилучення нелітературних слів, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів.

Рефлексивно-поведінкова лексична діяльність

Рефлексивна:

- самостійне знаходження своїх лексичних помилок і знаходження лексичних помилок у текстах товаришів;
- критична самооцінка лексики власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів;
- інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення, а самооцінка лексики власного мовлення й оцінка мовлення інших учнів;
- інтерпретація власного мовлення й інтерпретація інших зразків мовлення.

Поведінкова:

- формування вміння активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом;
- формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.

Практична лексична діяльність :

- накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їхнього значення та експресивного забарвлення;
- робота над переносним значенням слів;
- робота з багатозначними словами;
- робота над синонімами;
- вивчення антонімів;
- засвоєння явища омонімії;
- розвиток образного мовлення;
- засвоєння елементів фразеології;
- словотворча робота, як засіб збагачення лексичного запасу

Рисунок 3

- чітке розуміння функцій мовлення і свідоме використання цих знань у власних висловлюваннях;
- посилення прагматичної сторони мовлення учнів, її дієвості; вища, ніж за традиційного навчання, змістовність мовлення;

- помітна виразність мовлення і позитивні структурні зміни у створюваних текстах, а також багатство, точність та інші якості.

Усі ці нові за своїм рівнем, відносно стабільні елементи в мовленні було зафіксовано нами у процесі аналізу здобутих результатів навчання.

ня (кількісного і якісного, у тому числі й методами математичної статистики). Ці результати доповідались на міжвузівських науково-практичних конференціях у Рівненському державному гуманітарному університеті, на нарадах учителів початкової школи в містах Рівному і Києві.

Результати експериментального навчання, виражені кількісно і якісно, у тому числі і методами математичної статистики, переконливо свідчать, що висунуту гіпотезу проведеного наукового дослідження доведено. Науково обґрунтовано і підтверджено ефективність методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра (її мети, змісту, методів, засобів та форм навчання).

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. – метод. пос. для

студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

3. Воронов М. Т. Предупреждение и исправление стилистических ошибок в школе / М. Т. Воронов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1993. – 457 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 528 с.
5. Поляков С. Д. Технология воспитания / С. Д. Поляков // Начальная школа. – К., 2003. – 144 с.

References

1. Bepalko V. P. *Slagaiemyie pedagogicheskoi tehnologii*. – М. : Pedagogika, 1989. – 190 p. [in Russian].
2. Vashulenko M. S. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkoviy shkoli : navch.-metod. pos. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv*. K.: Litera LTD, 2011. – 364 p. [in Ukrainian].
3. Voronov M. T. *Preduprezhdeniie i ispravlenie stilisticheskikh oshybok v shkole*. – М. : Izd-vo APN RSFSR, 1993. – 457 p. [in Russian].
4. Lihachyov B. T. *Pedagogika*. – М. : Prometey, 1993. – 528 p. [in Russian].
5. Poliakov S. D. *Tehnologiya vospitaniia / Nachalnaia shkola*. – К., 2003. – 144 p. [in Ukrainian].

Сиранчук Н. Н.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Предлагаемая нами методическая система представляет собой технологию обучения алгоритмам порождения речи на основе изучения номинативных и коммуникативных единиц языка в единстве их формы, значения и функции, в результате чего достигается эффективное речевое развитие младших школьников.

Новизна разработанной методической системы подтверждена не только практическими результатами обучающего эксперимента, что само по себе является веским аргументом, – это подтверждает и проведенный нами теоретический анализ итогов обучения на предмет соответствия методической системы понятию педагогической инновации.

Ключевые слова: лексическая компетентность, инновационная педагогическая технология, макроструктура методической системы, микроструктура методической системы.

Siranchuk N.

METHODICAL SYSTEM OF FORMING OF LEXICAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN ON THE LESSONS OF UKRAINIAN AS INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

The methodical system are created by us to represent the technology of teaching the algorithms of production of speech based on study of nominative and communicative units of language in unity of their form, values and functions. The effective speech development and lexical development of younger schoolchildren were found.

The novelty of the developed methodical system is confirmed not only the practical results of teaching experiment, that in itself is a weighty argument, is confirms and conducted by us theoretical analysis of results of teaching for the purpose accordance of the methodical system to the concept of pedagogical innovation.

The system of linguistics concepts were laid on the base of learning content on the competency-oriented classes – a system of theoretical knowledge about language, its forms, types and properties. Introduction of practical, cognitive and speaking tasks to the content – is the another feature of competence-oriented speaking lesson. These exercises consist cognitive questions which reveal the subject of a lesson. Solving of the practical problems according to the speaking situation promotes cognitive needs of pupils, creates their positive motivation for verbal skills, provides a conscious learning. The lack of rules in the traditional sense, system replacement of questions and tasks, algorithms and tokens allows child to do the independent conclusions and generalizations. The majority of searching and creative exercises help to enhance mental and speaking activity of pupils.

Nowadays, the most actual problem of children's language research is to identify the individual strategies about the speech behavior and «the entrance in the language.» It means that the main object of the research – is not the general laws which have been already set by linguistics and psycholinguistics, but the variability of their manifestations in children of different sexes, pupils(developing) who are enrolled in different systems and in children with different cognitive and psychological characteristics.

Key words: lexical competence, innovative pedagogical technology, macrostructure of the methodical system, microstructure of the methodical system.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 372.46:37.035.6

Світлана ТЕСЛЕНКО

викладач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: svetlanateslenko73@gmail.com

РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИМИ ТВОРАМИ

У статті висвітлено питання щодо розвитку словесної творчості старших дошкільників за національно-патріотичними творами. Розкрито поняття словесна творчість. Керуючись рекомендаціями вчених, у статті визначено форми і методи роботи з розвитку словесної творчості у дітей старшого дошкільного віку (заняття з художньої літератури, розвитку мовлення; інтегровані заняття; полілоги, віртуальний діалог з героєм художнього твору, доручення, коментар під час малювання, розігрування комунікативно-ігрових ситуацій, обговорення, придумування свого сценарію, дискусії, розігрування самостійно створених діалогів за змістом художніх творів, морально-етичних і комунікативних ситуацій), проілюстровано художні твори патріотичного змісту, подано приклади складених дітьми оригінальних творчих висловлювань.

Ключові слова: словесна творчість, мовленнєвотворча діяльність, національно-патріотичні твори, діти старшого дошкільного віку, творчі висловлювання, вірші, казки.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на необхідності оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та програм розвитку дитини, розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання; посилення впливу літератури й мистецтва на виховання і розвиток дітей та молоді. Саме тому нагальним питанням сьогодення є розробка методик розвитку творчих здібностей та використання творчого потенціалу кожної дитини.

Проблема розвитку творчої особистості досліджувалась багатьма вченими (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Кульчицька, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.). Вагомий внесок у вивченні проблеми розвитку творчої особистості дітей в різних видах діяльності здійснено такими дослідниками, як С. Ру-

сова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Т. Казакова, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна, Сухорукова, зокрема словесної творчості – А. Богуш, Л. Березівська, О. Трифонова, Н. Гавриш, Т. Піроженко та ін. Ученими визначено й науково обґрунтовано сутність поняття «словесна творчість дітей», «творче самовираження старших дошкільників», з'ясовано ефективні умови розвитку словесної творчості дітей старшого дошкільного віку.

Зважаючи на актуальність обраної проблеми, у статті висвітлено питання щодо розвитку словесної творчості дошкільників засобами національно-патріотичних творів, схарактеризовано сутність поняття словесна творчість дітей старшого дошкільного віку, а також шляхи її розвитку в дошкільному навчальному закладі.

У словнику-довіднику творчу особистість потрактовано як індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне, для якого потреба у творчості є життєво необхідною; це такий тип особистості, для якого

характерною є стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що поєднується з високим рівнем творчих здібностей і дозволяє йому досягти суспільно та особистісно значущих результатів [6, 54]. Для розвитку творчої особистості дитини важливим є розвиток мислення, уяви та пізнавальної активності, завдяки яким вона засвоює нові знання та використовує їх у різних видах діяльності. С. Русова наголошувала на необхідності «культивувати дитяче уявлення» певним матеріалом, який відповідає його нахилам і рівневі дитячого розвитку. Особливого значення педагог надавала оповіданням, знайомствам з великими історичними діячами, з величними явищами природи та найкращими поетичними творами рідної і всесвітньої літератури. На думку С. Русової, вихователь мусить викладати такою виразною мовою, яка б не тільки захоплювала дітей, а й викликала діяльність фантазії, бажання вигадувати кінцівки твору, самостійно складати маленьке оповідання, адже ні в чому іншому не виявиться так добре душевний настрій дитини, її темперамент, як у такій безпосередній словесній творчості дитини [5, 90]. Н. Гавриш визначає словесну творчість як важливий компонент художньо-мовленнєвої діяльності поряд зі сприйняттям, відтворенням, виконавською діяльністю. Однією з умов успішності перебігу словесної творчості дітей є наявність мовленнєво-творчих здібностей, тобто такий рівень прояву психолого-педагогічних особливостей дитини (сприймання, мовлення, мислення, творча уява), який забезпечує їй стійкий інтерес та успіх у мовленнєвотворчій діяльності (складання власних творів, зв'язне, змістовне, образне висловлювання самостійних думок, вражень і переживань). Мовленнєвотворча діяльність, за Н.Гавриш, це така творча діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що навіяні художніми творами. Для виникнення в дошкільників мовленнєвотворчої діяльності, на думку вченої, важливу роль відіграє художнє слово, яке дає їм яскраві художні образи, викликає емоційні переживання, глибокі почуття та спонукає їх до активної самостійної творчої діяльності [4, 19].

Важливу роль у словесній творчості дитини відіграє розвиток її творчої уяви та сприйняття твору. Художнє сприйняття і словесна творчість, на переконання А. Богуш, є головними

складовими компонентами художньо-мовленнєвої діяльності, в якій виконання та відтворення сприйнятих літературних творів супроводжується образним, виразним мовленням. У зв'язку з цим, цінними є настанови вченої на звертання уваги педагога не лише на зміст, а й на виразність мовних засобів різних літературних творів [1, 6], елементарний художній аналіз твору [1, 47], що сприяє збагаченню художнього, емоційно-чуттєвого досвіду дітей, формуванню операцій порівняння й узагальнення, виробленню адекватної оцінки їхнього мовлення. На цьому наголошувала в своїх працях і С. Русова. Учена наголошувала на необхідності якнайраніше знайомити дітей із літературними скарбами, зокрема казками, загадками, думами, піснями, віршами, особливу увагу при їх розповіданні звертати на красу, музичний ритм, мальовничий зміст [5, 250]. На думку вченої, треба «викликати творчий словесний процес, створити умови для придумування дітьми різноманітних оповідань, що відбувається під впливом якогось враження» [5, 250]. С. Русова вважала, що під час слухання розповідей вихователя в дітей розвивається уявлення, внутрішнє наслідування, відбувається процес переживання всіх радощів і страждань героїв оповідання. За порадами вченої, надалі слід запропонувати дітям ці твори драматизувати, обравши дійових осіб і вигадати для них відповідні слова і вирази [5, 61].

Великого значення художнім творам у розвитку словесної творчості та патріотичних почуттів надавав В. Сухомлинський. Так, педагог радив орієнтуватися на мовні зразки з фольклору, народні поетичні вислови, що відрізняються відтінками думок і почуттів, емоціональним забарвленням, тим самим впливають на поетичну творчість дитини. За словами В. Сухомлинського, поетична творчість це найвищий ступінь мовленнєвої культури, а мовленнєва культура виражає сутність культури людської [7, 182]. Одним із засобів залучення дітей до рідного слова вчений вважав казку, адже через «казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини», засобом вираження думок та почуттів...Під впливом почуттів, які пробуджені казковими образами, дитина вчиться міркувати словами» [7, 153]. На думку В. Сухомлинського, «казка – благодатне та нічим незамінне джерело виховання любові до Батьківщини» [7, 153], адже саме в казці народ закодував свої погляди,

переконавання, надії. «Казка, стверджував учений, виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу» [7, 153]. У своїй «Школі радості» педагог створив «Кімнату казок», в якій діти слухали та створювали власні казки. Складання казок, на думку вченого, один із цікавіших видів словесної творчості дитини. Така творчість допомагає дітям навчитися висловлювати свою думку, збагачує словниковий запас дитини. Учений був твердо переконаний у тому, що існує зв'язок між естетичним почуттями та словниковим запасом дітей, а «естетичні почуття емоційно забарвлюють слово; «коли слово хвилює дитину своєю неповторною красою, воно назавжди запам'ятовується» [7, 158]. З пильністю добирав В. Сухомлинський літературні твори, які розповідали дітям, адже все, що вражає малюка у роки дитинства залишається в його серці назавжди. У бібліотеці знаходилися твори, в яких розповідалося про минуле нашої країни, її історію, подвиги народу під час боротьби за незалежність, ліричні оповідання та вірші, які виховували любов до краси природи. Усе це, за словами науковця, започатковувало перші паростки патріотизму, бажання захищати рідну землю, власну домівку.

Відповідно до рекомендацій вчених для формування національної свідомості та розвитку словесної творчості дітей старшого дошкільного віку використовували твори національно-патріотичного спрямування. Формами і методами роботи виступили: заняття з художньої літератури, розвитку мовлення; інтегровані заняття (художня література + малювання; художня література + розвиток мовлення); полілоги, віртуальний діалог з героєм художнього твору, доручення, коментар під час малювання, розігрування комунікативно-ігрових ситуацій, діалоги, обговорення, придумування свого сценарію, дискусії, розігрування самостійно створених діалогів за змістом художніх творів; розігрування морально-етичних і комунікативних ситуацій за сюжетом літературного твору. Наприклад, після прослуховування віршів М. Познанської «Про нашу Україну» та Д.Комілевської «Батьківщина – одна», дітям пропонувалося знайти слова-рими, які зустрічаються у словах, потім діти самостійно добирали рими до слів Україна, Батьківщина, у дидактичній грі «Скажи яка?» – добирали образні слова про Україну, разом з батьками малювали картини про найцікавіші міста України, розповідали про

них та підписували малюнки невеличкими віршами. Така робота спонукала дітей до творчості, складання невеличких віршиків та виховання любові до рідної країни. Проілюструємо прикладом творчих висловлювань старших дошкільників: «В Миколаєві живу – Україну бережу» (*Даня Ш.*), «Я – маленька Українка, у саду гуляю. Тут калина розквітає, соловей співає. Це земля моя. Це моя країна» (*Дар'я Ф.*), «У мамі я одна донька, а Україна в мене – єдина Батьківщина!» (*Тетяна П.*).

Погоджуємось з думкою С. Русової, що у творчості найкращих письменників мова виявляє свою найбільшу силу, один-два рядки поезії часто викликають більше думок, ніж великий науковий трактат [5, 247]. Так, після прослуховування вірша Ю. Турчина «Фарби дасть мені матуся» здійснювали елементарний художній аналіз твору, звертали увагу на образні вирази, після цього дітям пропонували подумати, що треба розповісти про Україну, щоб її полюбили люди інших країн та національностей. Подаємо приклади висловлювань дітей. «Моя країна – дуже красива! Коли я їхав до бабусі, у вікно я побачив великі поля, вони наче жовтий пухнастий килим, а якщо довго дивитися на небо та поле, то здається, що небо торкається поля своїми блакитними руками і все це – і небо, і поле перетворюється на один великий жовто-блакитний прапор» (*Сашко Г.*). «Я намалювала би на своєму аркуші багато квітів: чорнобривці, волошки, мальву, маки, ромашки, тому що наша країна, як квітучий віночок» (*Вероніка Г.*). «Я дуже хочу розповісти про свою бабусю, яка вміє вишивати. Я теж хочу навчитися вишивати. Мені дуже подобаються вишиванки. Коли ми були з мамою на Дні міста, багато людей були у вишиванках. Усі були такі казкові, добрі, усміхнені! На мою вишиванку сіла бджілка, я злякалась, а мама усміхнулась і сказала: «На твоїй вишиванці квіти, як у квітничку! Ось бджілка і переплутала!» Моя країна як вишиванка!» (*Даша П.*).

На заняттях з художньої літератури пропонували дітям обирати прислів'я і приказки до казок, або придумувати нові. Так, після прослуховування казки «Біда навчить», діти пригадали такі прислів'я: «Вік живи – вік учись», «Розум – скарб людини», а й ще придумали свої прислів'я і приказки, наприклад: («Без розуму – важко жити» (*Сашко Г.*), «Розум – це наша сила» (*Тетянка М.*), «Без розуму немає щастя» (*Вероніка Г.*).

Цікавою, на нашу думку, була робота, яка проводилась до та після народних свят. Під час такої роботи дітям пропонували послухали вірші, оповідання, розглянути ілюстрації. Так, наприклад, до свята Івана Купала діти прослуховували вірш В. Бондаренко «Купала», до Великодних свят вірш А. Майкова «Христос Воскрес», до Дня святого Миколая «Лист Святому Миколаю» та ін... Проілюструємо прикладом заняття.

Фрагмент заняття з народознавства.

Свято Івана Купала

Мета: познайомити дітей з народними звичаями і обрядами літнього циклу – святом Івана Купала, збагачувати словник дітей, стимулювати дітей до використання образних засобів під час складання творчих розповідей, розвивати уяву, креативне мислення, виховувати любов до рідної країни, її культури.

Матеріал: ілюстрації, Хлопчик Гарбузик, записи пісень, хороводів, відео-презентація.

Хід заняття.

Доброго ранку, діти! Сьогодні до нас завітав новий гість. Його звали хлопчик Гарбузик. Він подорожує по нашій мальовничій Україні та збирає звичаї та свята нашого народу. Чи цікаво Вам про них дізнатися? Давайте попросимо розповісти про народні свята Гарбузика. Сьогодні Гарбузик розкаже про своє улюблене свято, яке святкується влітку – Івана Купала.

Розповідь Гарбузика: «З давніх-давен, коли люди жили в єдності з природою, відчували її красу, в Україні святкували чарівне свято Івана Купала. У цей день, за народними повір'ям, сонце рано сходить, грає, обіймає рослини своїми промінчиками, даруючи травам і квітам лікувальну силу. Хлопці та дівчата прикрашали деревце стрічками, квітками і водили навколо нього хороводи, співали пісні, грали в ігри. На Івана Купала дівчата плели вінки, а хлопці виготовляли Купайла у вигляді солом'яної ляльки Марі, вбраної у жіночий одяг, а ще біля купальського деревця розкладали вогнище, біля якого проводили веселі забави. Закінчувалося свято перестрибуванням через вогонь та спаленням Купайлиці. Діти, а на яке слово схоже Купайло? (діти відповідають). Так, правильно. Обов'язковим на Івана Купала було купання, бо люди вірили, що вранці цього дня купається навіть сонце».

Вихователь: Дякуємо тобі, Гарбузику. Діти, уявімо, що ми з вами знаходимося серед зелених луків, у мальовничому місці біля берега річ-

ки, де святкують Івана Купала. Як Ви думаєте, що кажуть одне одному учасники свята? Давайте запросимо на свято один одного (діти розігрують діалоги).

Вихователь: Діти, а яким Ви собі уявляєте Купайла? (діти розповідають). Послухайте вірш В. Бондаренко «Купала». Про який обряд святкування Івана Купала розповідається у віршику?

Після прослуховування вірша вихователь пропонує дітям, уявити себе квітками, які вплітають у купальський вінок та розповісти про себе. Наведемо приклади розповідей дітей. «Я сором'язлива ромашка. У мене жовте очко та біленька сукня. Я вмю лікувати» (*Таня П.*), «А я синьоокий барвінок. Я сильний і нічого не боюсь. Я дуже люблю життя» (*Даня Ш.*), «Я ружа. Мій одяг найпишніший та найсвятковіший. Я наче чарівний метелик із чарівної казки. Мій рожевий та червоний одяг палахкотить неначе сонячні промінці. Я люблю свята та розваги. А ще мені подобається, коли навколо чарівна краса» (*Віка Г.*).

Вихователь: Які ви молодці! Доберіть якнайбільше слів до свого віночка (мальовничий, загадковий, пишний, яскравий, ромашковий, чарівний, сонячний, синьоокий, барвистий, золотистий, купальський). Діти, Гарбузику час додому. А щоб ви росли здоровими, добрими, давайте тричі перестрибнемо через вогонь (бутафорський).

Наше заняття закінчилося. До нових зустрічей!

Як бачимо із розповідей, діти проявляли на занятті словесну творчість, використовували образні слова, робили висновки, використовували знання про народні свята та обереги, розширили свої уявлення про традиції та звичаї святкування Івана Купала.

Отже, така робота, на нашу думку, сприяє розвитку словесної творчості старших дошкільників та спрямована на ознайомлення їх з рідним краєм, виховання любові до традицій, звичаїв нашого народу, що, безумовно, впливає на формування їхньої національної свідомості та патріотичних почуттів.

Список використаних джерел

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах [Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах [підручник].

- 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 440 с.
3. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с.
4. Гавриш Н. В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве // Педагогическое образование и наука, 2011, № 12.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.2 / за редакцією Є.І. Коваленко: Упоряд., прим. Є.І Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
6. Сучасна українська школа і педагогіка у поняттях і термінах: Довідник: навчальний посібник / автори-укладачі: О.А Кузнецова, А.О. Нікора. – Миколаїв: Іліон, 2013. – 212 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к сыну. – К.: Рад. Шк., 1985. – 557 с.
2. Bohush A. M. *Metodyka navchannya ditey ukrayinskoyi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [pidruchnyk].* Methods of teaching children Ukrainian language in kindergartens [textbook]. 2-ge vidannya, dopovnene i pere-roblene / A. Bogush. – K. : Vidavnychiy Dim «Slovo», 2014. – 440 [in Ukrainian].
3. A. Bohush. *Movlennevy rozvytok ditey vid narodzhennya do 7 rokiv. Monohrafiya. 2-e vydannya.* [Speech development of children from birth to 7 years]. Monografya. 2-e vidannya. – K. : Vidavnychiy Dim «Slovo», 2010. – 374 [in Ukrainian].
4. Havrysh N. V. *Razvitie rechetvorcheskoy deyatel'nosti v doshkolnom detstve* [Development of speech formation activity in preschool childhood] //Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka, 2011, # 12 [in Russian].
5. Rusova S. *Vybrani pedahohichni tvory: [Selected pedagogical works: In 2 volumes] Kn.2 / za redaktsiyeyu Ye.I Kovalenko: Uporyad., prym. Ye.I Kovalenko, I.M. Pinchuk.* – K.: Lybid, 1997. – 320 [in Ukrainian].
6. *Suchasna ukrayins'ka shkola i pedahohika u ponyatyakh i terminakh: Dovidnyk: navchal'nyy posibnyk.* [Modern Ukrainian School and education in concepts and terms: Reference book: Manual]. / avtory-ukladachi: Kuzn-yetsova O.A, Nikora A.O.. – Mykolayiv: Ilion, 2013. – 212 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynsky V.A. *Serd'tse otdayu detyam. Rozhdenie grazhdanina. Pismo k synu.* [Giving my heart to children. The birth of a citizen. A letter to son.]– K.: Rad. Shk., 1985. – 557 [in Russian].

References

Тесленко С.

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРИЗВЕДЕНИЙ

В статье освещены вопросы развития словесного творчества старших дошкольников по национально-патриотическим произведениям. Словесное творчество детей, вслед за Н. Гавриш, понимаем как активное создание, придумывание сказок, стихов, рассказов, загадок, сценариев и т. д. не только на занятиях, но и в повседневности. Средством словесного творчества старших дошкольников выступили художественные произведения национально-патриотического направления, ведь родной язык является средством создания национальной духовности и культуры, одновременно своеобразие и неповторимость национальной культуры обеспечивается спецификой и богатством национального языка.

Значительное место принадлежит народной мудрости в трудах В.Сухомлинского, который считал фольклор и художественное слово основой национального воспитания, а детские годы тем периодом, когда закладываются корни гражданственности, ведь «чувствования Отечества – чувствования сердцем, всеми силами души – заходит корнями в раннее детство». Руководствуясь рекомендациями ученых, в статье отражены формы и методы работы по развитию словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста (занятия по художественной литературе, развитию речи; интегрированные занятия; полилоги, виртуальный диалог с героем художественного произведения, поручение, комментарий во время рисования, разыгрывание коммуникативно-игровых ситуаций, обсуждение, придумывания своего сценария, дискуссии, разыгрывание самостоятельно созданных диалогов по содержанию художественных произведений, нравственно-этических и коммуникативных ситуаций), подобраны художественные произведения патриотического содержания, приведены примеры составленных детьми оригинальных творческих высказываний.

Ключевые слова: словесное творчество, речевая деятельность, национально-патриотические произведения, дети старшего дошкольного возраста, творческие высказывания, стихи, сказки.

Teslenko S.

VERBAL CREATIVITY DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS THROUGH NATIONAL PATRIOTIC WORKS

The article highlights the issue of verbal creativity development of senior preschoolers through national patriotic works. As reported by N. Havrish, verbal creativity of children is understood as the active creation, compilation of stories, poems, short stories, riddles, scripts, etc., not only in the classroom but also in every-

day life. The means of verbal creativity of senior preschool children are national patriotic literary works because native language is a technique of creating national spirituality and culture, while the originality and uniqueness of national culture are provided by specificity and richness of national language. V. Sukhomlynsky considered folk wisdom essential issue. He believed folklore and declamation are the basis of national education, as well as childhood is the period when the groundwork of citizenship is laid, because «Homeland feeling, feeling in ones heart, ones soul, dates from early youth.» Guiding by the recommendations of scientists, the article represents the forms and methods of work on the development of verbal creativity of senior preschool children (literature studying, language development, integrated lessons, polylogues, virtual dialogue with literature character, assignment, comments during drawing, playing communicative game situations, discussion, inventing own script, playing self-created dialogue on the content of literary works, ethical and communicative situations), national patriotic literary works are selected, examples of children's original creative expressions are given.

Key words: verbal creativity, speech formation activities, national-patriotic literary works, senior preschool children, creative expressions, poetry, fairy tales.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 37.017.4

Юлія ТОДОРЦЕВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту
Одеського національного політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: blond78@mail.ua

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлені групи якостей, націлені на формування патріотичного виховання студентської молоді, висвітлена нормативно-правова база формування патріотичних почуттів, визначені мета, завдання і напрями патріотичного виховання студентів. Представлено та проаналізовано результати соціологічного дослідження «Вплив сімейного виховання на формування патріотичних почуттів студентської молоді» згідно з гіпотезою. Запропоновано та проілюстровано метод соціально-проектної діяльності на прикладі проекту, націленого на формування національних традицій у сучасній студентській молоді. Визначено педагогічні умови, які б сприяли більш ефективному формуванню патріотичних почуттів у студентів вишів.

Ключові слова: формування патріотичних почуттів, патріотичне виховання студентської молоді, напрями патріотичного виховання студентів, метод соціально-проектної діяльності, проект формування національних традицій, педагогічні умови.

Майбутнє кожної держави значною мірою залежить від того, наскільки успішно вона може визначити свої цілі та пріоритети, усвідомити свої інтереси та наскільки правильно поєднуюватимуться національні інтереси самої держави з інтересами її громадян. Успіх виховання національних переконань та національної свідомості залежить, по суті, від того, у якому соціальному оточенні перебуває людина в тому віці, коли перед нею широко й глибоко відкривається світ людських взаємин, світ Батьківщини. Основними інститутами соціалізації та центрами національного виховання є сім'я й навчальний заклад. Мета виховання національної свідомості в молоді – прищепити, оживити й відродити в душі та генетичній пам'яті животворне коріння звичаїв нашого народу, донести до

кожного студента (а через нього і в сім'ю й родину) розуміння того, що ми не просто українці, ми – нація, ми народ зі своєю багатовіковою історією, культурою, мовою, звичаями, тобто викликати в студента потребу в усвідомленні себе як частинки своєї нації.

Патріотичне виховання — планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго відношення до Батьківщини і до представників спільної культури або країни. Таке виховання включатиме розвиток любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкуван-

ня; прагнення праці на благо рідної країни, її народу.

Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення у працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенко, М. Стельмаховича, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли поваги до історичного минулого, любові до своєї землі, формуванню національної самосвідомості. У сучасній педагогічній науці аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, М. Дробноход, А. Капська, А. Погрібний, М. Скрипиць, Б. Степанишин та ін. Зокрема, українські дослідники вивчають виховні цінності традиційної української родини, цінності патріотичної освіти і виховання.

Мета статті – охарактеризувати специфіку формування патріотичних почуттів студентської молоді у вищому навчальному закладі.

Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина у процесі свого формування [4, 326]. Головною запорукою процвітання держави є національно-патріотичне виховання молоді, частина якої щороку поповнює лави державних службовців. Адже саме вони вносять свої корективи в закони, суспільне життя, етико-моральні засади. Щоб ці реформи не призводили до краху, національно-патріотичне виховання повинно супроводжувати молодь впродовж всього її шкільного й студентського життя.

Виділяється три групи якостей, якими повинна бути наділена студентська молодь для формування патріотичного виховання: етично-моральні, національно-патріотичні і суспільно-економічні. До етично-моральних якостей відносяться чесність, вихованість, доброта, повага до старшого покоління. Національно-патріотичні якості формують такі показники як: патріотизм до своєї держави; пам'ять про своє коріння та пошана пам'яті пращурів; громадянська свідомість; готовність в будь-який момент віддати своє життя за Батьківщину. Третю групу суспільно-економічних якостей формування патріотичного виховання студентської молоді, складають економічна незалежність, юридична захищеність, свобода думки і право вільного вибору. Гармонія й одночасна присутність всіх цих чинників привела б нас до ідеального суспільства. Проте на жаль, на даному етапі розвитку України існує ряд факторів, які впливають на формування процесу вихо-

вання молоді. Враховуючи те, що наша країна знаходиться на зламі двох систем управління державою, капіталістичної та соціалістичної, відбувається деформація самого процесу виховання. Старі соціалістичні методи виховання, які ґрунтувались на комуністичній ідеології (де головним була не людина як особистість, а людина як ланка суспільства), втратили свою актуальність, а нова система виховання ще не сформована [3, 106]. Результатом цієї невизначеності є те, що сучасна молодь залишається сам на сам зі своїми проблемами, не має соціальної підтримки й не може визначитись в різноманітних політичних, соціальних, економічних та морально-етичних напрямках.

Щоб змінити становище на краще, нам необхідно зрозуміти, що не можна за короткий період часу змінити молодь, не змінивши суспільство. Ось чому, стрижнем усієї системи виховання в Україні повинна бути національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Національний характер виховання полягає у формуванні молоді людини як громадянина України, незалежно від його етнічної приналежності.

Відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Указів Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (№347 від 17.04.2002 р.), Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», Програми патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України (№ 1453 від 29.10.2013 р.), одним із пріоритетних завдань освіти є патріотичне виховання молодих поколінь. Патріотичне виховання виступаючи складовою частиною загального виховного процесу, являє собою систематичну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади і громадських організацій з формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків [5, 36]. Патріотичне виховання включає соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти, володіє високим рівнем комплексності, тобто охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує усі сторони життя: соціально-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, спираєть-

ся на освіту, культуру, історію, державу, право [5, 35].

Нормативну базу щодо патріотичного виховання молоді складають такі документи: 1. Програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України; 2. Основні орієнтири виховання навчальних закладів; 3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344; 4. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, схвалена Указом Президента України від 25 жовтня 2002 року № 948 (зі змінами); 5. Концепція національно-патріотичного виховання молоді, затверджена наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27 жовтня 2009 року № 3754/981/538/49 (зі змінами).

Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Саме тому зусилля педагогів сучасної школи повинні бути спрямовані на утвердження в Україні патріотизму, посилення моральної складової в загальній системі формування у молоді національної гідності, готовності до виконання громадянських та конституційних обов'язків, особистісних рис громадянина Української держави, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, набуття соціального досвіду, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури, розвиток психологічних і професійних якостей [6, 156].

Мети патріотичного виховання студентської молоді можна досягти шляхом реалізації таких виховних завдань: утвердження в почуттях особистості патріотичних цінностей, поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби як виду державної служби, культивування ставлення до солдата як до державного службовця; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною від-

повідальністю; визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності культурної спадщини та майбутнього; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації.

Відповідно до виховних завдань, патріотичне виховання студентської молоді може здійснюватись за такими напрямками:

- державний – базується на забезпеченні державою системи героїко-патріотичного та патріотичного виховання;
- соціальний – ґрунтується на вивченні норм моралі та їх дотриманні, орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу;
- військовий – передбачає вивчення військової історії України, основних зразків техніки і озброєння Збройних Сил України, набуття початкових навичок користування ними, підвищення фізичної загартованості в інтересах підготовки до захисту Вітчизни;
- психолого-педагогічний – ґрунтується на вивченні психологічних особливостей студентської молоді, урахуванні їх у процесі підготовки юнаків до військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду героїко-патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності;
- правовий – передбачає формування глибоких правових знань, прищеплення високої правової культури у студентській молоді [1, 220].

Основи патріотизму закладаються у сім'ї, яка створює всі необхідні умови для такого виховання і на сучасному етапі відіграє вирішальну роль у залученні до них. Виховання патріотизму сучасної молоді, в основному, залежить від ставлення родини до України і тих процесів, які в ній відбуваються, визначення власної громадської активності, політичних поглядів, зорієнтованості на демократичні і моральні цінності. Отже, патріотизм є не тільки важливим завданням сімейного виховання, але і його могутнім педагогічним засобом. У педагогіці патріотизм виступає як моральна якість людини, яка з народження формується в сім'ї. Вона включає в собі потребу віддано служити своїй країні,

виявляти до неї почуття любові і вірності, усвідомлювати і переживати її велич і славу, свій духовний зв'язок з нею, прагнути оберігати її честь і гідність, практичними справами зміцнювати могутність і незалежність.

Психологічний настрій студентів до національних українських традицій має таку динаміку: після історичних подій 2013–2014 років студенти південної частини України поділилися на два типи, одні стали палкими патріотами своєї країни і намагаються дотримуватися традиційних норм своєї країни, інші ж відмовляються їх приймати взагалі. Студенти західної України дотримуються і шанують українські традиції, у них так заведено в сім'ї та їх привчають до цього з раннього віку. Північна частина більш приближена до заходу за поглядами і знаннями. Більшість східних студентів дуже поверхово знають про традиції свого народу. За результатами соціологічного дослідження «Молодь України-2016», проведеного компанією GfK Ukraine, більшість опитуваних віком 14–34 роки пишаються тим, що є громадянами України (81%). Варто зауважити, що розподіл відповідей на запитання «Чи пишаєтесь Ви тим, що є громадянином/громадянкою України?» за областями демонструє стійку тенденцію до нижчого показника патріотизму в східних і південних областях України (Луганська – 52%, Донецька – 59%, Одеська – 62%, Харківська – 67%) та вищого показника в західних областях (Рівненська – 97%, Волинська – 97%, Івано-Франківська – 97%).

	Ні	Так	N
Рівненська	1%	97%	114
Волинська	2%	97%	116
Івано-Франківська	1%	97%	117
Кіровоградська	0%	96%	103
Львівська	3%	96%	130
Тернопільська	3%	92%	113
Вінницька	6%	91%	121
Хмельницька	1%	90%	113
Чернівецька	9%	89%	111
Київська	6%	86%	123
Полтавська	10%	85%	123
Закарпатська	7%	84%	96
Херсонська	2%	82%	112
Дніпропетровська	5%	82%	129
м. Київ	10%	81%	129
Житомирська	9%	79%	112
Чернігівська	8%	78%	109
Миколаївська	8%	77%	116
Сумська	9%	76%	101
Запорізька	8%	72%	117
Черкаська	14%	71%	117
Харківська	15%	67%	104
Одеська	14%	62%	112
Донецька	14%	59%	114
Луганська	25%	52%	100

Розподіл відповідей на запитання
«Чи пишаєтесь Ви тим, що є громадянином/
громадянкою України?»

Соціологічне дослідження методом анкетування «Вплив сімейного виховання на формування патріотичних почуттів студентської молоді» зумовлене зниженням рівня патріотизму серед молоді і було проведено з метою визначення реального рівня патріотизму української молоді на підставі її уподобань і очікувань від держави та суспільства. Дослідження проводилось на протязі березня – квітня 2016 року. Анкетуванням були охоплені студенти гуманітарного факультету кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського Національного Політехнічного Університету, віком від 18 до 25 років. Взагалі в анкетуванні взяли участь 38 респондентів, серед яких чоловіків – 4 (10,5%), жінок – 34 (89,5%). За віком дані розподілились таким чином: «18–20 років» – 26 (68,4%) респондентів, «21–25 років» – 12 (31,5%). За освітою: «середня» – 17 (44,7%), «середня спеціальна» – 3 (7,8%), «вища» – 18 (47,3%).

Відповідаючи на перше запитання, більш ніж половина респондентів, а саме 26 (68,4%) вважають, що національна ідея відіграє певну роль, але ця роль не є ключовою для важливих змін у державі. Щодо заходів, які повинна застосовувати держава, аби підтримати патріотичний дух молоді, ми запропонували опитуваним сформулювати їх самостійно. І серед відповідей, які найбільше зустрічались в анкетах, були такі варіанти: починати морально – патріотичне виховання з дитячого садочка; створити умови для перспективного розвитку молоді; проводити заходи на підтримку української мови та інші. На питання щодо рис характеру, необхідних для виховання патріотизму серед молоді, не було однозначних відповідей, тому що майже всі респонденти відзначали по декілька варіантів. Серед них 15,7% респондентів дали відповідь «відчуття пошани до своєї країни»; варіант «інтерес до історичного минулого» відмітили 7,8% молодих людей; «активність у громадському житті країни» – 10,5%, «інтелегентність» та «високий рівень ерудиції» – 5,2% респондентів. Найбільший відсоток опитуваних відзначили у графі «інше», що всі риси характеру важливі для виховання патріотизму серед молоді (55,2%). З відповідей можна зробити висновок, що найважливішою рисою характеру для виховання патріотизму є відчуття пошани до своєї країни та інтерес до її історичного минулого.

Аналізуючи відповіді, можна зробити висновок, що свій вільний час молоді люди прово-

дять різнопланово і приємно, цікавляться історичним минулим України та відвідують бібліотеки (36,8%). Відтак переважна кількість опитуваних – 65,7% відчуває відсутність моральних цінностей в своїх колах, що проявляється в таких показниках: відсутність поваги до старших; зловживання алкоголем, наркотиками, палінням; безвідповідальність; низька культура спілкування; бажання до збагачення, не враховуючи своїх здібностей; заздрість, погані вчинки і звички; зневіра у майбутнє; жорстокість, брак мужності, байдужість до всього, що відбувається в країні; ганебна поведінка «мажорів» та їх батьків високопосадовців; аполітичність молоді; духовна збіднілість; зневажливе ставлення до всього українського, особливо до мови; невпевненість в завтрашньому дні; «брудна» мова, безвідповідальність, бездумні вчинки; неповага до рідної країни, сім'ї та людей.

89,4% опитуваних вважає, що погані звички молоді ніяк не впливають на рівень її патріотизму. Однак аналізуючи відповіді, можна зробити висновок – на рівень патріотизму молоді найбільший вплив має загальна політична атмосфера в суспільстві, яка в наш час, на жаль, не на належному рівні.

Більшість респондентів відповіли, що вони розмовляють на російській мові (60, 5 %), друге місце зайняла українська мова (29 %) і на болгарській мові розмовляє 10, 5% респондентів.

Стосовно шанування національних традицій у родині, в родинному колі студенти святкують такі свята, як Новий Рік, Різдво, Великдень, Проводи, День захисника Вітчизни, Масляну та Івана Купала. Але більшість респондентів відповіли, що святкують всі християнські свята з сім'єю (84,2%).

Серед сімейних традицій найпоширенішими були такі:

- ходити в неділю з сім'єю до церкви; весною виїжджати на пікніки; снідати та вечеряти з сім'єю; святкувати національні свята в родинному колі; готувати національні страви на свята; проводити разом суботні вечори; коли хтось іде з дому казати: «З Богом, нехай щастить»; святкувати дні народження з сім'єю; на початку весни з сім'єю збирати квіти та плести вінки; разом прикрашати ялинку; ходити до церкви на Великдень.

За результатами дослідження «Вплив сім'ї на формування патріотизму сучасної молоді», ми дійшли висновку, що аналіз відповідей респондентів підтвердив гіпотезу дослідження –

родинне виховання дійсно є основою формування і розвитку патріотичних почуттів особистості, а саме привчаючи з дитинства цінувати національні та сімейні традиції, показуючи це на власному прикладі.

Ефективність патріотичного виховання в позааудиторній діяльності значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, методів та форм його організації. Пріоритетну роль доцільно відводити активним методам, застосування яких ґрунтується на демократичному стилі взаємодії, сприяє формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості студентів. До таких методів відносять: соціально-проектну діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціограму, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій та ситуацій успіху, аналіз конфліктів та моделей стилів поведінки [1,56].

Як приклад методу соціально-проектної діяльності, наведемо план заходів для реалізації проекту «Формування національних традицій у сучасної молоді».

Місія – звернення молоді до українських національних традицій допоможе зберегти націю і самобутній, унікальний характер. Подібне усвідомлення допоможе кожному українцю відчувати свою приналежність та відповідальність за свою країну, що призведе до свідомості сильної держави. Наша краса і наші традиції – унікальні, і ми повинні їх зберегти, хто б там що не казав.

Мета: внести національні традиції України в систему цінностей сучасної молоді.

Завдання:

1. Популяризувати знання про національні традиції українського народу;
2. Визначити базові цінності української молоді;
3. Провести план заходів, для підтримки національних традицій України.

Цільова аудиторія: українські студенти.
Стереотипи:

Базовою ознакою української культури є її система архетипів. В основі української ментальності лежить тріада архетипів: землі, дому, церкви, які закладають підґрунтя національної ментальності. Традиційна звичаєва культура українців, зокрема народна, базується передусім на сукупності етнічних стереотипів з притаманною їй своєрідністю етнічних кодів, символів тощо, які відтворюють глибинний проша-

рок народної свідомості. Українська належність виявляється також у традиціях гостинності і доброзичливості, передусім у візуальних засобах спілкування: жестах, міміці, речах, словах.

Схема комунікацій: психодинамічна модель Л. М. Де Флера.

Не знаєш традиції – не знаєш себе! → Переглянь свої переваги в національних традиціях, зроби традиції частиною свого життя:

- згуртованість народу;
- організація та відвідування національних ярмарок;
- підтримка національного виробника;
- підвищення демографічного рівня країни;
- збільшення україномовних людей.

Ключове повідомлення: Збережемо традиції – збережемо націю!

План заходів:

1. Відео ролик на тему «Популяризація національних традицій в молодіжному середовищі». Трансляція ролика буде на одному з популярних телевізійних каналів, два рази на день, час: 16:00 і 21:30. Так само він буде поширений й в соціальних мережах.
2. Тренінг «Важливість національних традицій», де з'ясується рівень патріотизму та важливість традицій для студентів. Тренінг буде проводитися протягом 6-ти місяців, щотижня. Інформація про тренінг буде розіслана в усі спільноти навчальних закладів Одеси в соціальних мережах, участь зможуть взяти всі бажаючі.
3. Розміщення білбордів з зображенням різноманітних українських національних традицій в різних містах України. В кожному місті буде висіти по 2 білборда.
4. Виставка на тему «Традиції українського фольклору», яка буде діяти по черзі в 10-ти містах України: Одеса, Київ, Харків, Донецьк, Миколаїв, Херсон, Кривий Ріг, Дніпропетровськ, Арциз, Вінниця. Тривалість виставки два тижня в кожному місті.

Завдяки проведеним заходам, а саме: відео ролику, тренінгу, білбордам та виставці було обрано такі критерії оцінки ефективності компанії: а) зворотній зв'язок після тренінгу: позитивні відгуки, поширення інформації серед знайомих, роздача після тренінгу анкет, завдяки яким можна буде це простежити; б) зворотній зв'язок після проведення ярмарки: зошит відгуків, частота згадування у ЗМІ, попит на поліграфічну та сувенірну продукцію, кількість відвідувачів, запрошення на проведення подібних

виставок в інших містах країни; в) після випуску відео ролика простежити лайки, кількість переглядів та репостів; г) збільшення кількості національних традиційних мотивів в рекламі; д) рівень зацікавленості у національних традиціях серед молоді – проведення опитування в соціальних мережах, школах та на вулицях таких міст як Київ, Одеса, Миколаїв, Донецьк, Львів, Кривий Ріг, Луцьк, Арциз, Білгород Дністровський, для з'ясування позиції людей відносно традицій свого народу; є) порівняння результатів з попередніми опитуваннями суспільної думки на подібну тему; ж) моніторинг соціальних опитувань провідних дослідницьких кампаній.

Таким чином, в результаті реалізації даного проекту можна буде підвищити патріотичний дух українських студентів, а також популяризувати знання про національні традиції українського народу. При проведенні плану заходів, для підтримки національних традицій України, можна визначити базові цінності української молоді. Подібне усвідомлення допоможе кожному українцю відчувати приналежність та відповідальність за свою країну, що стане кроком формування причетності до неповторної держави.

На підставі всього вищесказаного, можна стверджувати, що формування патріотичних почуттів студентів вишів відбуватиметься більш ефективно, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

- удосконалення методів і форм організації патріотичного виховання студентів в позааудиторній діяльності;
- популяризація знань студентської молоді про національні традиції свого народу та їх важливість у молодіжному середовищі;
- створення ситуацій успіху в навчально-виховній діяльності, заснованих на провідних принципах родинної педагогіки, що переслідують мету становлення і розвитку толерантної особистості майбутнього фахівця, а також усвідомлення ним взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О. О. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів / О. О. Вишневецький. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
2. Стельмахович М. Г. Виховні цінності традиційної української родини / М. Г. Стельмахович // Наук.

- метод. збір. Цінності освіти і виховання. – 1997. – С. 129–132.
3. Сухомлинська О. В. Цінності сучасного виховання / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
 4. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 358 с.
 5. Хорламова О.Л., Кравченко Т.В. Виховання у дітей в сім'ї патріотизму як життєвої цінності: матеріали звітної наук.-практич. конф. [«Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах»]. – К., 1999. – С. 34–37.
 6. Чепіга Я. А. Проблеми виховання й навчання в світі науки й практики / Я. А. Чепіга. – К.: друк. 1-ї Київської Артілі Друкарської Справи, 1913. – 156 с.
 7. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні / Б. Г. Чижевський. – К.: Наука, 1997. – 183 с.
 2. Stelmachovich, M.G. (1997). *Vuhovni zhinnosti traduzhnoy ukrainskoy roduni. Naukovo metodichniy zbirnik Zhinnosti osvitu i vuhovanya [Educational values of traditional Ukrainian family. Scientific methodical collection. Values of education and upbringing]*. pp.129-132 [in Ukrainian].
 3. Suhomlynskaya, O.V. (1997). *Zhinnosti suchasnogo vuhovanya [Values of modern upbringing]*. Pedagogika and Psychologiya. № 1.105-111 [in Ukrainian].
 4. Frolov, I.T. (1986). *Filosofskiy slovar [Philosophy dictionary]*. Moscow: Politizdat, 358 [in Russian].
 5. Horlamova, O.L., Kravchenko, T.V. (1999). *Vuhovannya u ditey v simye patriotizmu yak guttevoy zhinnosti. Materialu zvitnoy naukovopractuchnoy konferenciya [Upbringing of patriotism of children and youth in modern social-economical conditions]*. Kyiv, pp.34-37 [in Ukrainian].
 6. Chepiga, Y.A. (1913). *Problemu vuhovannya i navchannya u sviti nauka i practika [Problems of upbringing and studying in the world of science and practice]*. Kyiv: Artil Drukar Sprava, 156 [in Ukrainian].
 7. Chizhevskyy, B.G. (1997). *Aktualni problem pobudova nashional system vuhovannya v umovah dergavotvorchogo prosess in Ukraina [Actual problems of formation national upbringing system in conditions of state process in Ukraine]*. Kyiv: Navka, 183 [in Ukrainian].

References

Тодорцева Ю. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье представлены группы качеств, направленные на формирование патриотического воспитания студенческой молодежи, отражена нормативно-правовая база формирования патриотических чувств, определены цель, задачи и направления патриотического воспитания студентов. Представлены и проанализированы результаты социологического исследования «Влияние семейного воспитания на формирование патриотических чувств студенческой молодежи» согласно гипотезе. Предложен и проиллюстрирован метод социально-проективной деятельности на примере проекта, направленного на формирование национальных традиций у современной студенческой молодежи. Сформулированы педагогические условия, которые способствуют более эффективному формированию патриотических чувств у студентов вузов.

Ключевые слова: формирование патриотических чувств, патриотическое воспитание студенческой молодежи, направления патриотического воспитания студентов, метод социально-проектной деятельности, проект формирования национальных традиций, педагогические условия.

Todortseva Y.

FORMATION PATRIOTIC FEELINGS OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

The article is introduced groups of qualities directed on the formation patriotic education of students, reflected the regulatory framework formation of patriotic feelings, defined the aim, tasks and directions patriotic education of students. They're also introduced and analyzed the results of social investigation «Influence of family breeding on formation patriotic feelings of students» according to hypothesis. Proposed and illustrated the method of social project activity for example of project directed on formation national traditions of modern student youth. Defined pedagogical conditions for assistance more effective formation patriotic feelings of students at the university.

Key words: formation patriotic feelings, patriotic education of students, directions of patriotic education for students, social-project activity method, project of national traditions formation, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редколегії 05.03.2017

УДК 378.147.88

Анатолій ТІХОМІРОВ

доцент кафедри фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: tai_70@mail.ru

Олександр КОЗУБЕНКО

старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: kozubenko_as1948@mail.ru

Георгій УСАТЮК

викладач кафедри фізичної культури та спорту
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: dwon@mksat.net

ОПТИМІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ ТЕХНІКИ ВЕСЛУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТРЕНАЖЕРУ «CONCEPT-2»

Застосування тренажера «Concept-2» для розвитку силових якостей веслувальників-академістів з комп'ютерним експрес-аналізом кінематичних характеристик, що дозволяє отримати більш високу швидкість приросту силових показників. Використання програм «Virtual Dub» та «Протрактор 4» дозволяє одразу проводити експрес-аналіз кутових характеристик суглобів при роботі на тренажері та у човні.

Ключові слова: тренажер, відеозйомка, комп'ютерні програми, часові показники.

В останні роки в підготовці веслувальників-академістів виникла необхідність включати в тренувальні навантаження спеціальний тренажер «Concept-2». Така необхідність пов'язана з тим, що є можливість спортсменам виконувати контрольні нормативи і виступати в змаганнях на веслувальних тренажерах – ергометри на еквівалентній дистанції 2000 метрів. Оскільки в даний час недостатньо даних щодо застосування веслувальних тренажерів в цілорічній підготовці веслярів, метою нашого дослідження було визначення допустимих обсягів навантаження в використанні тренажера «Concept-2» в підготовці веслувальників високого класу з послідовним аналізом техніки фізичних вправ за допомогою комп'ютерних програм.

Спортивна підготовка являє собою систему, що постійно вдосконалюється на основі нагромадження нових даних експериментальних досліджень, передової практики й науково-технічного прогресу. Для оптимізації підготовки кваліфікованих академістів у підготовчому періоді річного циклу і поліпшення спортивної підготовки створюються й застосовуються різні технічні засоби (ТЗ), які безупинно удосконалюються в ході їхніх технічних перетворень. На

певних етапах розвитку спорту тренувальні засоби, що були, зіграли свою позитивну роль, але надалі вони мало сприяли поліпшенню фізичної підготовленості й росту спортивних досягнень.

Відбувався діалектичний пошук нових більше зроблених засобів і методів із застосуванням технічних пристроїв на основі емпіричних даних з метою оптимізації умов тренувальних занять [3; 7; 8]. Використання комп'ютерних програм аналізу кінематичних характеристик дозволяє проводити експрес аналіз техніки фізичних вправ [9; 10; 14].

У цей час дозріла необхідність оптимізації застосування технічних засобів у підготовчому періоді річного циклу. Розвиток таких наукових напрямків може забезпечити великий спектр логіко-обчислювальних і управлінських функцій у підвищенні рівня кондиційних якостей і оволодінні руховими навичками. Сучасне спортивне встаткування й технічні засоби є важливим компонентом у системі спортивної підготовки, що підкорюється єдиним механізмам керування й взаємодії для досягнення бажаного результату в спортивному тренуванні й підтримці працездатності спортсмена [4, 75-80; 15, 84-88].

Аналіз спеціальної літератури показав, що які-небудь рекомендації із застосування веслувальних тренажерів при рішенні приватних завдань підготовки спортсменів не представлені. Тому дослідження, що дозволяють обґрунтувати методичний підхід до використання технічних засобів, можна вважати актуальним.

Міжнародний досвід підготовки веслярів переконливо свідчить про виняткову важливість самого широкого застосування різноманітних веслувальних тренажерів, що стимулюють розвиток рухових здібностей за умови включення основних груп м'язів і збереження основних елементів структури змагальної вправи [1; 2; 6; 11].

Постановка завдання – визначити комп'ютерні програми для аналізу кінематичних характеристик техніки фізичних вправ, та розробити методику їх використання. Дати характеристику і показати значення спеціальних тренажерів у підготовці кваліфікованих спортсменів з академічного веслування. Обґрунтувати методику використання веслувального тренажера «Concept-2» для підвищення спеціальних силових здібностей спортсменів.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, хронометрія, ергометрія, відеоаналіз, статистичні методи дослідження.

Відеоаналіз кінематичних характеристик техніки веслування за допомогою комп'ютерних програм. Запропоновано методику використання тренажерів «Concept-2» для оцінки та розвитку силових здібностей веслувальників.

Полягає в розробці рекомендацій з використання гребних тренажерів «Concept-2» у тренувальному процесі, та відео експрес аналізу біомеханічних характеристик техніки веслування і роботи на тренажері.

Вивчались комп'ютерні програми аналізу кінематичних характеристик рухової діяльності, за допомогою відеозйомки. Досліджувалась оптимізація спеціальної підготовки веслувальників на тренажері «Concept-2», вивчались кінематичні, морфодинамічні характеристики, будувались відео-циклограми. Аналіз техніки фізичних вправ проводився за допомогою комп'ютерних програм: Wirtual Dul, Protraktor-4, Excel, та ін. При вивченні та визначенні можливостей програми Wirtual Dub була встановлена можливість визначення часових характеристик рухів за допомогою програми Wirtual Dub. Нами розроблена методика, яка дозволила аналізувати

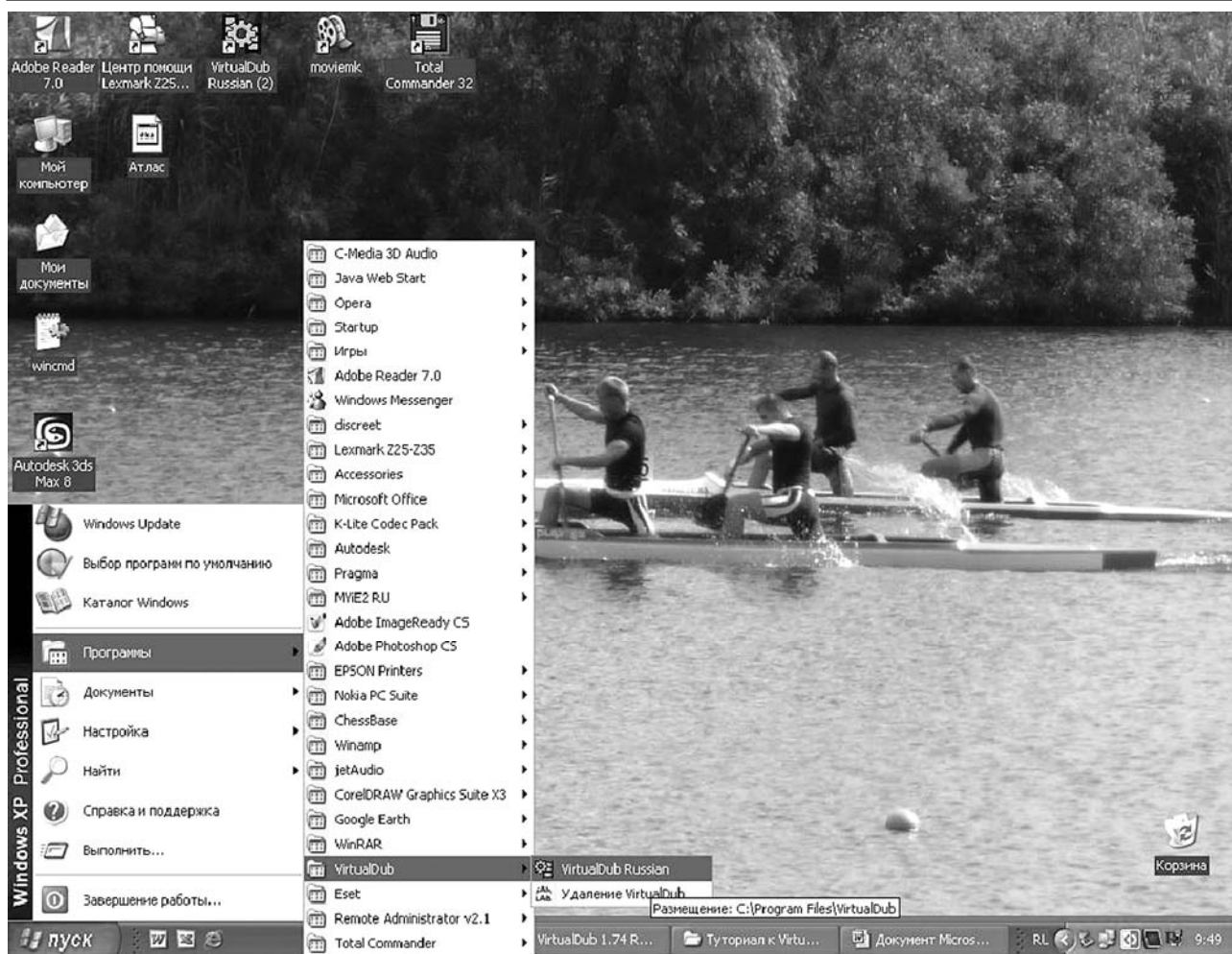
ти часові та просторово-часові характеристики динаміки техніки фізичних вправ. Виділити у файл потрібні кадри для аналізу. Провести фазовий аналіз техніки академічного веслування на тренажері та комп'ютері. Для проведення біомеханічного аналізу просторово-часових характеристик використовувалась програма Virtual Dub. Запускаємо програму Microsoft Excel: Пуск>Всі програми> Microsoft Office> Microsoft Office Excel.

За допомогою клавіш [Mark in] і [Mark out] виділяємо ділянки відео, які необхідно видалити, тиснемо клавішу «Delete» і вибираємо потрібну нам ділянку відеофайлу. У рядку Frame вказується час відео. За допомогою клавіш «Вправо» і «Вліво» вибираємо потрібні нам кадри, визначаємо їх тимчасові параметри і переносимо в окремий файл. Друкуємо їх на принтері. За допомогою логограми знімаємо координати частин тіла потрібних для аналізу технік. Вводимо їх в таблицю координат. З таблиці вносимо координати в програму Excel і роздруковуємо на принтері.

Дана програма і методика її використання яка дозволяє визначити фази рухів, часові інтервали фаз, координати крапок тіла, визначати траєкторію рухів, моменти часу рухів, будувати відео-, кіноциклограму техніки (див. рисунок)

Вивчення програми «Protraktor 4» дозволило її використовувати для заміру кутів суглобів, частин ланок тіла під час виконання фізичних вправ, що має велике значення при виконанні стартових положень під час їх проявлення максимальних зусиль. Для вимірювання кутів в суглобах ми пропонуємо використовувати комп'ютерну програму «Протрактор 4» яка дозволяє вимірювати кути при виконанні техніки фізичних вправ безпосередньо на комп'ютері. У програмі Protraktor 4 проводимо вимірювання кутів у суглобах, в нашому варіанті визначаємо кут колінного суглоба в момент часу початку відштовхування від опори і будуємо відеограму.

У підготовці веслувальників-академістів виникла необхідність включати в тренувальні навантаження спеціальний тренажер «Concept-2». Така необхідність пов'язана з тим, що є можливість спортсменам виконувати контрольні нормативи і виступати в змаганнях на веслувальних тренажерах – ергометри на еквівалентній дистанції 2000 метрів. Оскільки в даний час недостатньо даних щодо застосування веслувальних тренажерів в цілорічній підготовці веслярів, метою нашого дослідження було визна-



Програма Virtual Dub

чення допустимих обсягів навантаження в використанні тренажера «Concept-2» в підготовці веслувальників високого класу. Педагогічне тестування полягало у визначенні рівня силової підготовленості у вправах: тяга сидячи й жим ногами на тренажері «Concept-2 Дупо», і спеціальної силової витривалості на тренажері «Concept-2» у змагальній вправі весляра на дистанції 2000 м. В експерименті взяли участь 12 кваліфікованих веслярів у віці 19–23 років (майстри спорту й КМС України), стаж занять академічним веслуванням від 8 до 10 років. Хронометрування й ергометрія проводились

автоматичним приладом для тренажерів «Concept-2» і «Concept-2 Дупо».

У процесі виконання навантаження пристрій відображав величину зусилля, час проходження дистанції, середню ергометричну потужність. Обробка результатів дослідження проводилася з урахуванням наступних показників: середньогрупові величини ($\bar{x}$), середньоквадратичні відхилення від середніх (S) і коефіцієнт варіації ($V\%$). Статистична обробка даних проводилася за допомогою персональних ЕОМ, у програмі «Microsoft Office Excel 2003» (табл. 1).

Таблиця 1 – Похідні величини при веслуванні в човні й на тренажерах у різному темпі

№ з/п	Параметри	Човен		Concept-2	
	Темп	Тренув.	Гоночн.	Тренув.	Гоночн.
1	Час проводки (с)	1,27	1,00	1,21	0,96
2	Довжина гребка (м)	1,60	1,59	1,44	1,41
3	Максимальне прискорення (м/с ²)	3,23	3,39	0	0
4	Довжина роботи ніг (м)	0,52	0,51	0,55	0,53
5	Довжина роботи тулуба (м)	0,50	0,48	0,47	0,46
6	Довжина роботи рук (м)	0,61	0,62	0,44	0,43

Для оцінки спеціальної силової витривалості використовувався максимальний тест 2000 м. на класичному веслувальному ергометрі «Concept-2». У таблиці 2 представлені результати тестування силової підготовленості веслярів.

Використання в експериментальній групі тренажера «Concept-2» в підготовчому періоді 3 рази в тиждень сприяло поліпшенню досягнення максимуму в часовому проміжку 1.02-1.04 с. А також коефіцієнт кореляції г-8 свідчить про позитивну зв'язку контрольного проходження дистанції 2000 метрів в кінці підготовчого періоду, що також підтверджується дослідженнями авторів [5, 11, 12].

Висновки і перспективи досліджень. Розроблена методика дозволяє проводити експрес аналіз техніки фізичних вправ різних видів спорту в лабораторних та природних умовах.

Запропонована методика заснована на сполученні експрес даних кінематичних характеристик веслування, за допомогою комп'ютерних програм: Wirtual Dul, Protraktor.

Основним фактором удосконалювання спеціальної підготовленості спортсменів в академічному веслуванні є розвиток високоспеціалізованих проявів сили, що визначають можливість розвитку необхідного зусилля і його втримання в процесі подолання дистанції. Ключовим елементом формування спеціалізованих силових якостей веслярів є ефективний перенос цієї рухової якості при переході від переважного використання засобів ОФП до спеціаль-

ної роботи в човні. У цьому зв'язку стає актуальним формування методичного підходу, в основі якого лежить удосконалювання спеціальних силових можливостей, як інтегрованого компонента системи функціональної підготовки у веслуванні.

Аналіз спеціальної літератури й практики силової підготовки в веслувальному спорті дав підстави говорити про можливість рішення даної проблеми використанням спеціальних тренажерних пристроїв, що стимулюють розвиток силових здібностей за умови включення основних груп м'язів і збереженні основних елементів структури змагальної вправи. У цьому випадку інтерес представляє аналіз методики використання спеціалізованого силового тренажера «Dyno-Concept».

Рекомендується застосування веслувального тренажера для оцінки силових можливостей веслярів-академістів з виконанням вправи тяга сидячи для верхніх кінцівок і жим ногами для нижніх кінцівок у трьох режимах: I-ий (заслінки тренажера повністю відкриті) – прояв силових можливостей при високій швидкості руху; II-ий – (відкрита половина заслінок) – прояв оптимального співвідношення швидкісного й силового компонента при середній швидкості; III-ий (заслінки тренажера повністю закриті) – прояв максимальної сили при низькій швидкості руху. У другому режимі були відкрита половина заслінок. Для оцінки спеціальної силової витривалості – максимальний тест 2000 м.

Таблиця 2 – Результати тестування експериментальної групи із загальної фізичної та спеціальної підготовки висококваліфікованих академістів 19–23 роки чоловіки на тренажері «Concept-2»

№ з/п	Концепт		Штанга 55 кг, тяга лежачи 7 хв		Стрибок в довжину з місця		Згинання рук в упорі лежачи		Контрольні проходження дистанції IX 2000 м. час	
	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту	Час тах на початок експерименту	Час тах в кінці експерименту
1	1.05	1.02	188	200	2.50	2.50	50	52	6.50	6.41
2	1.07	1.04	184	202	2.50	2.54	55	56	6.52	6.44
3	1.06	1.03	190	200	2.50	2.52	50	54	6.51	6.45
4	1.05	1.03	188	204	2.60	2.60	52	56	6.50	6.46
5	1.06	1.04	189	204	2.56	2.60	54	54	6.50	6.39
6	1.07	1.04	192	204	2.54	2.56	58	62	6.49	6.40
7	1.05	1.02	186	202	2.50	2.54	52	52	6.50	6.45
8	1.06	1.03	192	206	2.56	2.56	54	55	6.49	6.42

Застосування методики розвитку сили з використанням спеціалізованого тренажера «Concept-2 Дупо» дозволяє одержати більш високу швидкість приросту якості, що розвивається. В експериментальній групі приріст сили рук склав 5%, сили ніг – 2,8%, силова витривалість збільшилася на 2,2%; у контрольній групі відповідно – 1,4 %, 1,2% і 1%.

Список використаних джерел

1. Андрусик А. Исследование некоторых эргономических особенностей современных гребных тренажеров / А. Андрусик // Наука и спорт: взгляд в третье тысячелетие: Меж-й. науч. конф. Студентов 1-я: сб. ст. – К., 1999. – С. 54-57.
2. Белоусов С.И. Моделирующий компьютерно-диагностический тренажерный комплекс для обучения и подготовки спортсменов в паралимпийской академической гребле / Белоусов С.И. // Адаптивная физическая культура. – 2014. – N 3 (59). – С. 16-19.
3. Болдырева Н.Д. Тренировочные базы: качеств. оборудование / Н.Д. Болдырева // Сооружения и индустрия спорта. – 2014. – N 8 (36). – С. 54-55.
4. Гордон С.М. Максимальная достижений спортсмена путем использования компьютерной технологии / С.М. Гордон // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. – 2009. – N 10. – С. 75-80.
5. Дяченко В.Ф. Перевага оздоровчих занять на тренажерах / В.Ф. Дяченко, Л.А. Марченко // Роль фізичної культури в здоровому способі життя: Матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів, 1997. – С.31 – 35.
6. Жуков С.Е. Технология целенаправленной подготовки спортсменов к соревнованиям на эргометре «Concept» / С.Е. Жуков. // Спорт на воде. – 2001. – № 4. – С. 26.
7. Зациорский В.М. Кибернетика, математика и спорт / В.М. Зациорский. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С.191-197.
8. Лапичкая Л.П. Информатика: Учеб. пособие для учеб. заведений / Л.П. Лапичкая, 2003. – М.: Просвещение, 2003. – 288 с.: ил.
9. Лутченко Н.Г. Оздоровительная физическая тренировка с использованием тренажеров и обоснование параметров тренировочной нагрузки / Н.Г. Лутченко // Вестник Балтийской педагогической Академии. – 2000. – Вып. 31. – С. 4-9.
10. Лукашевич А.А. Новейшая энциклопедия персонального компьютера / А.А. Лукашевич, 2006. – М.: ОЛМА-ПРЕСС. – 847с. – С. 65-70. – с.: ил.
11. Мартиросов Э.Г. Методы исследования в спортивной антропологии / Э.Г. Мартиросов. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 110. С.45-60.
12. Масальгин Н.А. Математико-статистические методы в спорте / Н.А. Масальгин. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 151 с. С.44-48.
13. Нанаева Т.А. INTEL образование для будущего / Т.А. Нанаева, 2004. – К.: Издательская группа BHV, 2004. – 416. – С. 223-226. – с.: ил.
14. Мустафа М.А. Операционная система Microsoft Windows XP для начинающих и не только / М.А. Мустафа, 2005. – М.: ФЕНИКС-УМХ. – 777с. – С. 84-88. – с.: ил.
- [Research of some ergonomic features of modern rowing trainer] / A. Andrusik // Nauka i sport: vzglyad v tret'e tysyacheletie: Mez-j. nauch. konf. Studentov 1-ya:sb. st. – K., 1999. – С. 54-57.
2. Belousov S.I. Modeliruyushchij komp'yuterno-dagnosticheskij trenazhernyj kompleks dlya obucheniya i podgotovki sportsmenov v paralimpijskoj akademicheskoy greble [Modeling of computer-diagnostic training complex for training athletes in the Paralympic academic rowing] / Belousov S.I. // Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. – 2014. – N 3 (59). – С. 16-19.
3. Boldyreva N.D. Trenirovochnye bazy: kachestv. oborudovanie [Training bases: qualities, equipment] / Nina Dmitrievna Boldyreva // Sooruzheniya i industriya sporta. – 2014. – N 8 (36). – С. 54-55.
4. Gordon S.M. Maksimalizatsiya dostizhenij sportsmena putem ispol'zovaniya komp'yuternoj tekhnologii [Maximizing the achievements of an athlete by using computer technology] / S.M. Gordon // Teoriya i praktika fiz. kul'tury: trener: zhurnal v zhurnale. – 2009. – N 10. – С. 75-80.
5. Dyachenko V.F. Perevaga ozdorovchih zanyat' na trenazherah [Advantage of health classes at the gym] / V.F. Dyachenko, L.A. Marchenko // Rol' fizichnoi kul'turi v zdorovomu sposobi zhittya: Materiali III vseukrains'koi naukovo-praktichnoi konferencii. – L'viv, 1997. – С.31-35.
6. Zhukov S.E. Tekhnologiya celenapavlennoj podgotovki sportsmenov k sorevnovaniyam na ehrgometre «Concept» [Technology of purposeful preparation of sportsmen for competitions on the ergometer «Concept»] / S.E. Zhukov. // Sport na vode. – 2001. – № 4. – С. 26.
7. Zaciorskij V.M. Kibernetika, matematika i sport [Cybernetics, Mathematics and Sport] / V.M. Zaciorskij. – М.: Fizkul'tura i sport, 1969. – С.191-197.
8. Lapickaya L.P. Informatika: Ucheb. posobie dlya ucheb. zavedenij [Informatics: Textbook for educational establishments] / L.P. Lapickaya– 2003: М.: Prosveshchenie, 2003. – 288 s.: il. ISBN 5-09-002699-8
9. Lutchenko N.G. Ozdorovitel'naya fizicheskaya trenirovka s ispol'zovaniem trenazhyorov i obosnovanie parametrov trenirovochnoj nagruzki [Wellness physical training with the use of simulators and the justification of the parameters of training load] / N.G. Lutchenko // Vestnik Baltijskoj pedagogicheskoy Akademii. – 2000. – Vyp. 31. – С. 4-9.
10. Lukashevich A.A. L-47 Novejshaya ehnciklopediya personal'nogo komp'yutera [L-47 The newest encyclopedia of the personal computer] / A.A. Lukashevich. – 2006. – М.:OLMA-PRESS, 2006. – 847s.:il. ISBN 5-224-01995-8.
11. Martirosov E.H.G. Metody issledovaniya v sportivnoj antropologii [Methods of research in sports anthropology] / E.H.G. Martirosov. – М.: Fizkul'tura i sport, 1982. – 110 s.
12. Masal'gin N.A. Matematiko-statisticheskie metody v sporte [Mathematical and statistical methods in sport] / N.A. Masal'gin. – М.: Fizkul'tura i sport, 1982. – 151 s.
13. Nanaevaya T.A. INTEL obrazovanie dlya budushchego [Education for future] / T.A. Nanaevaya. – К.: Izdatel'skaya gruppa BHV, 2004. – 416 s.:il. ISBN 966-552-151-9
14. Mustafa M.A. Operacionnaya sistema Microsoft Windows XP dlya nachinayushchih i ne tol'ko [Operating system Microsoft Windows XP for beginners and not only] / M.A. Mustafa. – М.: FENIKS-UMH, 2005. – 777s.:il. S. 122-125. ISBN 5-117-43435-4

References

1. Andrusik A. Issledovanie nekotoryh ehrgonomicheskikh osobennostej sovremennyh grebnyh trenazhyorov

Тихомиров А.И., Козубенко А.С., Усатюк Г.Ф.

**ОПТИМИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВАМИ
КОМПЬЮТЕРНОГО КОНТРОЛЯ ТЕХНИКИ ГРЕБЛИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТРЕНАЖЕРА «CONCEPT-2»**

Применение тренажера «Concept-2» для развития силовых качеств гребцов академистов с компьютерным экспресс анализом кинематических характеристик позволяет получить более высокую скорость прироста силовых показателей. Использование программ «Virtual Dub», «Протрактор 4» позволяет сразу проводить экспресс анализ угловых характеристик суставов при работе на тренажере и в лодке.

Ключевые слова: тренажер, видео съемка, компьютерные программы, временные показатели.

Tyhomirov A., Kozubenko A., Usatyuk H.

**OPTIMIZATION OF SPECIAL TRAINING BY MEANS OF ROWING TECHNIQUE'S
COMPUTER CONTROL USING TRAINER – «CONCEPT-2»**

The analysis of scientific researches devoted to the methods of working on the trainer – «Concept 2», which is used for development of physical strength indexes and control techniques based on computer programs, has shown that the use of this equipment in training of rowing athletes occurs in sports practice, but the digital analysis of the results is not studied and represented enough in scientific reports.

Using the programs «Virtual Dub», «Protractor 4» provides an opportunity to conduct rapid analysis of kinematic characteristics of work on a trainer.

The methods of physical strength indexes' enlargement, based on using this trainer, were developed in the process of experiment. It allows improving the training of rowing athletes in the annual cycle of training, and it was proved by received data of conducted research (experimental group).

Working on a trainer – «Concept-2» with computer express-analysis makes to perform exercises, technically closed to natural conditions.

Using the computer program – «Protractor 4» allows to define the joints' angles during maximum efforts to support the bar when working on the trainer and in the boat.

The factor of improving the special training of rowing athletes is the development of strength manifestation of the necessary to restraint in overcoming the distance.

The element of forming rowers' physical strength indexes is effective transfer of motor activity using the special tools of PFD to special training in the boat.

Analysis of literature and practice devoted to physical strength indexes development of rowing athletes gives grounds to speak about the possibility of solving this problem. Using special gym equipments with their video analysis optimizes the development of physical strength abilities. In this case, the main point is the analysis of methods in using of specialized strength trainer «Dyno-Concept».

Using of rowing simulator is recommended with implementation of pull sitting for upper limb and leg press for lower limbs in three modes.

The data of the experiment showed that using of trainer-simulator – «Concept-2» for the development of rowers' physical strength indexes with the help of computer express analysis of kinematic characteristics provides a higher rate of increasing strength indicators. In the experimental group physical strength indexes began to increase: hand strength by 5%, limbs – 2.8%. Physical strength endurance has increased by 2.2%, in the control group, respectively: 1.1%, 1.2%, 1%.

Keywords: trainer, video shooting, computer programs, time indicators.

Стаття надійшла до редколегії 27.04.2017

УДК 372.46: 398

Олена ТРИФОНОВА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: 5lenatrifonova@gmail.com

Катерина КОРСУН

магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта»
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ

У статті описано експериментальну модель збагачення словника дітей раннього віку. Одним із засобів виступили малі фольклорні жанри. Були відібрані фольклорні тексти, розроблені тематичні словнички, слова яких послідовно вводились у словник дитини на заняттях з різних розділів програми. Експериментальна модель реалізовувалась поетапно. Перший – репродуктивно-ознайомлювальний етап був спрямований на ознайомлення дітей із текстами малих фольклорних жанрів; розвиток сприйняття і розуміння фольклорного тексту, виховання інтересу до усної народної творчості. Другий – емоційно-діяльнісний етап мав на меті підвищення пізнавального інтересу, мовленнєвої активності дітей, вивчення напам'ять і розповідання текстів українського фольклору в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності. На третьому – продуктивно-мовленнєвому етапі – продовжували збагачувати, уточнювати словник дітей, стимулювали їх до розігрування малих фольклорних жанрів, виконання ігрових дій за фольклорним текстом як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Ключові слова: збагачення словника, діти раннього віку, фольклорні тексти, експериментальна модель, мовленнєва діяльність.

Проблема розвитку мовлення дітей раннього віку набуває особливої актуальності, оскільки в цей час закладається фундамент майбутньої мовленнєвої особистості. Істотним новоутворенням дітей раннього віку є розвиток їхнього мовлення: вдосконалюється розуміння мовлення – засвоюється лексичне значення предметів і явищ довкілля і водночас формується власне активне мовлення дитини (інтенсивно збагачується словник, продовжується засвоєння граматичних форм слів та структури речень, з'являються перші ознаки монологічного дискурсу, хоча домінуючим на цьому етапі все ж таки залишається діалогічний дискурс; більшість звуків рідної мови дитина вимовляє правильно згідно з орфоепічними нормами; запам'ятовує невеличкі тексти казок та малих фольклорних жанрів). Аналіз наукової літератури, а також вивчення практичного досвіду мовленнєвого розвитку дітей раннього віку дозволив дійти висновку, що, попри значні й вагомні надбання в аспекті досліджуваної теми, актуальним залишається питання використання малих фольклорних жанрів у збагаченні й активізації словника дітей раннього віку. Твори українського фольклору

супроводжують дітей з перших днів їхнього життя, коли вперше матуся, схилившись над дитиною, співає їй колискову пісеньку, у період її зростання промовляє забавлянки, примовки, потішки та ін. Аналіз малих фольклорних жанрів засвідчив, що їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеличкий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, використання художньо-зображувальних засобів мови. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування (О. Трифонов). Отже, за своїми художньо-специфічними рисами фольклор може слугувати ефективним засобом збагачення словника дітей раннього віку.

Проблема словникової роботи з дітьми досліджувалась у різних аспектах: вивчення особливостей становлення та розвитку дитячої лексики (Ю. Аркін, В. Гербова, А. Іваненко, М. Кольцова, В. Логінова, Г. Ляміна, Т. Науменко, Г. Розенгарт-Пупко, Ф.Фрадкіна та ін.); принципи, методи та прийоми збагачення й активізації словника дітей раннього віку (А. Богуш, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, О. Саприкіна та ін.), психологічні закономірнос-

ті розвитку словника дітей (Ю. Аркін, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, О. Леонтьєв, Л. Калмикова, А.Маркова, С. Рубінштейн та ін.).

Питання щодо використання творів українського фольклору в процесі навчання дітей рідної мови розглядалося як ученими-класиками (О. Духнович, С. Русова, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін.), так і сучасними науковцями (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кононенко, Т. Котик, Н. Лисенко, Н. Луцан, Ю. Руденко, М. Стельмахович, О. Трифонова та ін.). Учені наголошують на тому, що за допомогою усної народно-поетичної творчості в дітей збагачуються уявлення про предмети і явища довкілля, виховується правильне ставлення до них, розвивається словник.

Постановка завдання: розкрити експериментальну модель збагачення словника дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів, визначити педагогічні умови її реалізації.

Визначаючи сутність і закономірності розвитку словника дітей раннього віку, його місце в системі роботи з розвитку мовлення, зауважимо, що слово виступає центральною одиницею мови, є основним будівельним матеріалом мовленнєвих висловлювань. Учені (В. Виноградов, І. Вихованець, Д. Ганич, А.Грищенко, Л. Мацько, О.Сидоренко, М. Шанський та ін.) зпоміж категоріальних ознак слова виокремлюють такі: лексичне значення, наголос, внутрішня впорядкованість звуків у слові, частотність уживання слова, емоційна забарвленість та ін.

Під словниковим складом мови, за А. Грищенком, розуміємо не механічну множину слів, властивих мові на відповідному етапі її функціонування, як засобу спілкування, а упорядковану за певними закономірностями лексико-семантичну систему, елементи якої пов'язані різними типами значеннєвих відношень, які розрізняються за сферами вживання в комунікативній практиці суспільства, характеризуються найвиразнішою, порівняно з одиницями інших мовних рівнів, динамікою якісного й кількісного розвитку, перебувають у безпосередній залежності від явищ позамовної дійсності, відображаючи пізнавальну діяльність, широкий соціально-історичний досвід носіїв мови [3, 136].

Розвиток словникового запасу дитини впродовж її зростання відбуваються нерівномірно. Темпи збагачення словника, як зауважують учені (Ю. Аркін, А. Богуш, Д. Ельконін та ін.), насамперед залежать від розвивального

потенціалу мовленнєвого середовища, мовлення довколишніх, а також методично правильної організації словникової роботи з дітьми. Словникову роботу в дошкільному навчальному закладі розуміємо як цілеспрямовану навчально-виховну систему, що забезпечує ефективне засвоєння дітьми слів рідної мови, їх лексичного значення, формування вмінь і навичок доречно вживати слова у конкретних комунікативних ситуаціях.

Кількісний склад словника дітей раннього віку досліджували Ю. Аркін, Н. Аксаріна, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко та ін. Учені зазначають, що у словнику дитини раннього віку здебільшого переважають іменники, дієслова діти вживають менше, хоча й часто, досить мало використовують прикметники.

Оскільки у дослідженні брали участь діти саме третього року життя, то як зауважує А. Богуш, словникова робота з дітьми цього віку спрямовується на розвиток здатності дітей розуміти мовлення дорослих та інших дітей, розуміти і впізнавати дії та сюжети за картинками, показами, театральними виставами, смисл художніх творів. Словник дитини від 2-х років до 2-х р. 6 міс. сягає до 500–600 слів, від 2 р. 6 міс. до 3-х р. – до 1000–1300 слів. На думку вченої, необхідно збагачувати словник дітей третього року життя різними частинами мови: іменниками, що означають назви предметів побуту, посуд, продукти харчування, фрукти, рослини, домашніх та свійських тварин і птахів, їхніх дитинчат; дієсловами, що означають дії дитини з предметами; прикметниками, які означають ознаки, якості та властивості предметів; прислівниками; числівниками; займенниками, частками. А також ввести в активний словник дітей слова ввічливості та узагальнювальні слова [2, 25].

За даними В. Гербової, на третьому році життя спостерігається три рівні засвоєння слів дитиною: перший – дитина розуміє слово, але не використовує його в мовленні; другий – дитина впізнає і називає предмет (якість, дію, властивість, ознаку) тільки у звичних сполученнях і умовах (ножиці потрібні, щоб стригти нігті); третій – розуміє і правильно використовує слово-назву в будь-яких доступних для розуміння дитини зв'язках і відношеннях [2, 174–175].

Отже, аналіз літературних джерел (Ю. Аркін, А. Богуш, Л. Виготський, О. Гвоздєв, В. Гербова, М. Кольцова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-

Пупко, Л. Федоренко, М. Швачкін та ін.) засвідчив, що ефективний розвиток словника дитини залежить від сформованості у неї мовленнєвого слуху, який забезпечує сприймання слова; фонетико-орфоепічної правильності; розуміння значення слова; відчуття слова. Щодо швидкості зростання словника, то дієвими чинниками у цьому процесі виступають: розвиток пам'яті, емоційно-вольова сфера дитини, розвинений артикуляційний апарат і фонематичний слух, багатство життєвого досвіду, залучення дітей до різних видів діяльності.

Експериментальна робота проводилась на базі дошкільного навчального закладу № 60 м. Миколаєва. В експерименті брало участь 40 осіб дітей (по 20 осіб в експериментальній і контрольній групах).

На констатувальному етапі експерименту визначалися рівні розвитку словника дітей раннього віку. Задля цього було розроблено серію ігрових діагностувальних завдань за визначеними критеріями: інтерес до мовлення (з показниками – виконання мовленнєвих інструкцій; розуміння текстів малих фольклорних жанрів); – ініціативність (імпровізація фольклорних текстів; бажання повторювати фольклорні жанри). Аналіз виконаних завдань засвідчив, що в експериментальній групі на достатньому рівні знаходилися 20 % дітей, на середньому – 40 % і на низькому – 40 %; у контрольній групі – 25 %, 40 % і 35 % відповідно.

Теоретичними засадами дослідження виступили принципи організації словникової роботи, а саме: загальнодидактичні (наочності, доступності, систематичності, індивідуалізації й диференціації, врахування вікових особливостей дітей), загальнометодичні (розуміння мовних значень; розвитку чуття мови (Л. Федоренко); частковометодичні: принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дітей, максимальної мовленнєвої активності, єдності усіх завдань словникової роботи (збагачення, уточнення, активізація словника) (А. Богуш, Ф. Сохін, Є. Тихеєва та ін.); спеціальні принципи словникової роботи: принцип єдності розвитку словника зі сприйманням, мисленням; принцип оперття на вже наявний у дітей словник під час введення нових слів (А. Богуш).

З урахуванням результатів констатувального експерименту було розроблено і впроваджено модель збагачення словника дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів, яка передбачала 3 послідовних етапи: ре-

продуктивно-ознайомлювальний, емоційно-діяльнісний, продуктивно-мовленнєвий. Розробляючи модель педагогічного експерименту, виходили з того, що збагачення словника дітей раннього віку залежить від змісту навчально-виховної роботи з дітьми, форм її організації, відповідних педагогічних умов.

Педагогічними умовами ефективності збагачення словника дітей раннього віку засобами фольклору виступили: систематичне застосування малих фольклорних жанрів у навчально-виховному процесі дошкільного закладу; організація словникової роботи в різних видах діяльності (навчальній, ігровій, художньо-мовленнєвій) як на заняттях, так і в повсякденному житті; взаємодія дошкільного навчального закладу із сім'єю в розвитку словника дітей раннього віку.

Збагачення словника дітей раннього віку відбувалося за такими темами, як «Птахи», «Котик-сонько», «Сонечко», «Дощик», «Зимовий одяг», «Морозець», відповідно до яких добиралися фольклорні тексти. Наприклад, до теми «Котик-сонько»: колискові «Коте сірий, коте білий», «Ой на ката, воркота», «Ой ну люлі, коточку», забавлянки «Ототушки-тутушки!», «Пішла киця по водицю»; до теми «Дощик»: примовка «Водичко, водичко», закличка «Іди, іди, дощику»; до теми «Птахи»: забавлянки «Сорока-білобока на припічку сиділа», «Кра, ворона, кра!», «Летів горобчик», «Гоп, гоп, горобейки», колісанки «Прилетіли журавлі», примовки «Ластівко, ластівко», «Зозулю, зозулю», «Бузьок-чапля» та ін.

Зауважимо, що до кожного тексту фольклорного жанру було визначено словник (слова, що позначають назви предметів та їх частин, дій, ознак, якостей і властивостей; а також образні слова), який діти засвоювали як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті. Проілюструємо прикладами.

Словник за текстом забавлянки

«Ой ковалю, ковальочку»:

- *іменники*: коваль, ковальочок, чобіточок, чобіток, вугіль, молоток;
- *дієслова*: підкуй, почекай, розпали, подай, подасиш, візьми, сховай, прибери;
- *прикметники*: чобітки (які?) підбиті, теплі, чисті, червоні, блискучі, гумові, зимові, модні; руки в ковалю (які?) вправні, дбайливі, працьовиті, умілі, сильні;
- *числівники*: один, два, багато;
- *займенники*: який, якої, твій, твої, наші.

Словник за текстом заклички

«Іди, іди, дощику»:

- *іменники*: дощ, дощик, дубок, дубочок, борщ, дерево, страва;
- *дієслова*: йде, дощить, хлюпає, зварю, поставлю, линувся, хитнувся, ллє, накрапає;
- *прикметники*: дощик (який?) дрібний, зтяжний, теплий. Тихий, шумний, невчасний.

Словник за текстом колисання

«Котик сіренький, котик біленький»:

- *іменники*: кіт, коток, котик, котище, кошеня, котик, коток, дитя, дитятко, дитинча, дитина, хата, хатинка, вуса, очі, мордочка, вуха;
- *дієслова*: ходити, будити, воркотати, співати, спати, бешкетувати, гратися, линуватись, заколисує, мурчить, нявкає, розважає, ловить, бігає;
- *прикметники*: котик (який?) сіренький, біленький, волохатий, домашній, лагідний, пухнастий, гладкий, ледачий, дитя (яке?) миле, привітне, рухливе, слухняне, чемне, пушистий, галасливе;
- *займенники*: моя, твій, твоя, наша;
- *числівники*: один, два, три, багато, мало;
- *образні вирази*: котик-бешкетник, кіт-воркіт, котик-сонько.

Для максимального використання текстів малих фольклорних жанрів у повсякденному спілкуванні дітей раннього віку було створено відповідне розвивальне мовленнєве середовище. У групі знаходились книжки-іграшки, книжки-картинки, фігурки персонажів відомих утішок, казок, забавлянок, примовок, колисанок; різні види театрів, музичні інструменти, іграшки.

На першому, репродуктивно-ознайомлювальному етапі, дітей ознайомлювали з текстами українського фольклору, учили слухати і розуміти їх зміст, повторювати за вихователем, виховували інтерес до народної творчості. Використовувалися такі методи, як прослуховування малих фольклорних жанрів, промовляння за дорослим окремих фраз, римівок, повторів, звуконаслідування; виконання дітьми спільно з вихователем народних колисанок (під фонограму).

Зауважимо, що відповідно до рекомендацій А. Богуш [1, 293], ознайомлення з малими фольклорними жанрами відбувалося під час режимних моментів, музичних, ігрових занять, у побуті, іграх-діях. Так, наприклад, щоб викликати у дітей позитивні емоції, бажання бути

охайними, вмиватись після сну, прогулянки, використовували примовку «Водо, водо, стечи з мене», одягаючись на прогулянку, промовляли забавлянку «Чок, чок, чобіток». Для закріплення правильної звуковимови, розвитку артикуляційного апарату, мовного дихання, фонематичного слуху використовували такі тексти українського фольклору, в яких за допомогою прийому звуконаслідування дитина могла повторити за вихователем, як гелгочуть гуси, співає соловейко, муркоче котик («Кра, ворона, кра!», «Летів горобчик», «Зайчику, зай-чику»).

Ознайомлювали дітей з малими фольклорними жанрами на заняттях з художньої літератури. Вихователь двічі розповідав текст, а потім пропонував дитині повторити за ним. Зазначимо, що під час розучування текстів українського фольклору дітей стимулювали до повторення спочатку окремих слів, а надалі вже і цілого тексту, викликали позитивні емоції, залучали до виконання дій з рухами рук, пальців. Ознайомленню дітей з творами українського фольклору передувала попередня робота. Наприклад, перед вивченням забавлянки «Пішла киця по водицю», дітям розповідали художні твори про котиків, розглядали картини, малюнки, іграшки, добирали прикметники-описи до котика (сіренький, біленький, волохатий, домашній, лагідний, пухнастий, гладкий, ледачий). Проілюструємо прикладом індивідуально-групового заняття [4, 113-114].

Заняття. «*Заучування заклички «Сонечко, сонечко».*

Матеріал: лялька-хлопчик, дудочка, закличка.

Словник: закличка, Закликайко, сонечко, яскраве, лагідне, тепле, гріє, світить, пече, сонечко, як кульбабка.

Хід заняття. Вихователь повідомляє дітей, що до них у гості прийшов хлопчик (дістає ляльку). Він дуже хоче з вами познайомитися. Розпитайте, як його звати (дає зразок: «Хлопчику, як тебе звати?» (діти запитують). Цього хлопчика звати Закликайко. Погляньте, що це у нього? (діти відповідають). Так, це справжня дудочка, вона вміє грати різні мелодії і розважати дорослих і дітей, ось послухайте (грає на дудочці). А це намальоване сонечко. На що воно схоже? Подивіться, це сонечко, немов кульбабка (вихователь дістає квітку). Таке ж саме кругленьке і жовтеньке. Повторіть, сонечко, немов кульбабка (діти повторюють). Діти, давайте пригадаємо, яке сонечко? Так, лагідне, тепле. А

що воно робить? Так, гріє, а ще, коли влітку жарко, то кажуть, що сонечко пече. А взимку воно просто світить, але не гріє (діти повторюють за вихователем слова). Закликайко дуже полюбляє сонечко і знає одну закличку, з допомогою якої закликають його. Він хоче, щоб ви послушали і вивчили її, бо, коли вам захочеться побачити сонечко, ви зможете запросити його до себе. Послухайте:

Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко,

Я маленький хлопчик, виліз я на стовпчик.

На дудочку граю, всіх вас забавляю (промовляє двічі повільно). Потім пропонує дітям повторювати текст заклички за ним (діти заучують закличку). Наприкінці заняття діти ще раз промовляють закличку, вихователь пропонує дітям пограти на дудочці.

Другий етап – *емоційно-діяльнісний* – був спрямований на подальше збагачення словника дітей шляхом використання українського фольклору в різних видах діяльності, вивчення фольклорних текстів, продовжували вчити дітей розуміти фольклорні тексти за допомогою запитань, розігрувати малі фольклорні тексти спільно з вихователем. Цей етап реалізовувався на заняттях з розвитку мовлення («Катруся хоче спати», «Баю-баю, синочку!», «Ходить сон біля вікон»), художньої літератури («Зустрічаймо сонечка», «Пішов котик у лісок», «На гостини до котика»), малювання («Веселе козенятко», «Веселе кошеня», «Сонечко», «Дощик крапає»), музичних заняттях («Відпочиньмо – заспіваймо!», «Соловейка спів»), на яких використовувались як нові, так і відомі вже дітям фольклорні твори. Зазначимо, що згідно з рекомендаціями вчених (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) збагачення словника дітей раннього віку на заняттях відбувалося відповідно до такого алгоритму: а) сприйняття образу (предмета, явища), засвоєння його лексичного значення шляхом показу реального предмета чи його зображення на картинці, уточнювальних запитань; б) уведення нового слова в текст; в) сприйняття образу у творах малих фольклорних жанрів; г) дидактичні ігри та вправи на закріплення слова; д) розігрування фольклорних жанрів в іграх-драматизаціях та інсценізаціях. Проілюструємо прикладом.

Заняття з художньої літератури. **Розігрування забавлянки «Кую-кую чобіток».**

Мета: продовжувати розвивати вміння слухати й розуміти текст забавлянки; дати дітям поняття про професію коваля; збагачувати

словник дитини, спонукати дитину до виконання певних дій з молоточком, викликати радісні емоції, виховувати в дітей бажання виконувати доручення.

Матеріал: забавлянка «Кую-кую чобіток», лялька в чобітках, молоточок.

Словник: коваль, ковальчок, працювати, сильні, підкувати, подати, візьми, сховати, прибрати; підбиті, червоні, блискучі.

Хід заняття: Діти, подивіться, до нас знову завітала лялька Катруся. Які гарні в неї черевички. Якого кольору? – червоного. А які вони блискучі! Подивіться на світло, як вони яскраво блистять! Але один чобіток треба відремонтувати. Людину, яка кує чобітки або черевички, називають ковалем. Повторіть, будь ласка (діти повторюють за вихователем). Подивіться на цей малюнок. Це коваль (діти розглядають). А як ми можемо ласкаво звернутися до коваля? – ковальчку. Ось послушайте: Ой ковалю, ковальчку, підкуй мені чобіточки! Діти, що робить коваль? (коваль лагодить чобітки).

– Діти, подивіться, як гарно працює коваль. Як уміє все полагодити

(Розповідає забавлянку, тримаючи в одній руці чобіток):

Кую-кую чобіток,

подай, бабо, молоток, [бере сама молоток й імітує підбивання чобітка]

Не подаси молоток – не підкую чобіток.

Діти, скажіть, які руки в коваля, ковальчка? (Діти відповідають). Так, руки сильні, працювати, тобто вони знають, що робити і з задоволенням роблять свою справу. Повторіть, будь ласка, руки в коваля, ковальчка працюватимуть і сильні. Діти, а коли коваль завершив свою роботу, то що треба зробити? – сховати або прибрати молоточок, щоб його не взяли маленькі діти і не зробили собі боляче. Що треба зробити з молоточком? (Сховати, прибрати).

Вихователь пропонує дитині виступити в ролі коваля – взяти молоточок і підкувати чобіток (слідкує, щоб дитина виконувала всі дії: зняти з ляльки чобіток, узяти молоток і підбити чобіток). Після повторного розповідання вихователь стимулював дітей до промовляння слів забавлянки.

Зазначимо, що одну й ту саму забавлянку повторювали декілька разів (3–4 рази) і поступово на кожному занятті вводили у словник дитини слова з тематичного словничка.

На третьому – *комунікативно-творчому* етапі – продовжувалося використання фольк-

лорних текстів у різних видах діяльності, зокрема вчили дітей самостійно розігрувати їх, драматизувати, зображувати героїв фольклорних творів у своїх малюнках, вчили передавати конкретні образи в зображувальних етюдах. На цьому етапі організовувалися виставки дитячих робіт («Гарне сонечко моє», «Дощику-дощику, принеси нам горщики», «Милі кошенята»), разом з батьками діти створювали атрибутику для розігрування ігор-драматизацій за змістом малих фольклорних жанрів; придумували казки про героїв фольклорних текстів. На цьому етапі проводилася робота з батьками: була організована папка-пересувка з фольклорними текстами; зроблені буклети для матусь «Колискові пісеньки»; батьки створювали сімейні «скриньки» фольклорних жанрів.

На прикінцевому етапі експерименту було визначено зміни у рівнях збагачення словника дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів у контрольній та експериментальній групах. За результатами з'ясувалось, що достатнього рівня досягло 55% дітей експериментальної та 35% контрольної груп; середній рівень складав 35% і 45% відповідно. Дітей з низьким рівнем розвитку словника в експериментальній групі було 10%, у контрольній групі 20%.

Результати прикінцевого етапу засвідчили, що діти експериментальної групи із задоволенням виконували словесні доручення за текстом фольклорного жанру, добре розуміли зміст прослуханого твору, правильно відповідали на запитання, розповідали про «головного героя» фольклорного твору, емоційно виразно промовляли фольклорні твори. Проілюструємо прикладом. *Іванка П. (ЕГ) 2 р. 11 міс.*: «Катрусі заспіваю колискову пісню про котика. Котик гарний, біленький і сіренький. Котик не ходить по хаті, а спить. Котик не будить Катрусю. Він каже: «Люлі-люлі-люлі», «баю-баю-бай» (Іванка поклатала в ліжко ляльку Катрусю і заспівала колискову пісеньку). *Тетянка В. (ЕГ) 3 роки*: «Сонечко

гарне, жовтеньке, як кульбабка, воно лагідне. Прийшла весна, і тепер воно гріє нас. А коли йде дощик, то ми його закликаємо. Ось так: «Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко!» На додаткове запитання вихователя: «Що робить сонечко?», дитина назвала такі дієслова: «Гріє, світить, пече, радіє».

Отже, у процесі збагачення словника дітей засобами фольклорних текстів діти не тільки засвоїли його лексичне та граматичне значення, а й навчилися правильно застосовувати мовні й немовні засоби виразності мовлення, збагачували свій словник прикметниками, дієсловами, доречно вживали слова у конкретних ситуаціях спілкування.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: [навч. посіб.] / А.М. Богуш. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 344 с.
3. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова / А.П. Грищенко. – К., 1993. – 336 с.
4. Трифонова О. С. Формування фонетичної компетенції в дітей 5-го року життя: навчально-методичний посібник / О. С. Трифонова. – Миколаїв, 2015. – 203 с.

References

1. Bogush A. *Metodika organizatsii hudozhno – movlennevoyi diyalnosti ditey u doshkilnih navchalnyh zakladah. [Pidruchnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv fakultetiv doshkilnoi osvity]* [Methodology of organizing of art – speech activity of preschoolers. [Textbook for university students of faculties of preschool education]/ Bohush A., Havrysh N., Kotyk T. – K.: Vidavnychiy Dim «Slovo», 2006. – 304 [in Ukrainian].
2. Bogush A.M. *Teoriya i metodyka rozvytku movlenya ditey raniogo viku: [navch. poslb.]* [Theory and Methods of speech development of young children [teach. guidances.] / A.M. Bogush. – K.: Vidavnychiy Dim «Slovo», 2009. – 344 [in Ukrainian].
3. Grischenko A. P. *Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]* / A.P. Grischenko. – K., 1993. – 336 [in Ukrainian].
4. Trifonova O. S. *Formuvanya fonetichnoi kompetentsii v ditei 5-go roku zhytya: navchalno-metodychniy posibnik* [Formation of phonetic competence of 5-year old children: Textbook]./ O.S. Trifonova. – Mykolaiv, 2015. – 203 [in Ukrainian].

Трифопова Е., Корсун К.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

В статье описана экспериментальная модель обогащения словаря детей раннего возраста. Одним из средств выступило устное народное творчество. Были отобраны украинские фольклорные тексты, разработаны тематические словари, слова которого последовательно вводились в словарь детей на занятиях с разных разделов программы. Экспериментальная модель реализовывалась поэтапно. Целью первого, ознакомительно-репродуктивного, было ознакомление детей с текстами малых фольклорных жанров, развитие восприятия и понимания фольклорного текста,

воспитание интереса к устному народному творчеству. Второй этап, эмоционально-деятельностный, был направлен на повышение познавательного интереса, речевой активности детей, изучение и рассказывание текстов украинского фольклора в разных видах речевой деятельности. На третьем, продуктивно-речевом этапе, продолжали обогащать, уточнять словарь детей, приобщали детей к использованию и разыгрыванию текстов украинского фольклора как на занятиях, так и в повседневной жизни. Педагогическими условиями выступили: систематическое использование фольклорных текстов в педагогическом процессе дошкольных учебных заведений; комплексный подход к организации словарной работы детей раннего возраста в разных видах речевой деятельности (учебно-речевой, художественно-речевой, рече-игровой); взаимодействие воспитателей с родителями в словарном обогащении детей раннего возраста.

Ключевые слова: обогащение словаря, дети раннего возраста, фольклорные тексты, экспериментальная модель, речевая деятельность.

Tryfonova O., Korsun K.

VOCABULARY ENRICHMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE BY MEANS OF SMALL FOLKLORE GENRES

The article describes the experimental model of vocabulary enrichment of children of early age. One of the means is oral folklore. Ukrainian verbal lore was selected, thematic dictionaries were developed, the words of which were consistently entered into the vocabulary of children in lessons from different sections of the program. Methods of the vocabulary enrichment of children were the following: the telling of folklore stories, playing various games (didactic, play-dramatization, folk games), speech etudes and speech situations. The experimental model was implemented according to three stages. The purpose of the first stage, familiarizing and reproductive, was to introduce children to the texts of small folklore genres, to develop the perception and understanding of the folklore text, to foster interest in folklore. The second stage, emotional-activity, was aimed at increasing cognitive interest, speech activity of children, studying and telling Ukrainian verbal lore in different types of speech activity. At the third, productive-speech stage, they continued to enrich and clarify the vocabulary of children, introduce children to use and perform Ukrainian verbal lore both in class and in everyday life. The pedagogical conditions were the following: the systematic use of verbal lore in the pedagogical process of pre-school educational institutions, complex approach to the organization of vocabulary work of children of early age in different types of speech activity (educational-speech, artistic-speech, speech-playing), the interaction of educators with parents in the vocabulary enrichment of children of early age.

Key words: vocabulary enrichment, children of early age, verbal lore, experimental model, speech activity.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2017

УДК 37.015.3

Муриддин ХАЙРУДДИНОВ

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики та загальної психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: hayruddinov@ukr.net

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

В статье обосновывается актуальность развития творческих способностей обучающихся начальной школы в условиях перехода от индустриального к постиндустриальному обществу. В ходе её написания был проведен анализ точек зрения ученых, педагогов и психологов, а также разработаны пути решения данной проблемы. Развитие творческих способностей младших школьников определяется автором как ключевой аспект образовательной деятельности начальной школы.

Ключевые слова: развитие личности, младшие школьники, творческие способности, интеллект, креативность.

Исторические события конца XX и начала XXI в. были связаны с коренными глобальными изменениями *социокультурной ситуации*, переходом к постиндустриальному информационному обществу. Они настолько изменили требования к подготовке человека к жизни в новом обществе и одновременно подготовили инструментальное оснащение такого перехода, что стал реальным переход к инновационной дидактике, основанной на современных средствах добывания, передачи и использования информации.

Эпоха постиндустриальной, или информационной, культуры обладает своими чертами (интегративный характер культуры, гибкость мышления, диалогичностью, теснейшей коммуникацией на всех уровнях. Творческий потенциал личности становится главной производительной силой. Отсюда – рассмотрение саморазвития и самореализации в роли значимой общественной ценности. Важнейшая задача образования – развитие способности личности к этому.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а *способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации*. Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. В наступившем XXI в. появился новый взгляд на образование как на ключевой фактор выживания нации в конкурентной борьбе на мировом рынке. Постиндустриальное общество требует творческого подхода к своей деятельности от каждого работника. Поэтому образование должно быть ориентировано на каждого человека, на развитие его человеческих ресурсов, его творческих возможностей. Современное образование должно быть и качественным и массовым одновременно.

Уже давно замечено, что можно знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей. Начиная с Я.А. Коменского шел поиск научных основ обучения, в качестве которых признавались индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. К этим же вопросам обращался К.Д. Ушинский, считавший что обучение и воспитание являются могучими факторами развития ребенка [8, 386].

Проблема творчества и творческих способностей изучалась многими научными работниками (Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Т. Андерсон, В. Андреев, В. Библер, А. Брушлинский, С. Гольдентрихт, О. Матюшкин, Я. Пономарев и др.).

Большой педагогический опыт А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, а

также современных педагогов – Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.И. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, П.М. Эрдниева – доказал необходимость творческого подхода к работе самого учителя для успешного развития творческих качеств в детях.

Психолого-педагогические исследования показывают, что развитие творческих способностей пронизывает все этапы развития личности ребенка, но так называемым сензитивным периодом для развития творческих способностей является младший школьный возраст (Л. Выготский, В. Давыдов, Н. Менчинская, В. Андреев, Г. Альтшуллер, М. Махмутов, Т. Кудрявцев, А. Матюшкин, А. Хуторской и некоторые другие).

Творческие способности и творческая деятельность были и остаются предметом анализа многих украинских ученых – Бех И., Волощук И., Гончаренко С., Костюк Г., Кочерга А., Моляко В., Роменец В., Холодная М. и др.; организации учебно-познавательной деятельности младших школьников – Н. Бирик, М. Вашуленко, А. Дусавицкий, С. Мартыненко, А. Савченко, А. Скрипченко.

Важное значение для исследования имели также диссертационные, монографические и методические работы А. Башмановского, Н. Билоконный, С. Белоусова, Л. Бутивщенко, Н. Воскресенской, Н. Грицай, А. Замашкиной, Л. Изотовой, Л. Момот, Я. Кодлюк, И. Колесник, А. Митника, В. Паламарчук, В. Рагозиной, А. Савченко, М. Ушаковой, Н. Янц, в которых раскрыта сущность, содержание и особенности развития интеллектуально творческих умений учащихся начальной школы в процессе учебно-познавательной деятельности.

Одна из главных проблем современной педагогики – осмысление новых педагогических целей. Это обусловлено теми глобальными изменениями, которые произошли в экономических и политических устоях нашей жизни в последние годы, а также отсутствием в обществе ясного представления перспектив развития. Происходят изменения в системе жизненных ценностей и социальных ориентаций. Необходимыми становятся те качества, которые прежде не считались ни важными, ни просто положительными: предприимчивость и деловитость, инициатива и достоинство, ориентация на творчество [9, 10].

В.И. Андреев В.И. пишет: «Педагогической науке нужна новая идея. Такой национальной педагогической идеей может стать идея творческого саморазвития образовательно-воспи-

тательных систем, ориентированных на творческое саморазвитие и учителя и учащихся». [1, 3-4].

На современном этапе развития общества, подчеркивает академик И.Д. Бех, важное значение приобретают социальные, психологические, моральные аспекты процесса формирования личности, способной к инновационному мышлению, саморазвитию и самореализации. Результативность саморазвития личности определяется объединением процессов самовосприятия и самопрогнозирования [2, 11-12].

Понятие «творчество» чаще всего соединяется с понятием «творческих способностей» и рассматривается как личностная характеристика. Б.М. Теплов выделяет три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те способности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или несколько деятельности; 3) способности несводимые к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения [7,16].

Многие исследователи устанавливают творчество через свойства личности, ее способности. По мнению Э. А. Голубевой, творчество – это личностное качество, опирающееся на развитие высших психических функций, когда творчество как навык охватывает все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой [3, 242].

А. Н. Лук выделяет три этапа творческого процесса: замысел, превращение замысла в обдуманный план, воплощение плана в материальную форму. Такое расчленение творческого процесса отражает его структуру лишь схематически: на самом деле жестко закрепленной последовательности этапов не существует. Было бы неверным исходить из того, что последующий этап начинается лишь после завершения предыдущего. Каждый из этапов – необходимый и целостный компонент творческого процесса, но они постоянно проникают друг в друга, так что на стадии доработки могут быть внесены коррективы в первоначальный замысел. Все же раздельное их рассмотрение оправдано, так как основным этапам творчества, по видимому, соответствуют основные компоненты продукта творчества [5, 72].

Принципиальная особенность указанных подходов состоит в том, что в качестве непосредственные основы развития школьников в процессе обучения рассматривается учебная деятельность, которая понимается как особая форма активности.

Своеобразие цели развивающего обучения определяет особенности его содержания, методов и форм учебного общения, а также параметры и критерии оценки успешности обучения. Однако, несмотря на усиливающееся внимание к вопросам развития творческих качеств учащегося, в научной и методической литературе не получили достаточного освещения такие вопросы как – содержание, структура, организация творческой деятельности младших школьников, уровни и критерии творческих способностей учащихся начальных классов.

На основании изучения опыта работы начальной школы, анализа научной психолого-педагогической литературы была сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием между необходимостью уже в начальной школе развивать творческие способности учащихся и недостаточной теоретической и практической разработкой данного вопроса.

Вышеизложенное послужило основанием для написания статьи «Развитие творческих способностей младших школьников в условиях постиндустриального общества».

Целью статьи является обоснование и реализация педагогических условий эффективного развития творческих способностей в начальной школе. Предмет исследования – методики развития творческих способности младших школьников.

Гипотеза исследования: развитие творческих способностей учащихся начальной школы будет осуществляться эффективно, если: определить совокупность творческих способностей, от которых зависит готовность к творческой деятельности; обеспечить системно-деятельностный подход к развитию творческих способностей учащихся начальной школы; определить и внедрить педагогические методики эффективного развития творческих способностей учащихся начальной школы: а) методика развивающего обучения (В. В. Давыдов), б) методика учения в опыте (К. Роджерс) в) Методика Дж. Вильямса для развития творческой способности, г) методика интеллектуальной деятельности Джо Пола Гилфорда.

Творческие способности младших школьников отличаются от творческих способностей старших школьников и взрослых людей. Для младших школьников творчество является частью создания личности, развития эстетических понятий и восприятия, а также средством самовыражения.

Творчество определяет характер детей, развивает в них самостоятельность, увлеченность любимым делом. В результате творческой деятельности развивается быстрота реакции, находчивость, оригинальность мышления.

При этом, правда, младшие школьники в своей творческой деятельности нередко руководствуются уже прочитанным в книгах, увиденным в фильмах или в жизни — как поступают их родители и сверстники, поэтому педагогам и родителям необходимо быть примером творческого поведения для своих учеников и детей младшего школьного возраста.

Выбор детьми младшего школьного возраста определенных жизненных явлений, персонажей, линий поведения отражается в их творческой деятельности, поэтому, проанализировав отражение в рисунках, в словесном или танцевальном творчестве, можно судить о психологическом и творческом развитии младшего школьника.

Под творческими способностями учащихся мы понимаем комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов. Придерживаясь позиции ученых, определяющих творческие способности как самостоятельный фактор, развитие которых является результатом обучения творческой деятельности школьников, выделим компоненты творческих способностей младших школьников: творческое мышление, творческое воображение, применение методов организации творческой деятельности.

Важным компонентом творческой деятельности является умение осуществлять перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию; самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения; комбинирование ранее усвоенных способов. Поэтому образовательная деятельность учащихся начальной школы должна быть направлена, прежде всего, на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

На основе изучения научных работ по теме исследования мы выделяем следующие значимые творческие способности, присущие младшим школьникам: творческое воображение; способность видеть целое раньше частного; способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях; гибкость мышления; способность образного видения общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий; способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний; способность самостоятельного выбора альтернативы; способность к генерированию идей.

Ребенок может участвовать в учебном процессе как субъект лишь в том случае если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Для этого необходимо начинать обучение не с усвоения способов решения разнообразных частных задач (что характерно для традиционной школы), а с овладения *общим принципом решения задач* определенного класса овладеть же этим принципом ученик может лишь осознав его объективные основания, те внутренние свойства и отношения объекта действия (слова, предложения), которые определяют закономерности его функционирования и возможности его преобразования и которые составляют содержания научного (теоретического) понятия о данном предмете. Система учебных понятий как предпосылка в основание самостоятельного построения способов решения задач определенного класса является компонентом содержания развивающего обучения.

В практике начальных классов экспериментальных школ мы использовали методики обучения, прошедшие испытание временем:

Методика развивающего обучения. В отличие от способов решения частной задачи овладения общим принципам построения действий не может быть обеспечено путем его демонстрации и объяснения. Для того чтобы общий принцип был осознан именно в этом своем качестве, ученику необходимо сконструировать его в процессе выявления, анализа и содержательного обобщения условной задачи (прежде всего свойств объекта), зафиксировав результаты последнего в форме понятия. Иными словами, ученику предстоит воспроизвести основные моменты научного исследования.

Необходимость организации и развертывания «квазиисследовательской» (В.В.Давыдов) деятельности учащихся определяет своеобразие методов развивающего обучения [4]. Итак, развивающее обучение помогает отыскать и развить творческое начало в ребенке.

Методика К. Роджерса, которая включает выделяет два типа учения: Когнитивное учение (традиционное обучение, основанное на усвоении знаний). Учение на собственном опыте, значимое для личностного развития учащегося.

Условием, необходимым для осуществления учения в опыте, является внимание человека как к собственным убеждениям и переживаниям, так и к убеждениям и переживаниям людей, с которыми он сталкивается. Иначе говоря, личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает в конечном счете как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовольствие (удовлетворение).

Перед учителем ставится цель – помочь ученикам достичь полноты своего самосуществования. К. Роджерс считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов способных поддержать у всех школьников «здоровую любознательность и жажду знания». [6]

Методика Дж. Вильямса для развития творческой способности. Автор ставит целью развить 8 интеллектуальных способностей, имеющих отношение к творчеству: раскованность, гибкость, оригинальность, скрупулезность, любознательность, интеллектуальную смелость, чувство комфорта среди сложного и неопределенного, воображение. Для этого ученым разработаны 28 обучающих стратегий.

От загадочных картинок ребенок переходит к парадоксам. Коллекционирование парадоксов – увлекательное и обоюдополезное занятие для родителей и их детей.

Очень важно научить давать определения. «Ты соришь? Погоди. Скажи сначала, что ты понимаешь под этим?» – «Пинок – толчок, но не просто толчок, грубый толчок» – «Толчок чем?» – «Ногой. Или рукой, точнее, кулаком».

Творческое мышление невозможно без аналогий. «Лес» относится к понятию «дерево», как «луг» – к понятию ...; «пилить» относится к понятию «клеить», как «просеивать» – к ...

От аналогий можно переходить к нахождению неувязок и несоответствий – исторической неправды, художественной неправды, эстетической дисгармонии, строительных недоделок.

Хорошо бы у подростка выработать умение задавать «провоцирующие» вопросы, ставящие в тупик, оспаривающие каноны, обнаруживающие скрытый недостаток, делающее серьезное смешным.

Следующие две стратегии – выработка навыков организованного и случайного поиска. Организованный поиск: как найти слово в словаре, номер телефона в справочнике, книгу по библиотечному каталогу, как работает адресное бюро? Что будет, если запросить адрес москвича Иванова Ивана Ивановича, не указав при этом ни возраста, ни места рождения? Случайный поиск – когда мы не знаем фамилии и думаем, где вероятнее всего встретить этого человека, расспросить о нем. Так ищут иголку в стоге сена, грибы в лесу.

От случайного, полуинтуитивного поиска можно перейти к выработке умения выражать интуитивные догадки.

Творческое мышление – враг строгой, формальной логики. Это не значит, что логика не нужна. Просто творческая мысль, устремляясь вперед, передает затем завоеванную территорию для строгих логических построений, наведение порядка и законности.

Поскольку мир, в котором мы живем, не только «многозначительный», но и изменяющийся, важно приспособиться к этим переменам, научиться играть в одну и ту же игру, все время меняя ее правила, научиться одеваться по погоде, радоваться новому, знать, где и как себя вести.

Хорошо бы быстро и надежно оценивать людей, ситуации, вещи. При этом пользоваться не двухбалльной шкалой – «есть или нет», а пятибалльной (школьной), десяти, сто балльной (процентной). Пусть ребенок сначала научится различать желто-зеленый и зелено-желтый, потом желтовато-зеленый и чисто зеленый.

Еще три «стратегии»: научиться творчески писать, творчески слушать, творчески видеть (читать). Проявление интереса к творческим личностям, а в более зрелом возрасте – к самому творческому процессу – это последняя «стратегия», завершающая методику Дж. Вильямса.

Методика интеллектуальной деятельности Джо Пола Гилфорда. Разработанная Гилфордом концепция «Структура интеллекта»

стала моделью интеллектуальной деятельности, которую педагоги, работающие с детьми и подростками в начальной и средней школах, ценят как чрезвычайно плодотворную основу для построения эффективных программ обучения и воспитания. Комплексный характер этой модели открывает широкие перспективы для интеллектуальной деятельности; модель позволяет учителям использовать самые разнообразные методы, выходящие за рамки обычных учебных программ, стимулирования учебного процесса.

В этой модели представлены 120 различных интеллектуальных процессов. Чтобы владеть моделью, нет необходимости запоминать все 120 способностей, вместо этого достаточно познакомиться с 15 факторами (5 операций, 4 вида содержаний и 6 типов продуктов мыслительной деятельности), а также понять принципы их сочетания.

К числу операций относятся: *познание, память, дивергентное мышление, конвергентное продуктивное мышление и оценка*. Педагоги, ставящие своей целью развить у детей творческие способности, обязаны уделять особое внимание ДМ. Согласно Гилфорду дивергентное мышление характеризуют четыре основных качества: быстрота, гибкость, оригинальность и точность.

Содержание умственных операций. В модели различается четыре типа содержания мыслительных процессов. Иными словами, каждая из пяти описанных выше операций может применяться в отношении фигуративной, символической, семантической и поведенческой информации. К фигуративному содержанию относятся: 1) наглядно-образную информацию, имея в виду, что субъект оперирует с образами восприятия или памяти. Фигуративная информация имеет отношение к физическим аспектам; 2) объекта его форме, цвету, строению (текстуре) и т.п. и не выходит за рамки чистого восприятия; 3) символическая информация имеет дело с «заместителями» предметов – знаками, например, такими, как буквы, числа, коды, дорожные знаки, ноты; 4) семантическое содержание охватывает вербальные идеи и понятия; в фокусе внимания здесь находятся смысл, передаваемый при помощи слов или изображений. И, наконец, под поведенческим содержанием условно объединяют чувства, мысли, настроение и желание людей, а так же взаимоотношение между ними [6].

В модели описывается, каким образом организуются конечные результаты мыслительного процесса. Дело в том, что информация одного из 4 видов (содержаний) может быть обработана при помощи одного из пяти способов (операция). Обработываемая операция может принимать вид одного из следующих шести продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации и импликации.

Важное место в системе формирования интеллектуальных способностей учащихся отводится методам обучения: обеспечение благоприятных атмосферы, отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствует свободному проявлению дивергентного мышления; обогащение окружающей ребенка среды разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности; поощрение высказывания оригинальных идей; обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного мышления типа применительно к самым разнообразным областям; использование личного примера творческого подхода к решению проблем; предоставление детям возможности активно задать вопросы.

В качестве конечного результата подобной продуктивной учебно-познавательной деятельности кроме приобретенных или значительно расширенных знаний выступают в первую очередь интеллектуальные способности и познавательные умения и навыки (познавательные способности и умения, творческие способности, развитие эмоциональной сферы).

Использование вышеизложенных методик развития творческих способностей младших школьников предполагает отход от авторитарного стиля обучения, но вместе с тем предусматривает хорошо продуманное сочетание различных методов, форм и средств обучения, исходя из конкретной педагогической ситуации, запросов учащихся, обогатить их за счет своеобразие культуры своего народа, региона.

А для этого учителю необходимо: владеть всем арсеналом исследовательских, поисковых методов, уметь организовать исследовательскую работу учащихся; уметь организовывать и проводить дискуссии, не навязывая свою точку зрения, не подавляя учеников своим авторитетом; устанавливать и поддерживать в группах, работающих над исследованием деловой, эмоциональный настрой, направляя учащихся на поиск решения поставленной проблемы; уметь

интегрировать содержание различных предметов для решения проблем выбранного исследования.

Таким образом, развитие творческой личности становится одной из основных задач современного образования. Для этого необходима специальная образовательная технология (специальные методики обучения и развития), которая бы позволяла развивать уникальный творческий потенциал каждого ученика, сохраняя при этом массовость образования. Такую технологию обеспечивает подход, связанный с развитием творческих способностей учащихся.

Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным, обучение может определять развитие, а может быть совершенно нейтральным по отношению к развитию. В качестве непосредственной основы развития школьников в процессе обучения рассматривается учебная деятельность, которая понимается как особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов. Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся. При этом на первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания и умения рассматриваются как средства их достижения.

Процесс обучения детей в начальной школе должен быть направлен на формирование гармоничной всесторонне развитой личности, выработке у нее современного стиля мышления с такими качествами как дивергентность, мобильность, визуальность, проблемность, критичность, полемичность, системность, диалектичность, логичность, эвристичность, вероятность и т.д.; к формированию у учащихся умения овладеть знаниями, самостоятельно использовать знания в условиях роста неопределенности в обществе. Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы всемерно стимулировать творческую деятельность, растить поколение изобретателей и рационализаторов. Будущее за деятельностью подходом к развитию творческих способностей учащихся

начальной школы, исследовательским типом обучением, цель которого – сближение процессов учения и научного познания.

Список использованных источников

1. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Бех И.Д. Избранные научные труды. Воспитание личности. / И.Д. Бех // Избранные научные труды: в 2 т.: Т.2 / Иван Дмитриевич Бех. – Черновцы: Букрек, 2015 – 640 с. – (Серия «Школа будущего»).
3. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Лук А.Н. Учить мыслить / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1975. – 93 с.
6. Одаренные дети: Перевод с английского / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М.Слущкого; – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
7. Теплов Б. М. Способности и одарённость / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, – 136с.
8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собрание сочинений. Т. 8. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 420 с.

9. Хайруддинов М.А. Педагогика. Учебное пособие / М.А. Хайруддинов. – Симферополь: «Таврида», 1996. – 255 с.

References

1. Andreev, V.I. (2012). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 608 [in Russian].
2. Beh, I.D. (2015). *Izbrannyye nauchnyye trudy. Vospitanie lichnosti [Selected scientific works. Education of personality]*. Chernovtsy: Bukrek, 640 [in Russian].
3. Golubeva, E. A. (2015). *Sposobnosti. Lichnostyu Individualnost [Abilities. Personality Individuality]*. Dubna: Feniks, 512 [in Russian].
4. Davydov, V.V. (1986). *Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimentalnogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental learning: The experience of theoretical and experimental psychological research]*. M.: Pedagogika, 240 [in Russian].
5. Luk, A.N. (1975). *Uchit myslit [Learn to think]*. M.: Znanie, 93 [in Russian].
6. Teplov, B. M. (1982). *Sposobnosti i odaryonnost [Ability and giftedness]*. M.: izd-vo Mosk. Un-ta, 136 [in Russian].
7. Ushinskiy, K. D. (1950). *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as an object of education. Experience of pedagogical anthropology]*. M.–L.: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 420 [in Russian].
8. Hayruddinov, M.A. (1996). *Pedagogika. Uchebnoe posobie [Pedagogy]*. Simferopol: «Tavrida», 255 [in Russian].

Хайруддинов М. А.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті обґрунтовується актуальність розвитку творчих здібностей учнів початкової школи в умовах переходу від індустріального до постіндустріального суспільства. В ході її написання був проведений аналіз точок зору вчених, педагогів і психологів, а також розроблені шляхи вирішення даної проблеми. Розвиток творчих здібностей молодших школярів визначається автором як ключовий аспект освітньої діяльності початкової школи.

Ключові слова: розвиток особистості, молодші школярі, творчі здібності, інтелект, креативність.

Khayruddinov M.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF POST-INDUSTRIAL SOCIETY

In this article the problem of development of creative abilities of younger schoolchildren is revealed. It forms the basis, the foundation of the learning process, being an eternal pedagogical problem that does not lose its relevance, demanding constant attention. Today, people need initiative, creative, ready to find new approaches to solving problems and to be useful to society. Therefore, today the task is set to educate the creative personality, starting with the primary school.

In the article the most known methods of development of creative abilities of the person are analyzed: developing training (V.V. Davydov); Method of teaching in the experiment (K. Rogers); The technique of J. Williams for the development of creative ability and the method of intellectual activity of Joe Paul Gilford. Using the above techniques to develop the creative abilities of junior schoolchildren involves a departure from the authoritarian style of instruction, but at the same time provides a well-thought-out combination of different methods, forms and means of instruction, based on the specific pedagogical situation and student requests.

During the writing of the work the analysis of the points of view of scientists, teachers and psychologists was conducted, the experience of education of creative abilities of younger schoolchildren was generalized, and ways of solving this problem were developed. The development of the creative abilities of junior schoolchildren is defined by us as a key aspect of the educational activity of the primary school.

Key words: Development of creative abilities of younger schoolchildren, creative abilities, intelligence, creativity, research activity.

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2017

УДК 372.87

Юлія ХАЙРУЛЛІНА

кандидат філософських наук, доцент
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: polnujstil@mail.ru

ПОЛІХУДОЖНІСТЬ ЯК НОВА ПАРАДИГМА ЗАГАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено феномену поліхудожності, що дефінується як методологічна засада художньо-естетичної освіти та виховання сучасної української школи. Визначено витoki явища поліхудожності. Актуалізовано поняття «поліхудожність». Обґрунтовано програму з медіакраєзнавства на матеріалі культурно-мистецьких зразків Миколаївщини як приклад застосування поліхудожності у побудуванні освітнього простору загальноосвітньої школи.

Ключові слова: поліхудожність, інтеграція мистецтв, художньо-естетична освіта, медіа краєзнавство.

В сучасних умовах розвитку художньо-естетичної освіти в Україні постає питання відповідності змісту освіти до сучасного розуміння процесів пізнання. Поліферація теорій експлікації дійсності дозволяє відійти від наукових тверджень, як від єдиних можливих, делегуючи ґносеологічні повноваження таким засобам пізнання, як мистецтво, релігія, інтуїція тощо. Пізнавальні можливості мистецтва, на відміну від наукових, суб'єктивні, релятивні та неусталені. Тому зростає цікавість до явищ, здатних охопити дійсність цілісно, подібно до того, як світ відбивається у свідомості людини. Саме мистецтво володіє повним інструментарієм для цілісного відтворення дійсності у різних модальностях оскільки апелює до аудіальних, візуальних, кінестетичних зон сприйняття. Феномен поліхудожності виступає інтегральним фактором мистецького пізнання, поєднуючи різновидові елементи у єдине поле художньої картини світу.

У 50-60 роки ХХ століття у працях Н.А.Ветлугіної, Л.С.Виготського, Г.В.Лабунської, Б.Т.Лихачова, Д.Б.Кабалевського, Б.М.Теплова, Б.П.Юсова висуваються 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 нави-

чок, їх переніс та застосування у різних галузях навчання.» [1, 23-25]

Наступним етапом становлення поліхудожності як освітнього явища 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 навички сприйняття та посиленого відтворення зразків мистецтва різних видів, на різницю від «монохудожнього» підходу, де навчання будується як система освоєння окремого виду художньої діяльності [2].

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 полі художнього розвитку учнів у процесі поєднання навчальної, позакласної та факультативної роботи у ЗОШ.

Наступним етапом у справі становлення поліхудожньої освіти в Україні стала програ-

ма «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 обрію дитини стало головною смислоутворюючою та формобудуючою рисою даної програми. Авторський колектив (Л. Масол, О. Белкіна, В. Рагозіна та ін.)

Отже, за визначенням Б. Юсова поліхудожня освіта це «особливий освітній простір у якому завдання формування цілісної картини світу та розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів, удосконаленню наданих їм природою вмінь аналізувати, чути, бачити, відчувати, рухатися, спілкуватись, реалізуються за допомогою цілісного побудованого на інтегративному принципі комплексного впливу дисциплін мистецького циклу» [7,127].

У наукову практику термін «поліхудожність» ввів Юсов Б.П., пов'язуючи поняття «поліхудожність» та «інтеграція мистецтв». Починаючи з кінця 80-х років поліхудожній підхід трактується ним як можливість поєднання у єдиному освітньому просторі різних видів мистецтва, пізніше, наукові пошуки призводять до більш широкої трактовки. Так, у працях О. Єрмолінської[3], О. Кабкової [4], Л. Савенкової [5], О. Стукалової [6], поліхудожній підхід розглядається як методологічна засада створення цілісного сприйняття естетичної та буденної реальності, яка відповідає холистичному характеру сприйняття світу у всій його повноті та такого що дозволяє розвинути інтегральні якості особистості.

Завданням нашого дослідження є обґрунтування поліхудожнього підходу в контексті загальної освіти засобами експериментального курсу «Культура Миколаївщини». Освітню площину курсу утворила як інформація дисциплін естетичного циклу, так і інших галузей – гуманітарної та природничої. Можливість такого поєднання здійснилася внаслідок головної змістовної лінії – краєзнавчої. Виділення подібної домінантної лінії дозволила здійснити процес інтегрування інформації різних галузей природньо, враховуючи синкретичну особливість структури краєзнавства.

У результаті досягнення інтегрованого масиву мистецько – культурологічної інформації у реципієнтів програми – учнів загальноосвітньої школи утвердитися відчуття причетності до культуротворчого та історико-

соціальних процесів відносно локального регіону, у даному випадку – Миколаївщини.

В експериментальній програмі Миколаївщина постає як гео-культурний простір, якому притаманна культурно-цивілізаційна своєрідність, котра виявляється у історичних особливостях створення регіону, усталених економічних, природних та культурних складових, наявності певної психолого-ментальної унікальності світосприйняття, наявності особливої яскравої художньої «картини світу, що відкарбувалася у артефактах професійного та аматорського мистецтва та культури, своєрідності етнічно – конфесійної інтеграції, визначальному для регіону виду діяльності людей, який є головним для економіки краю. Тобто, як самоцінний, усталений соціокультурний простір, який має свої особистості, сучасний потенціал та перспективу.

Курс «Культура Миколаївщини» спрямовано на реалізацію концепції гуманізації та гуманітаризації загальної освіти, та претендує на те, щоб стати варіативною складовою галузі «Мистецтво» у загальноосвітній школі на рівні регіонального компоненту. На відміну від розрізнених дисциплін галузі, курс є інтегративним – в ньому поєднуються знання з музики, літератури, образотворчого мистецтва, етнографії, мистецтвознавства, з інформацією з інших освітніх галузей – історії, географії, з метою створення єдиного художньо – культурологічного освітнього поля.

Загальна мета курсу – утворення інформаційно-емоційної бази для формування цілісного оптимістичного уявлення про свій край, як унікальну за геофізичними, економічними, культурно-мистецькими показниками складову Української держави, та розуміння себе повноправною та дієвою особистістю, частиною регіонального суспільства, культурним нащадком та спадкоємцем рідної землі.

Завдання курсу :

- надати дітям цілісне уявлення про загальні особливості історії, географії, культури та мистецтва рідного краю;
- репрезентувати Миколаївщину, як полікультурний організм, який складається багатьма етнічними та конфесійними чинниками;
- формувати цілісне світосприйняття, вміння оптимістичного та поважного ставлення до себе, свого життя, прийняття себе таким, як є, сприйняття себе у

нерозривної єдності з організмом існуючого світу, який являється насамперед в образі рідного краю;

- сприяти формуванню в учнів власного дієвого культуротворчого «я», яке сприймається як гідне, генетично обумовлене соціокультурною динамікою краю, з урахуванням етнічної та конфесійної належності родини, навчання толерантному відношенню до полі культурного простору регіону;
- звернутися до діяльності та спадщини видатних постатей Миколаївщини, які створили неповторне обличчя краю, залишили відбиток у історії, культурі, мистецтві регіону;
- розвивати творчі здібності учнів у контексті цілісного розвитку особистості.

Очікувані освітні результати :

- розширення загального кругозору учнів, яке має проявляти себе у утворенні, осягненні та опрацюванні необхідного мистецько-краєзнавчого тезаурусу;
- опанування комплексом галузевої (географічної, історичної соціальної, правничої) та домінуючої (культурологічної та мистецької) інформації про Миколаївщину;
- засвоєння головних етапів культурно – історичного розвитку регіону у контексті історико-культурних та мистецьких артефактів (тобто розкриття «фактів історії» становлення краю, феномену поліетнічного соціального утворення, особливостей ментальності за допомогою «фактів мистецтва» – через висвітлення явищ та подій у творах митців, етнографічні здобутки, та зразки медіа мистецтва (твори художньої публіцистики колективу тележурналістів Миколаївської Обласної державної телерадіокомпанії різних років);
- дослідити долю власної родини у руслі історії розвитку рідного краю, що спрямовано на визначення власної культурної належності, значущості, дієвості, – реальної, потенційної, або уявної;
- вдосконалити художні здібності учнів засобами залучення до кращих зразків професійного та аматорського мистецтва, виховання глядацької та виконавської культури.

Експериментальну програму «Культура Миколаївщини» було розроблено для впровадження у старших класах загальноосвітньої

школи. Програма розрахована на один навчальний рік (36 годин).

Тематичні блоки експериментального курсу:

- I блок – «Я і моє місто» (Ототожнення долі міста з долею людини – народження – юність – змужнілість, проведення паралелей між власним життям та життям міста, формування олюдненого відношення, емоційного ставлення, присвоєння образу міста, співставлення його із власним самопочуттям) . Темі: Народження міста : люди та кораблі.; Віхи історії : від Миколаївської губернії – до Миколаївської області.; Обличчя старого міста : про що розповіли вулиці.
- II блок – «Я та історія» (Давні цивілізації та їх від карбування на обличчі рідної землі. Заглиблення до найдавніших історичних пластів, що визначили особливість та унікальність краю. Ототожнення історії краю з історією власної родини, пошук зв'язків, перенесення себе у задану історико-художню атмосферу). Темі: Подорож до Березані: « ...біля острову Буяну...»; Скіфська легенда; Ольвія, значить – щаслива; «Той, що присвятив себе Ольвії» – Б. Фармаковський;
- III блок – «Я і природа» (Унікальні куточки Миколаївської землі, те що відрізняє край поміж інших, створює неповторний природний ландшафт південноукраїнського регіону. Емоційне сприйняття природного світу, уособлення його та співставлення з власним духовним світом.) Темі: Сказ про Єланецький степ; Мігія. Гранітно – степове Побужжя; Кінбурн – планета любові.
- IV блок – «Світло духовності» (Віра. Обряди та сучасність. Розуміння багатомітності етнічного, культурного, релігійного життя Миколаївщини. Формування толерантного ставлення до представників інших культурно-релігійних спільнот.) Темі: Дорога до Храму. Історія храмового будівництва різних конфесій; Пелагеевський жіночий монастир; Церква Касперовської Божої Матері; Віфлеємська зірка.; Свято Великодня; Пресвітлий лебедю мій. Твори народних майстрів; Ой на Івана, ой на Купала.
- V блок – «Світ очима Миколаївців» (тематичний блок присвячено видатним митцям краю, створенню особливої «картини світу» Миколаївщини, яка постає в їхніх творах. Співвіднесення даної «картини» із власним світобаченням, світовід-

чуттям. Практичне опанування художніх прийомів та засобів). Теми: М. Аркас. Спащина; Р. Судковський. Співець моря; В. В. Верещагін. Вітри мандрів; Обличчя епохи. Художники Миколаївщини; А. Антонюк. Богопільський Леонардо; І. Булавицький, Макушини. Кам'яне диво; Музико, душе моя! Т. Ярова, О. Нежигай, Є. Долгов; Поетичне сузір'я. Е. Январьов, Д. Кремінь, К. Голубкова, В. Пучков.

- VI блок «Мое джерело» (практично-екскурсійна частина програми, яка передбачає безпосереднє знайомство з культурними, архітектурними, художніми явищами, участь у художньо-практичних заходах, дієву культурологічну активність). Теми: Вулицями міста. В царині Мельпомени. В каморці татка Карла. На гостини до звірів. Симфонічне диво. Орган у костьолі.

Головною структуроутворюючою особливостю експериментального курсу стало використання явища поліцентричної інтеграції дисциплін галузей «Мистецтво» та інформації гуманітарних і природничих дисциплін. Висвітлення краєзнавчої тематики відбувалося засобами та методами, які притаманні педагогіці мистецтва. Тема кожного уроку була розкрита за допомогою зразків мистецтва та культурних добутоків Миколаївщини. До того-ж, невід'ємною складовою кожного уроку, за винятком уроків екскурсійно-практичного блоку стали відеододатки. Відеододатками до програми стали фрагменти творів телевізійного мистецтва – зразки художньо- публіцистичних творів Миколаївських тележурналістів, які тематично відповідали темам занять. Можливість наближення до об'єкту спостереження, куточку природи, особистості діяча культури, входження до атмосфери народного свята, або релігійного служіння надало додаткових можливостей процесу проникнення в тканину культурного організму життя Миколаївщини. Систематичне використання відеоматеріалів створило ефект присутності, обумовило природне вживання, присвоєння художньо-культурологічної інформації без зайвої нав'язливості та дидактичності.

Підводячи підсумки викладеного в статті дослідження та встановлюючи віхи подальших наукових розвідок слід зазначити:

- поняття «поліхудожність» увійшло у науково-педагогічний тезаурус як визначення якісної складової освіти та методологічних підходів «поліхудожні підходи», «поліхудожня освіта», але самостійна

артикуляція цього поняття потребує додаткових розвідок та обґрунтувань, оскільки потенціал поліхудожності як нової парадигми загальної мистецької освіти залишається вкрай актуальним;

- здатність поліхудожності виступати детермінантою у створенні освітніх курсів обґрунтовано на прикладі полідисциплінарного елективного курсу «Культура Миколаївщини», освоєння якого відбувається через полі модальне відтворення – музичне, вербальне, графічне, пластичне;
- розширення цілісних уявлень про культурний простір Миколаївщини здійснюється за допомогою освітніх інтегративних функціоналів художнього та гуманітарного походження: музичне мистецтво, образотворче мистецтво, архітектуру, медіамистецтво, фольклор, краєзнавство, здійснюючи ідею про «живий освітній простір» по аналогії з «живим мистецтвом» (Юсов Б. П.);

Народне мистецтво, рідна природа, культура краю яки лягли в основу експериментального курсу, побудованого на засадах поліхудожності є джерелами духовної наснаги особистості в умовах перехідного суспільства. Тому подальші розвідки в даному напрямку мають бути спрямовані на введення експериментальних краєзнавчих освітніх курсів до навчального плану загальноосвітніх закладів України.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О преемственности обучения// Советская педагогика, 1953, № 2, С.23-35.
2. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников : Рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий /Под общей ред. Г.П. Шевченко и Б.П. Юсова / Б.П. Юсов, Е.А. Ермолинская, Е.А. Захарова и др. – Ворошиловград, 1990. – 175 с.
3. Ермолинская, Е. А. Взаимодействие искусств как условие активизации педагогического творчества учителя изобразительного искусства : автореф. канд. пед. наук. – М, 2004
4. Кабкова Е. П. Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2009
5. Савенкова Л.Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы. // Педагогика искусства: научный журнал. – № 4, 2010
6. Стукалова О. В. Созвучие идей (о философских основах теории Б.П. Юсова)// Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований): Сборник науч. тр. – М.: Институт художественного образования РАО, 2006.
7. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство».- М. : Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

References

1. Ananjev B. G. (1953). *O prejemstvennosti obuchenija* [About the continuity of education] Soviet pedagogy. Moscow [in Russian].
2. Shevchenko G. P., Yusov B. P. (1990). *Vzaimodeystvie i integratsiya iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkolnikov* [The interaction and integration of the arts in polyart developing of schoolchildren]. Voroshilovgrad [in Russian].
3. Jermolinskaya, Ye. A. (2004). *Vzaimodeystvie iskusstv kak uslovie aktivizatsii pedagogicheskogo tvorchestva uchitel'ya izobrazitel'nogo iskusstva* [The interaction of the arts as a condition of activation of pedagogical creativity of the teacher of fine arts]. Moscow [in Russian].
4. Kabkova Ye.P. (2009). *Pedagogicheskie tehnologii v dopolnitel'nom hudozhestvennom obrazovanii detey* [Educational technologies in additional art education of children]. Moscow [in Russian].
5. Savenkova L.G. (2006). *Pedagogicheskie usloviya vnedreniya v praktiku obucheniya shkol'nykh integriruyemykh napravleniy raboty*. (2004). [Pedagogical conditions of the implementation in practice of integrated areas of school trainings]. Moscow [in Russian].
6. Stukalova O. V. (2006). *Sozvuchie idey (o filosofskikh osnovakh teorii B.P. Yusova)* // *Mezhdistsiplinarnyy integriruyemyy podhod k obucheniyu i vospitaniyu iskusstvom*. [a Consonance of ideas (about the philosophical foundations of the theory of B. P. Yusov)] // *an Interdisciplinary, integrated approach to training and education of art*. Moscow [in Russian].
7. Yusov B.P. (2004). *Vzaimosvyaz kulturogennykh faktorov v formirovaniy sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo»* [The relationship culturogenic factors in the formation of modern artistic thinking of teachers of educational area «Art»]. Moscow [in Russian].

Хайруллина Ю.О.

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЩЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена феномену полихудожественности, который дефинируется как методологическая основа художественно-эстетического образования и воспитания современной украинской школы. Выявлено стоки явления полихудожественности. Актуализировано понятие «полихудожественность». Приведено программу по медиакраеведению созданную на материале культурно-художественных образцов Николаевской области как пример применения полихудожественности в построении образовательного пространства общеобразовательной школы.

Ключевые слова: полихудожественность, интеграция искусств, художественно-эстетическое образование и воспитание, медиакраеведение.

Khajrullina Yu.

POLYART AS A NEW GENERAL PARADIGM OF ART EDUCATION IN THE SECONDARY SCHOOL

The article discusses the phenomenon of polyart, which is defines as the methodological basis of artistic and aesthetic education of the modern Ukrainian school. Identified the sources of the phenomenon of polyart. Actualized the concept of «polyart». Reviewed the elective education course «The Culture of Mykolaiv's region» created on the cultural samples of Mykolaiv's region as an example of using the polyart technologies in the construction of educational space of secondary school. The extension of the holistic notions of cultural space of Mykolaiv's region carries out through the educational integrative functionasl: musical art, visual arts, architecture, media art, folklore, local history, applying the idea of a «live educational environment» by analogy with «live art» (Yusov N.) The aims of elective education course «The Culture of Mykolaiv's region» are: to give children a holistic view about the common features of history, geography, culture and art of his native land; to represent Mykolaiv's region, as a multicultural organism that consists of many ethnic and religious factors; forming a holistic worldview; to promote the formation of student's «self-concept», which is perceived as worthy, genetically determined socio-cultural dynamics of the region, given the ethnic and religious affiliation of the family, teaching tolerant attitude to the cultural space of the region.

Key words: polyart, integration of arts, aesthetic education, media arts, local history.

Стаття надійшла до редколегії 09.05.2017

УДК 370.1

Аліна ХМЕЛЬНИЦЬКА

аспірант кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: lina1983_08@list.ru

ЕТНОКОНЦЕПТОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Необхідність системного комплексного опису наукових концепцій та окремих просвітницьких ідей науковців та культурних діячів щодо формування національної ментальності як важливого чинника становлення національної ідентичності та духовності народу зумовлює вивчення наукового доробку представників української еміграції ХХ ст. Велике значення для розуміння процесу становлення колективної свідомості у контексті етнопедагогіки має поняття «етнопедагогічний концепт». Такі концепти широко представлено у працях Ф. Вовка, Я. Яреми, О. Кульчицького, Б. Цимбалістого, І. Мірчука та ін., де обґрунтовуються ідеї і положення щодо формування української ментальності у процесі навчання та виховання дитини.

Ключові слова: етнопедагогіка, національна ментальність, етнопедагогічний концепт, концепт РОДИНА, етноконцептологічна модель виховання.

Педагогіка, яка завжди вирізнялася серед інших наук гуманітарного циклу своєю антропоцентричною спрямованістю, на початку ХХІ сторіччя активізує тенденцію до спеціалізації педагогічних напрямів, що зорієнтовані на вивчення дидактичних ідей народної освіти та народного виховання дитини. Саме ці ідеї органічно входять до проблемного поля «освіта – культура – ментальність». Найвиразніше відповідні концепції досліджуються етнопедагогікою та народною педагогікою. На сьогодні ці науки інтегруються з філософією, історією, народознавством, етнографією, етнологією, етнопсихологією та іншими гуманітарними науками. Актуальність теми публікації пояснюється необхідністю системного комплексного опису наукових концепцій та окремих просвітницьких ідей вітчизняних просвітян щодо формування національної (зокрема, української) ментальності як важливого чинника становлення національної ідентичності та духовності народу.

Праці сучасних українських етнопедагогів та фахівців у галузі народної педагогіки (Т. Алексєнко, О. Березюк, Н. Демяненко, В. Євтух, О. Любар, Л. Маєвська, А. Марушкевич, В. Мосіяшенко, В. Постовий, М. Стельмахович, Ф. Стефанюк, Е. Сявавко, В. Чепак та ін.) ґрунтуються на дослідженнях пам'яток писемності Київської Русі («Поучення дітям» Володимира Мономаха), філософських концепціях Г. Сквороди («Начальная дверь к христианскому добронравию»), Д. Чижевського («Нариси історії української філософії»), П. Юркевича («Філософія серця»), етнографічних, етнологічних

та історичних дослідженнях М. Костомарова, М. Драгоманова, М. Максимовича, П. Чубинського, П. Куліша, І. Нечуй-Левицького, О. Потебні, літературній спадщині Ф. Прокоповича, Т. Шевченка, М. Гоголя, працях культурно-громадських діячів (І. Франка, М. Грушевського), а також на певних принципах народної педагогіки: релігійного виховання (І. Бартошевський), народності у вихованні (К. Ушинський) та ін.

Риси українського національного характеру вивчаються науковцями різних гуманітарних напрямів (Б. Бичко, Р. Вербова, П. Гнатенко, І. Голубовська, М. Гримич, О. Гуцуляк, Г. Лозко, О. Нельга, М. Попович, В. Разумова, Н. Слухай, М.-Л. А. Чепак). Педагоги не стоять осторонь такої цікавої проблеми, яку вони включають у широкий історико-педагогічний контекст, досліджуючи, наприклад, витоки виховного ідеалу українців (І. Бех, О. Вишневський, В. Гнатюк, Л. Єршова, Н. Калита, Н. Опанасенко, І. Підласий, В. Попов, Г. Софінська, М. Стельмахович). Так, М. Стельмахович у статті «Виховний ідеал української народної педагогіки» пише: «Педагогічна система кожної історичної епохи висуває свій оригінальний чи актуальний уже знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховному ідеалі» [1, 5]. Проблема формування національно увиразненого менталітету як основи етнічної спільноти розглядається в окремих наукових розвідках, присвячених патріотичному, національному, полікультурному та моральному вихованню дитини (Л. Березівська, А. Белеста, О. Киричук, В. Кузь, В. Майборода, В. Моцюк, Ю. Руденко, В. Скуратівський, Т. Степанова,

Б. Ступарик, О. Сухомлинська, С. Якименко та ін.).

Оригінальний погляд на освіту та виховання дитини (особистості взагалі) у контексті дослідження української ментальності представлений у педагогічно-психологічній і громадсько-культурологічній спадщині українських науковців, зокрема тих, які свого часу емігрували за межі історичної батьківщини: С. Сірополко («Завдання школи» 1919 р., «Національне виховання» 1927 р.), В. Липинський («Листи до братів-хліборобів» 1926 р.), Ф. Вовк («Студії з української ментальності та антропології» 1927 р.), Я. Ярема («Українська духовність в її культурно-історичних виявах» 1935 р.), В. Щербаківський («Формация української нації» 1937 р.), С. Русова («Моральні завдання сучасної школи» 1938 р.), Ю. Липа («Призначення України» 1938 р.), Д. Віконська («За силу і перемогу» 1938 р.), Д. Чижевський («Головні риси українського світогляду в українській культурі» 1940 р.), І. Мірчук («Світогляд українського народу» 1942 р.), Д. Донцов («Дух нашої давнини» 1944 р.), О. Кульчицький («Риси характерології українського народу» 1949 р.), Г. Ващенко («Виховний ідеал» 1946 р., «Виховання волі і характеру» 1952 р.), В. Петров («Походження українського народу» 1947 р.), П. Феденко («Україна, її боротьба за свободу» 1951 р.), М. Шлемкевич («Загублена українська людина» 1954 р., «Душа і пісня» 1958 р.), Б. Цимбалістий («Родина і душа народу» 1956 р.), Є. Онацький («Українська мала енциклопедія» 1957–1967 рр.), В. Янів («Нарис української культури» 1961 р., «Нариси до історії української етнопсихології» 1993 р., «Соціальні інстинкти українців», «Релігійність українців з етнопсихологічного погляду», «Українська вдача та наш виховний ідеал», «Психологічна проблема національно-патріотичного виховання» 1995 р. та ін.

Дослідження педагогічної спадщини С. Сірополка, С. Русової, Г. Ващенка та ін. широко представлено в фундаментальних працях та окремих наукових розвідках вітчизняних науковців (О. Вишневський, Т. Завгородня, С. Івах, В. Кемінь, О. Кобельська, О. Любар, В. Омельчук, І. Підласий та ін.). Окремі аспекти культурно-просвітницьких ідей Ф. Вовка, Я. Яреми, О. Кульчицького, Б. Цимбалістого, І. Мірчука та інших науковців української діаспори розглядали такі дослідники, як Г. Ващенко, І. Гончаренко, А. Горохович, В. Янів (українська діаспора), В. Абашнік, Р. Вербова, В. Ільїн, А. Новіков,

Н. Опанасенко, Б. Ступарик, М.-Л. Чепа та ін. Однак комплексного дослідження процесу формування національної ментальності представниками різних наукових шкіл української діаспори ХХ ст. в етнопедагогічному аспекті на сьогодні немає. Тому перед нами стоїть наступна мета: на основі попередніх напрацювань окремих аспектів проблеми формування національної ментальності (національного характеру) цілісно розглянути означену проблему в контексті філософсько-культурологічних, етнопсихологічних, етнолінгвістичних, етнопедагогічних та інших концепцій, репрезентованих у науковому спадку українських учених-емігрантів ХХ ст. Розгляд проблеми передбачає визначення категоріального апарату дослідження.

Отже, теоретична й практична значущість проблеми, недостатній ступінь її дослідженості в історико-педагогічній науці, а також відсутність комплексного дослідження з означеної проблематики зумовили вибір теми та формулювання мети статті. Завдання статті витікають із основної цілі нашого дисертаційного дослідження – здійснити цілісний і системний аналіз теорії та практики формування національної ментальності як основного чинника становлення національної ідентичності та духовності в етнопедагогічному аспекті (за працями українських учених-емігрантів відповідно до вказаного періоду).

Методологічну основу дослідження становлять провідні положення теорії наукового пізнання; принцип єдності теорії та практики; системно-функціональний та культурологічний підходи до вивчення освітньо-педагогічних процесів; концептуальні положення етнопедагогіки про етнічно зумовлений розвиток особистості, порівняльно-педагогічний підхід до аналізу процесу виховання в різних регіонах України. Культурологічний підхід уможливив розгляд проблеми «освіта – виховання – народна культура – ментальність» в контексті розвитку української етнопедагогічної традиції та крізь призму етнопсихології та етнолінгвістики.

Концепція дослідження полягає в обґрунтуванні ідей і положень щодо формування суто української ментальності у процесі навчання та виховання дитини. В основу концепції покладено такі положення:

- вивчення та узагальнення розвитку теорії і практики виховання дітей за досліджуваного періоду передбачає всебічне осмислення відповідних традицій і досві-

- ду української етнопедагогіки, а також ідей і поглядів представників регіональної педагогічної думки;
- низка суспільно-політичних, культурологічних і психолого-педагогічних чинників зумовлює формування національної ментальності;
 - формування ментальності детерміновано суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-історичними, етнічними та освітньо-педагогічними чинниками, що увиразнюються специфікою певного регіону;
 - ментальність є основою інтелектуального та духовного буття народу (нації), що формується протягом усього життя особистості, починаючи з раннього віку;
 - у працях західноукраїнських науковців процес навчання та виховання молоді у контексті формування національної ментальності висвітлено через систему певних етнопедагогічних концептів, що мають хронотопну (часову та регіональну) зумовленість;
 - структура етнопедагогічного концепту включає сталі константи, що визначають тип національної ментальності та культури;
 - виховання певних інтелектуальних, моральних, естетичних та інших якостей особистості сприяє формуванню національно увиразненого менталітету як основи етнічної спільноти та її єдності;
 - світоглядною основою виховання українських дітей за працями Я. Яреми, В. Яніва, Б. Цимбалістого та ін. стала ідея національного відродження, що спиралася на глибинні етноісторичні традиції;
 - комплексний підхід до осмислення теми зумовлений її міждисциплінарним характером, що передбачає використання здобутків філософії, культурології, соціології, психології (зокрема етнопсихології), етнографії, етнолінгвістики, історії, літературознавства та інших гуманітарних наук.

Комплекс завдань, що включає цілісне висвітлення процесу формування національної ментальності в історико-регіональному контексті за працями західноукраїнських науковців, реконструкцію процесу виховання культурної особистості на засадах традиційного родинного виховання та інших ідей народної педагогіки, аналіз процесу формування етнопедагогічних концептів як основи етнічної ментальності

у відповідності до поглядів учених-гуманітаріїв другої половини XIX – першої половини XX ст., а також узагальнення можливостей й окреслення перспектив творчого використання ідей та історико-педагогічного досвіду формування національної ментальності у розвитку сучасної теорії і практики національного виховання тощо, передбачає низку досліджень, спрямованих на поглиблене вивчення проблеми національної ідентичності.

Розробка наукової концепції передбачає, насамперед, пояснення відповідних базових понять дослідження. Одним із таких ключових понять є поняття етнопедагогічного концепту. **Етнопедагогічний концепт** ми трактуємо як *ментально-чуттєве динамічне утворення колективної свідомості певного етносу, що сформовано як дидактично зумовлений інформаційний згусток, який складається з певних когнітивних прошарків – концентрів* [1, 196]. Структура етнопедагогічних концептів визначається концентрами. У педагогіці «концентр» розуміється як певний ступінь навчання, пов'язаний із попереднім змістом, але більш складним за обсягом (К. Ушаков). Нами «концентр» розуміється як різномірна за генезою і формою репрезентацій (вербальних і невербальних) сфера знань, що концентрує в собі значиму для освіти і виховання особистості інформацію.

Складність визначення поняття «концепт» обумовлена характером його утворення і тому розглядається, як правило, в рамках проблеми відношень мислення і мови. Концепт є предметом дослідження лінгвістики, філософії, когнітології, культурології та їх численних напрямів. У педагогіці поняття «концепт» не набула належного поширення. У зв'язку з цим постає питання про співвідношення педагогічного (етнопедагогічного) концепту з такими одиницями свідомості, як поняття, образ, символ, стереотип тощо [2].

Існуюча проблема взаємозв'язку мислення й національної культури в рамках виховного процесу визначає, на нашу думку, необхідність вивчення форм репрезентації етнопедагогічних концептів у їхній динаміці як складових **етноконцептологічної моделі виховання**. На нашу думку, дослідження глибинних структур і поверхневих репрезентацій етнопедагогічного концепту дозволяє співвіднести модель виховання соціально свідомої особистості з культурною моделлю етносу. Одним із завдань такого підходу є виявлення зв'язку культурних соціально

зумовлених чинників із особистим досвідом індивіда, який проживає довгий час поза історичних рамок рідної культури. Етнопедагогічний концепт із позицій аксіології показує точки перетину й взаємозумовленість індивідуального та соціально-ціннісного, що часто являє собою трансформацію своєї і чужої культури. Врахування чужого культурного досвіду при збереженні національної ідентичності вирізняють когнітивні моделі національного характеру, що презентовані в працях представників української діаспори ХХ ст. (О. Кульчицький, Б. Цимбалістий, В. Янів, Я. Ярема та ін.). У контексті нашого дослідження нас цікавить проблема збереження «конфігурації» етнічної культури в іншій, «чужій» культурі в історичній перспективі. Ймовірно, ідентичність національної культури залежить від ступеня акумуляції необхідної інформації у культурних концептах, зокрема етнопедагогічних. Наприклад, таким концептом у працях Б. Цимбалістого є поняття «родина», яке він репрезентує через поведінкову, генетично та соціально зумовлену модель: «Поведінку, типову для родини, не можна легко змінити. Вона ж залежить від «усієї емотивної культури, від її ідеології». <...> Тип родинного виховання залежить від культурної атмосфери, від ідеологічного змісту суспільності, залежних у великій мірі теж від таких факторів, як географічне положення, історія, соціальна структура, сусідство інших народів і п. ...Загально можна спостерегти, що традиційна поведінка, зокрема в вихованні дітей, змінюється повільніше як соціальна структура суспільності. Наприклад, американський батько, що виріс у добу піонерства, загартувався в добу швидкої індустріалізації і тому тільки зацікавлений у багатстві, з нехиттю глядить на зацікавлення до історії, літератури або науки. Для нього це ознака упадку, бо він не бачить, що часи змінилися, що країна загосподарена, масова продукція забезпечена, і тому можуть проявлятися нові, культурні потреби (за Ф. Александером). Подібне явище можна теж завважити в печатках індустріалізації кожної країни. Робітники, хоч працюють і живуть в нових умовах, зберігають ще довго ментальність і поведінку своїх предків-хліборобів» [4, 66–67]. Таким чином, основними когнітивними ознаками концепту РОДИНА у потрактуванні Б. Цимбалістого є традиційність, а також культурна та соціальна зумовленість.

Отже, у нашій статті уточнено понятійно-категоріальний апарат теорії і практики етно-

педагогіки за рахунок уведення нових понять (етнопедагогічний концепт). Наведено приклад етнопедагогічного концепту в працях Б. Цимбалістого. Етнопедагогічний концепт як ментальна структура безпосередньо відноситься до національної освіти і виховання, тобто представляє культурну модель поведінки особистості, без якої неможливо сформулювати національну самосвідомість.

Теоретичне значення дослідження полягає у подальшій розробці методологічних засад теорії і практики етнопедагогіки та народної педагогіки, а також висвітленні діяльності українських учених-емігрантів щодо педагогічної культури народу. При цьому враховуються положення щодо доцільності вивчення історико-педагогічного та іншого культурологічного досвіду для сучасної педагогіки. Матеріали статті можуть стати основою для розробки теоретико-методологічних засад етнопедагогіки та народної педагогіки за умов трансформації системи освіти в сучасній Україні. Висновки та узагальнення публікації можуть бути використані в процесі розробки та викладання курсів з історії і теорії педагогіки, спецкурсів з етнопедагогіки та етнопсихології. Сформульовані концептуальні положення можуть слугувати при розробці освітніх програм і концепцій національно-орієнтованої освіти й системи виховання, підготовці навчально-методичної літератури для загальноосвітніх шкіл, проведенні практичних занять із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», а також написанні дипломних і курсових робіт із відповідної тематики.

Перспективність дослідження визначається такою низкою завдань, вирішення яких буде представлено в подальших публікаціях, зокрема, описати ключові етнопедагогічні концепти, що репрезентовані у працях українських учених-емігрантів та схарактеризувати концепції, етнопедагогічні моделі, принципи навчання та виховання дітей і юнацтва відповідно до описаних етнопедагогічних концептів.

Список використаних джерел

1. Белеста (Хмельницька) А. Історичні витoki національно-культурних традицій сприймання «чужого» у парадигмі полікультурного виховання / А. Белеста // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць УДПУ ім. Павла Тичини. Ч. II. – № 5. – 2012. – 291 с. – С. 194–200.
2. Белеста (Хмельницька) А. Ю. Культурно-центрированный и социально-когнитивный подход к исследованию национального характера (историко-педагогический аспект проблемы) [Електронный

- ресурс] / А. Белеста // Современные исследования социальных проблем. – № 8 (28) – 2013. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> // Theory and Practice in Language Studies.
3. Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки / М. Стельмахович // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 3–6.
 4. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа. – К.: МП «Фенікс», 1992. – 128 с. – С. 66–97.
- References**
1. Byelyesta, (Khmelnyska) A. (2012). Historical origins of national cultural traditions perception of «other» in the paradigm of multicultural education [The problems of modern teacher. Collected works of USPU named after Paul Ticino]. Part II. – № 5. – 291 p. – S. 194–200 [in Ukrainian].
 2. Byelyesta, (Khmelnyska) A. Y. (2013). Cultural-centered and socially-cognitive approach to the study of the national character (historical and pedagogical aspect of the problem) [Electronic resource] Modern studies of social problems. – № 8 (28). Access mode: <http://cyberleninka.ru>. Theory and Practice in Language Studies [in Russian].
 3. Stelmahovych, M. (1994). Educational ideal of Ukrainian folk pedagogics [Elementary School]. – № 2. – S. 3–6 [in Ukrainian].
 4. Tsymbalistiy B. (1992). Family and soul of the people [Ukrainian soul]. – К.: МП «Phoenix», – 128 p. – P. 66–97 [in Ukrainian].

Хмельницькая А. Ю.

ЭТНОКОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Необходимость системного комплексного описания научных концепций и отдельных просветительских идей ученых и деятелей культуры по формированию национальной ментальности как важного фактора становления национальной идентичности и духовности народа обуславливает изучение научного наследия представителей украинской эмиграции XX в. Большое значение для понимания процесса становления коллективного сознания в контексте этнопедагогики имеет понятие «этнопедагогический концепт». Такие концепты широко представлены в работах Ф. Вовка, Я. Яремы, А. Кульчицкого, Б. Цимбалистого, И. Мирчука и др., где обосновываются идеи и положения по формированию украинской ментальности в процессе обучения и воспитания ребенка.

Ключевые слова: этнопедагогика, национальная ментальность, этнопедагогический концепт, концепт СЕМЬЯ, этноконцептологическая модель воспитания.

Khmelnitskaya A. Y.

ETHNOCONCEPTUAL MODEL OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Systematic comprehensive description of scientific concepts and individual educational ideas of scientists and cultural figures necessity on the formation of a national mentality as an important factor in the formation of the national identity and spirituality of the people determines the study of the scientific heritage of representatives of the Ukrainian emigration of the twentieth century. Great importance for understanding of the process of formation of collective consciousness in the context of ethnopedagogics has the concept of «ethnopedagogical concept». Such concepts are widely represented in the works of F. Vovk, Y. Yarema, A. Kulchitsky, B. Tsimbalistiy, I. Mirchuk, etc., where the ideas and positions of the Ukrainian mentality formation in the process of teaching and raising a child are grounded.

Key words: ethnopedagogics, national mentality, ethno-pedagogical concept, concept FAMILY, ethno-conceptual model of upbringing.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК 378:005:796

Наталія ШАРАТА

доктор педагогічних наук, доцент кафедри українознавства,
проректор з науково-педагогічної та виховної роботи
і підвищення кваліфікації Миколаївського національного аграрного університету,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: sharata@mnau.edu.ua

МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті досліджено зміст управлінської діяльності з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту. Проаналізовано праці науковців щодо поняття «метод». Визначено поняття: «метод управління» як способи впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, що забезпечують єдність системи управління з метою реалізації ними суспільних функцій; «методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту» як способи і засоби впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, що забезпечують єдність системи управління з метою найбільш ефективного досягнення ним мети і вирішення завдань управління, оптимізації функціонування керованої підсистеми, досягнення корисних суспільно значущих результатів. Розкрито зміст методів управлінської діяльності розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Ключові слова: методи, управління, розвиток, освіта, фізична культура, спорт.

Відповідно до Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України, від 1 березня 2017 р. № 115 фізичну культуру і спорт визначено як важливий фактор здорового способу життя, профілактики захворювань, формування гуманістичних цінностей, створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини, сприяння досягненню фізичної та духовної досконалості людини, виявлення резервних можливостей організму, формування патріотичних почуттів у громадян та позитивного іміджу держави у світовому співтоваристві.

Розвиток системи фізичної культури і спорту залежить від впровадження ефективних реформ, розробки відповідних методів та технологій управління.

У контексті нашого дослідження необхідно відзначити те, що вирішення висунутих завдань можливе за умови аналізу методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту.

Проблеми удосконалення системи фізичного виховання молоді у закладах освіти розглядались у наукових працях вітчизняних вчених, з-поміж яких: В. Арєф'єв, І. Гасюк, Т. Круцевич, В. Мартиненко, О. Мозолєв, С. Сингаєвський, М. Солопчук та інші.

Водночас, дослідження методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту на сьогодні не знайшли достатнього висвітлення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є дослідження змісту управлінської діяльності, аналіз та визначення методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту.

В основу Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України, від 1 березня 2017 р. № 115 закладено комплексний підхід до вирішення проблеми здоров'я та фізичної активності населення.

Реалізація Програми створить умови для підвищення рівня охоплення населення руховою активністю, мотивації свідомого ставлення до власного здоров'я, поінформованості та обізнаності різних груп населення щодо формування здорового способу життя та профілактики негативних явищ серед дітей та молоді.

Також буде створено умови для підготовки молоді до служби у Збройних Силах та інших військових формуваннях, правоохоронних органах, рятувальних та інших спеціальних службах. Окрім цього, реалізація Програми сприятиме соціальній адаптації та реабілітації інвалідів і осіб з обмеженими фізичними можливостями, залученню дітей та молоді до занять у дитячо-юнацьких спортивних школах. Буде створено умови для розвитку резервного спорту та ефективного поповнення складу національних збірних команд, збереження провідних позицій українських спортсменів у міжнародних змаганнях різного рівня для піднесення авторитету держави у світовому спортивному співтоваристві.

Ефективність управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту визначають, перш за все, обґрунтованістю методології вирішення проблеми.

Термін «методологія» означає вчення про метод. Рене Декарт одним із перших звернув увагу на методологію, про що він писав у своєму четвертому правилі: «Для пошуку істини речей необхідний метод..., під методом же я розумію достовірні і легкі правила, суворо дотримуючись яких, людина ніколи не прийме нічого оманливого за істинне і, не витрачаючи даремно розумових зусиль, але постійно, крок за кроком приумножуючи знання, прийде до істинного пізнання всього того, що вона буде здатною пізнати» [1, 85-86].

Методологія – це загальна теорія, вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Без методології створення нових знань, і відповідно розвиток науки, є неможливим.

Ефективне управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту не можливе без використання методів управління.

У науковій літературі, присвяченій теорії управління, є різні визначення поняття «метод управління».

Методи управління – це шляхи, способи здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення встановлених цілей та результатів [2, 90].

Під загальними методами управління розуміють засоби, прийоми вирішення завдань суб'єктом у процесі управлінської діяльності. Від того, наскільки є досконалими методи, що застосовуються, залежить ступінь використання об'єктивних соціальних й економічних законів суспільства. Так, Г. Єльнікова під методом управління розуміє «систему прийомів для реалізації цілей, принципів, змісту управління у процесі взаємодії з керованим об'єктом» [3, 39]. На думку В. Пікельної, «метод управління – це система дій з організації відносин у колективі, що пов'язана із системою прийомів впливу на виробничий процес та учасників процесу управління» [4]. Є. Хриков стверджує, що «методи управління – це упорядковані засоби підвищення та перетворення керованої підсистеми» [5].

Під методом управління ми розуміємо способи впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, що забезпечують єдність системи управління з метою реалізації ними суспільних функцій.

У процесі управління застосовуються різні за змістом методи. Залежно від їхніх основних характеристик більшість дослідників поділяють методи на декілька груп: організаційно-розпорядчі, соціально-психологічні, методи стимулювання.

Г. Цехмістрова виокремила чотири основні групи методів, що існують у практиці управління, з-поміж яких:

1. Організаційно-педагогічні методи – регламентують навчально-методичну й виховну роботу навчального закладу, до того ж виділяють:

- вербальні методи: індивідуальні (консультація, бесіда); групові (інструктаж, нарада, збори);
- дослідницькі методи: вивчення передового досвіду, атестація педагогічних кадрів, анкетування та інтерв'ювання, підготовка та друкування матеріалів (газет, збірників, статей, методичних рекомендацій) про діяльність педагогічного колективу;
- ілюстративно-показові методи: моделювання структури організації навчально-виховного процесу, художнє та інформаційне оформлення кафедр, факультетів тощо;
- техніко-технологічні методи: застосування технічних засобів і приладів (комп'ютери, телебачення, радіо, селектор тощо). Створення естетичних умов праці викладача, асистента, лаборанта тощо [6, 42-44].

2. Організаційно-розпорядчі (адміністративні), до яких належать: накази, розпорядження, вказівки, дисциплінарні санкції, спрямовані на припинення порушень. Ці методи відіграють допоміжну роль в управлінні, використовуються під час набору кадрів, виробленні єдиного режиму роботи навчального закладу [6, 42-44].

На нашу думку, якість управління здебільшого залежить від мистецтва керівника (суб'єкта управління). Якщо суб'єкт управління своєчасно і кваліфіковано застосовує організаційно-розпорядчі методи, то мова йде про мистецтво керівника. Також необхідно враховувати такий чинник: якщо визнати залежність ефективного використання організаційно-розпорядчих методів від мистецтва управління, то слід погодитися з тим, що значною мірою вони несуть на собі елементи суб'єктивізму.

Для забезпечення об'єктивності управління необхідно удосконалювати не тільки адміністративно-розпорядчі методи, але й механізми

їхнього застосовування. Це досягається в основному завдяки дотриманню принципу науковості.

Одним із засобів подолання суб'єктивізму під час використання адміністративно-розпорядчих методів є колегіальність під час розроблення рішень, що у системі вищої школи реалізується через вчені ради.

3. Соціально-психологічні методи. Ця група методів сприяє формуванню здорового морально-психологічного клімату в колективі, регулюванню соціальних відносин [7, 185].

Соціально-психологічні методи поділяють на такі методи: управління соціально-масовими процесами, управління групами, управління внутрішньо груповими явищами й процесами, управління індивідуально-особистісною поведінкою.

4. Економічні, фінансово-господарські методи покладені в основу господарського розрахунку, самофінансування, матеріального стимулювання [6, 42-44].

В основу добору методів організації управлінської діяльності, в тому числі з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту, покладені такі основні вимоги:

- відповідність за змістом меті та завданням управлінської діяльності;
- забезпечення оптимальних витрат адміністративних, матеріальних, фінансових, трудових ресурсів для вирішення завдань управління та досягнення кінцевої мети;
- забезпечення оперативності, цілісності, повноти обміну інформаційними потоками між ланками управлінської системи, об'єктом та суб'єктом управління;
- створення умов для оптимальної взаємодії усіх учасників реалізації управлінських рішень, узгодження та впорядкування їхньої діяльності за вертикальними та горизонтальними зв'язками взаємодії;
- відповідність принципам прийняття управлінських рішень та організації адміністративної діяльності щодо їх впровадження;
- відповідність встановленим формам організації управлінської діяльності, відображення її сутності та суспільних цінностей;
- відповідність змісту управлінської діяльності відповідних управлінських ланок за повноваженнями, структурно-ієрархічним рівнем, обсягом та межами просторово-часової дії;

- забезпечення оптимального та ефективного застосування засобів управління;
- наукова обґрунтованість, надійність, практичність та ефективність.

На думку І. Гасюка [8], методи управління розвитком фізичної культури і спорту необхідно класифікувати за напрямками та основними завданнями, які за допомогою них вирішуються з врахуванням науково-предметної сфери їхнього застосування. До методів управління автор відносить: групу аналітичних методів; методи державного регулювання господарської діяльності; методи планування в управлінні розвитком фізичної культури і спорту; групу практичних методів державного управління розвитком фізичної культури і спорту – адміністративні методи, економічні методи, соціально-психологічні методи, методи прогнозування; групу соціологічних методів управління розвитком фізичної культури і спорту; методи контролю в управлінні розвитком фізичної культури і спорту.

Аналіз наукових праць Є. Хрикова [9] засвідчив, що науковцю вперше вдалося обґрунтувати класифікацію системи методів управління, що відображає внутрішню логіку та суть управлінської діяльності, зокрема методи отримання управлінської інформації, методи розробки управлінських рішень, методи доведення управлінських рішень до виконавців, методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень та показати їх взаємозв'язок з функціями управління й визначив їхній взаємозв'язок з функціями управління.

Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних науковців надав можливість [8; 10; 11; 12] визначити сукупність методів управлінської діяльності розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту, зокрема:

- адміністративні – це способи і прийоми, які визначають обов'язкову поведінку в діяльності людей з боку відповідних керівних органів. Ознаки: прямий вплив органу управління або посадової особи на волю виконавців шляхом встановлення їх обов'язків, норм поведінки і надання конкретних вказівок; односторонній вибір способу вирішення варіанта поведінки, однозначне розв'язання ситуації, яке підлягає обов'язковому виконанню; безумовна обов'язковість виконання розпоряджень і вказівок;
- економічні – обумовлюють роль економічних інтересів у житті людини;

- можливості придбання і розширення особистої власності, рівня оплати праці, різноманітні матеріальні стимули, інші економічні явища. Враховуючи це, органи державної влади можуть стимулювати діяльність працівників і ефективно реалізувати цілі та функції державного управління;
- соціально-політичні – пов'язані з умовами праці, побуту, дозвілля людей, розвитком громадської і політичної активності та впливають на соціально-політичні інтереси людей, їхній статус у суспільстві, можливості вільної самореалізації;
- морально-етичні – ґрунтуються на зверненнях до гідності, честі та совісті людини та включають заходи освіти, виховання, роз'яснення, засоби морального заохочення і стягнення, врахування психологічних особливостей характеру і життєвих орієнтацій людини. Їх зміст полягає в тому, щоб виробити і підтримати певні переконання, духовні цінності, моральні позиції, психологічні установки щодо управління і тих дій, які необхідні для його здійснення [12];
- активізації пізнавальної діяльності. Вони застосовуються для мотивації діяльності тих, хто навчається і розподіляються на методи стимулювання інтересу до навчання; методи організації пізнавальної діяльності; методи стимулювання якісного виконання обов'язків і відповідальності за результати навчальної роботи; методи контролю і самоконтролю за результатами навчання.
- прогнозування – передбачають застосування математико-статистичних алгоритмів для здійснення оцінки та передбаченні перспективних шляхів та тенденцій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту. Основним завданням прогнозу є визначення комплексу заходів, які б привели у майбутньому до позитивного результату;
- планування – спрямовані на визначення цілей, завдань, розробку освітніх стандартів, норм та нормативів, визначають послідовність та етапність здійснення необхідних заходів, передбачають делегування виконавцям відповідних службових та владних повноважень та обов'язків;
- прийняття управлінських рішень – використовуються керівниками та спеціалістами-аналітиками в процесі аналітичної, пізнавальної діяльності. Ця група мето-

дів спрямована на виявлення організаційно-структурних складових системи освіти у сфері фізичної культури і спорту;

- контролю – використовуються як спосіб здійснення контрольної функції системи управління. Методи контролю розрізняють на вихідний, попередній, спрямовуючий, оперативний, етапний, підсумковий, комплексний, цільовий та вибірковий. Вони класифікуються за такими ознаками: часовими межами проведення; мірою охоплення; за напрямом спрямування; організаційною складністю.

Так, методи отримання управлінської інформації мають такі домінуючі функції як пізнавальна, контролююча, стимулюючо-мотиваційна; методи розробки управлінських рішень – прогностична, моделююча, плануюча, оцінювальна; методи доведення управлінських рішень до виконавців – стимулюючо-мотиваційна, регулююча, комунікативна, інформаційна, координаційна; методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень – організації пізнавальної діяльності, пізнавальної, комунікативна, стимулюючо-мотиваційна.

Ця класифікація методів управління відображає основну особливість управлінської діяльності – її сутність є управлінське рішення, але в межах нашого дослідження, погоджуючись у цілому з науковцем, вважаємо, що вивчаючи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту, до вищезазначених методів слід додати розробку та впровадження його концепції на підставі визначення технологій, функцій та методів. Це дозволить сформулювати абсолютно нові або відносно нові цілі, умови, засоби, масштаби, форми діяльності, що спрямовані на підвищення ефективності управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту.

Отже, під поняттям «методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту» ми розуміємо способи і засоби впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, що забезпечують єдність системи управління з метою найбільш ефективного досягнення ним мети і вирішення завдань управління, оптимізації функціонування керованої підсистеми, досягнення корисних суспільно значущих результатів.

Підсумовуючи вищезазначене, за логікою дослідження наступним етапом визначено необхідність аналізу сучасного стану управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту.

Список використаних джерел

1. Декарт Р. Собрания: В 2 т. : Пер. с лат. и франц. / Сост. ред. вступ. ст. В.В. Соколова. – М. : Мысль, 1989. – Т1. – 654 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; под. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ельникова Г.В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г.В. Ельникова // Директор школи: газета для керівників шкіл. – К., 2003. – № 40 (280), жовтень. – С. 10 – 11.
4. Пикельная В.С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект / В.С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
5. Хриков Є.М. Особливості внутрішнього вузівського управління в сучасних умовах / Є.М. Хриков // Освіта і управління. – №1. – 2000.
6. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посібник / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.
7. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу / А.А. Харківська : дис. ... док. пед. наук : 13.00.06. – Л., 2012. – 596 с.
8. Гасюк І. Л. Державне управління фізичною культурою та спортом: стан та перспективи розвитку / І.Л. Гасюк : Монографія. – Хмельницький: ПП Балук І. Б., 2011. – 432 с.
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
10. Малиновський В. Я. Державне управління: Навчальний посібник / В.Я. Малиновський. – Луцьк: Ред.-вид. відд. «Вежа» Вол. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 558 с.
11. Buchelt B. Znaczenie kierowników liniowych w zarządzaniu zasobami ludzkimi na przykładzie wybranych procesów realizowanych przez współczesne organizacje. Problemy Zarządzania, 2008. – № 22(4) – S. 57–73.
12. Drucker P. F. Praktyka zarządzania. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, 2005. – 278 s. Nowak S. Metodologia badań społecznych. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985. – 456 s.
13. Ratyński Wł., Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania. C. H. Beck, Warszawa, 2005. – 356 s.

References

1. Decart R. (1989). Sobrania: V 2 T. [Collected, 2 T.] – Translation from Latin and French / editor-in-chief, prolusion Sokolov V. Moskov: Idea, 654 [in Russian].
2. Enciclopedia osviti (2008). [Encyclopaedia of formation] / of academy ped. sciences of Ukraine ; under a release V.G. Kremin. Kyiv, 1084 [in Ukrainian].
3. Elnikova G. (2003). Teoretichni pidhodi do modeluvania derzavno-gromadskogo upravlinia [Theory approaches to the state-publicly design of management]. Kyiv, 1084 [in Ukrainian].
4. Pikelna V. (1990). Teoreticheskie osnovi upravlenia [Theory bases of management]. Moskov: Higher school, 175 [in Russian].
5. Hrikov E. (2000). Osoblivosti vnutrishnogo upravlinnia v suchasni umovah. Features of internal management in modern terms. [in Ukrainian].
6. Cehmistova G. (2005). Upravlinia v osviti ta pedagogichna diagnostika. [Management of formation and pedagogical diagnostics]. Kyiv, 280 [in Ukrainian].
7. Kharkivskia A. (2012). Teoretichni i metodichni zasadi upravlinnia innovatsiinym rozvitkom vyschoho navchalnogo pedagogichnogo zakladu. [Theoretical and methodical principles of management innovative development of higher educational pedagogical establishment]. Luhansk [in Ukrainian].
8. Gasuk I. (2011). Derzhavne upravlinnia phizichnou kulturou ta sportom: stan ta perspektivi rozvitku [The state management of physical education and sport: state and prospects of development. Khmelnytskyi, 432 [in Ukrainian].
9. Hrikov E. (2016). Upravlinnia navchalnim zakladom. [Management of educational institution]. Kyiv, 365 [in Ukrainian].
10. Malinovskii V. Derzhavne upravlinnia. [The state management]. Lutsk, 558 [in Ukrainian].
11. Buchelt B. Znaczenie kierowników liniowych w zarządzaniu zasobami ludzkimi na przykładzie wybranych procesów realizowanych przez współczesne organizacje. Problemy Zarządzania, 2008. – № 22(4) – S. 57–73.
12. Drucker P. F. Praktyka zarządzania. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, 2005. – 278 s. Nowak S. Metodologia badań społecznych. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985. – 456 s.
13. Ratyński Wł., Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania. C. H. Beck, Warszawa, 2005. – 356 s.

Шарата Н. Г.

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматривается содержание управленческой деятельности и развития образования в сфере физической культуры и спорта. Проанализированы труды ученых относительно понятия «метод». Определено понятие: «метод управления» как способы влияния субъекта управления на управляемый объект, которые обеспечивают единство системы управления с целью реализации ими общественных функций; «методы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта» как способы и средства влияния субъекта управления на управляемый объект, которые обеспечивают единство системы управления с целью наиболее эффективного достижения ими цели и решения заданий управления, оптимизации функционирования управляемой подсистемы, достижения полезных общественно значимых результатов. Раскрыто содержание методов управленческой деятельности развитием образования в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: методы, управления, развитие, образование, физическая культура, спорт.

Sharata N.

EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT METHODS IN THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

The article studied the content of management activities in education development in the field of physical training and sports. It was analyzed the scientist works about the concept of «method». It has been de-

defined the concept of «management method» as the influence mean of subject management on the guided object which provides the unity of control system with the purpose of implementation their public functions; «management methods of education development in the field of physical training and sport» as ways and means of influence of subject management on the guided object which provides the unity of control system with the purpose of the most effective achievement of its aims and solving tasks of management, optimization of functioning the guided subsystem, achieve useful beneficial meaningful social outcomes. It was exposed the content of methods of administrative activity by development of education in the field of physical training and sport.

Physical training and sport certainly is determined as an important factor of a healthy lifestyle, prevention of diseases, forming of humanistic values, creating conditions for harmonious human development, stimulating the physical and spiritual growth of a person, finding reserve capacity of organism, forming the patriotic feelings among citizens and positive image of the state in the world concord.

Development of the physical education system and sport depends on introduction effective reforms, the development of appropriate methods and management technologies.

Key words: methods, management, development, education, physical education, sport.

Стаття надійшла до редколегії 05.05.2017

УДК 371.147

Тетяна ШИЯН

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: t.shyyan@gmail.com

Лідія АЙЗІКОВА

викладач кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: laizikova@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛІНГВАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена аналізу проблем формування крос-культурної компетентності в монолінгвальному навчальному середовищі в процесі вивчення іноземних мов та визначенню способів їх вирішення. Автори розглядають філософські, освітні, лінгводидактичні та методичні підходи до тлумачення поняття крос-культурної компетентності. Акцентується високий потенціал іноземної мови як навчальної дисципліни для формування крос-культурної компетентності учнів. Предметом основної уваги є виклад рекомендацій щодо ефективного використання рідної мови в процесі підготовки користувачів до крос-культурної комунікації. Рідна мова та культурні характеристики учнів перетворюються на інструмент інтенсифікації засвоєння іноземної мови як елементу крос-культурної підготовки, створення умов природного крос-культурного діалогу.

Ключові слова: крос-культурна компетентність, крос-культурна комунікація, рідна мова, іноземна мова, монолінгвальний підхід, білінгвальний підхід.

В умовах інтеграції України в глобальне економічне, культурне, наукове співтовариство виникає природна ситуація взаємодії і взаємопроникнення різних культур. Це спричиняє потребу учасників комунікації вийти за межі рідної культури, оволодіти якостями, необхідними для ефективної взаємодії з представниками іншомовних спільнот, набуття характеристик, що забезпечують встановлення безбар'єрного діалогу культур. Вивчення мови як знакового відображення культури, сукупності людського досвіду у виробничій, суспільній і духовній сфе-

рах, в якому відбиваються результати людської діяльності, закріплено спосіб життя, традиції, звичаї, національні цінності, є найважливішим інструментом оволодіння крос-культурною компетентністю [1]. Вивчення іноземної мови має великий освітній потенціал для набуття суб'єктної ролі в процесі діалогу культур, засвоєння принципів крос-культурного спілкування, країнознавчого досвіду. Тому проблема формування крос-культурної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови набуває особливої актуальності.

Теоретичні та прикладні аспекти дослідження категорії «крос-культурної компетентності» активно розглядаються в працях українських та зарубіжних учених. Філософські основи проблеми, включаючи теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу, вивчалися А. Алексюк, Г. Балл, О. Богдановим, Б. Гершунським, О. Глузманом, І. Зязюном, Р. Позінкевичем, П. Рикером та ін. Психологічні механізми формування крос-культурної компетентності досліджено Н. Беспаятним, Р. Брисліним, Г. Трайандисом, Дж. Беррі, Д. Мацумото та ін. Механізми подолання проблем міжкультурної комунікації і досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур під час спілкування розглянуто Ф. Бацевичем, М. Бергельсоном, С. Бохнером, Р. Гестеландом, Т. Грушевицьким, В. Гудікунстою, Г. Єлизаровим, М. Кірчем, З. Кімом, Л. Колзом, Р. Льюїсом, Ю. Серебряковим, С. Тер-Мінасовим, Т. Тумі, Н. Холденом, Е. Холлом та ін. Процес взаємодії культур в галузі освіти висвітлено в доробку М. Бахтіна, В. Біблера, В. Калініна, Л. Бурман, Л. Гончаренко, В. Присакар, А. Солодкої, С. Черепанової та ін. Формуванню крос-культурної компетентності в процесі навчання мов присвячено дослідження Н. Алмазової, М. Байрама, О. Дем'яненко, В. Дороз, М. Ернста, О. Заболотської, В. Загородної, Т. Колосовської, В. Рошупкіна, Я. Садчикової, І. Соколової, І. Циборєвої та ін. Проте, проблема формування крос-культурної компетентності в специфічних умовах монолінгвального навчального середовища, яке найчастіше зустрічається в українському національному освітньому просторі, досі не була предметом окремого наукового дослідження.

Тож, метою статті є аналіз проблем формування крос-культурної компетентності в монолінгвальному навчальному середовищі в процесі вивчення іноземних мов та визначення способів їх вирішення.

Висвітлення сутності крос-культурної компетентності доречно розпочати з розгляду філософських підходів до природи явища. Новітня філософія освіти вбачає свою роль у сприянні розумінню проблеми культурної ідентичності людського співтовариства, розглянутої в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії і взаємозбагачення, унаслідок можливої динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто подолання беззастережного пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві [2].

Поняття крос-культурної компетентності має багато спільного з визначенням загальнокультурної компетентності у педагогіці. У матеріалах дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»» (2004 р.) зазначається, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дає змогу особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символику та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [4, 87].

Перехід від загальнотеоретичних до прикладних аспектів оволодіння крос-культурною компетентністю відбувається на рівні лінгводидактики, в основі якого лежить теорія міжкультурної комунікації, заснована американським антропологом Е. Холлом. Базовим принципом теорії є зв'язок культури та комунікації. На думку Е. Холла і його послідовників, культура спілкування з іншими народами є важливим елементом загальної та мовної освіти, який набувається через вивчення практичних потреб представників різних культур для їхнього успішного взаємного спілкування [10].

Послугуючись аналізом підходів до визначення терміну «крос-культурна компетентність» у контексті лінгводидактичних досліджень, здійсненого О. Пальчиковою, визначає-

мо діяльнісну природу даної характеристики особистості. Відповідно до думки науковців, крос-культурна компетентність являє собою сукупність лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсивних, соціокультурних і соціальних компетенцій, тобто знань і умінь у певній сфері людської діяльності, що є необхідними для здійснення певних комунікативних намірів. Також серед важливих складових крос-культурної компетентності лінгводидакти вказують розуміння необхідності дотримання певних моделей поведінки у рідній і чужій культурі або субкультурі, усвідомлення культурної ідентичності (знання, розуміння та прийняття норм, схвалених суспільством), умінь інтерпретувати іншокультурну інформацію, наявність досвід міжкультурної комунікативної діяльності [5]. Таким чином, крос-культурна компетентність визначається і формується через діяльність, що здійснюється в умовах крос-культурної комунікації, тобто взаємодії способів життя, традицій, звичаїв, національних цінностей.

Будучи основним інструментом оволодіння крос-культурною комунікативною компетентністю, процес вивчення іноземної мови актуалізує педагогічний та методичний аспекти формування досліджуваної особистісної характеристики. Важливий внесок у поліпшення підготовки особистості до всіх аспектів міжкультурного спілкування здійснюють міжнародні організації. Політика ЄС передбачає формування громадянина Європи на основі діалогу і співпраці учасників інтеграційних процесів. Серед конкретних заходів, здійснених у цьому зв'язку, є розробка Радою з питань співпраці в галузі культури та Комітетом з освіти Ради Європи Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Згідно з цим документом, навчання іноземної мови має ґрунтуватися не на накопиченні інформації у вигляді знань, а на спроможності реалізувати потенціал іншомовного спілкування для досягнення особистісно значущих цілей [6]. Найефективніше підготовка до крос-культурної взаємодії відбувається завдяки поєднанню засвоєння знань, умінь і навичок з інформацією культурологічного характеру, до складу якої входить ознайомлення зі способом життя, стилем мислення, особливостями вербального і невербального спілкування.

Зважаючи на той факт, що за загальним переконанням фахівців вивчення мов міжнародного спілкування має відбуватися в контексті діалогу культур, і саме такий формат є найефе-

ктивнішим для формування крос-культурної компетентності [3, 204], ми постаємо перед суттєвим протиріччям щодо середовища, в якому відбувається навчання іноземних мов в українському освітньому просторі. Воно полягає в тому, що в межах типового навчального простору традиційно наявні представники культури однієї держави. Не заперечуючи факту багатонаціональності складу українського суспільства, маємо погодитися, що зазвичай у групі учнів, де відбувається процес навчання, не представлені носії іноземної мови і, відповідно, культури. Це не лише позбавляє учасників навчального процесу можливості практикування ситуації крос-культурної комунікації, а й висуває методичну проблему надмірного використання рідної мови.

Роль рідної мови в процесі вивчення іноземної є предметом постійних дискусій у методичці викладання, що свідчить про актуальність даної проблеми. Прибічники монолінгвального підходу до викладання іноземних мов дотримуються думки, що такий спосіб дозволяє учню проходити той самий шлях, що й при оволодінні рідною мовою, швидше досягаючи здатності не лише говорити, а й мислити іноземною мовою [9]. Відповідно до принципів цього підходу, саме мова, яка вивчається, має використовуватися як єдиний спосіб комунікації під час занять, вживання рідної мови повністю виключається, оскільки розглядається як деструктивний фактор, що призводить до збільшення кількості помилок різного роду в результаті інтерференції. З іншого боку, білінгвальний підхід здобуває все більшу кількість прибічників серед фахівців в галузі викладання іноземних мов, про що свідчить зростання кількості досліджень, які наголошують на обґрунтованості та доречності залучення рідної мови як фактору, що сприяє успішності засвоєння іноземної мови [8]. Крім того, залучення рідної мови в процес вивчення іноземної створює природні умови для оволодіння крос-культурною компетентністю. Замість перешкоди, рідна мова та культурні характеристики учнів перетворюються на інструмент інтенсифікації засвоєння іноземної мови як елементу крос-культурної підготовки, створення умов природного крос-культурного діалогу. Більше того, навчання іноземної мови в режимі зв'язку з рідною мовою відповідає педагогічній природі мовної освіти, оскільки сприяє формуванню тих самих навичок, здатності переключати мовно-культурні коди, а отже, забезпечує комунікативну гнучкість [7].

Тим не менш, використання засобів рідної мови потребує обґрунтованого та збалансованого підходу для досягнення мети навчання іноземних мов з дотриманням принципів успішного формування крос-культурної компетентності. Аналіз досліджень з проблеми залучення рідної мови в процес вивчення іноземної дозволив узагальнити рекомендації щодо продуктивного залучення наявного мовного та культурного досвіду учнів.

Опори на рідну мову на початкових етапах вивчення іноземної уникнути неможливо. Роль іноземної мови у навчанні логічно зростатиме в процесі навчання. Використання рідної мови, за поширеним переконанням, дозволяє економити навчальний час, особливо при поясненні специфічних мовних чи культурологічних явищ. Порівняння, співставлення, проведення аналогій з наявним мовним та культурним досвідом сприяє кращому засвоєнню. Корисними прийомами в такій ситуації є складання двомовних чи багатомовних тематичних словників, створення семантичних карт тощо. Співвідношення специфічних як граматичних чи лексичних, так і культурних явищ допомагає кращому усвідомленню відмінностей, уникненню негативного перенесення, яке спричиняє помилки. Використання рідної мови для засвоєння культурних аспектів відіграє важливу роль у тому, щоб у учнів не складалося уявлення про рідну культуру як про фактор, що запобігає повноцінному зануренню в культуру мови, яка вивчається. Надання належної уваги культурним відмінностям та схожим рисам сформує толерантне ставлення до розбіжностей, одночасно зберігаючи усвідомлення власної культурної унікальності. Мовними ресурсами для найкращого досягнення зазначеної мети є прислів'я та приказки, ідіоматичні вирази, поезія, пісні тощо. З психологічної точки зору, залучення рідної мови мінімізує стрес від навчання великої кількості нового матеріалу, усуває боязнь припущення помилок, заохочує учнів до виявлення ініціативи у спілкуванні. Щодо підтримання дисципліни, намагання розв'язати серйозні проблеми без використання рідної мови може призвести до невдачі або виникнення негативних асоціацій з вивченням іноземної мови. В деяких випадках доречним є подання інструкцій до виконуваних завдань рідною мовою, це створює умови для досягнення мети завдання. Окрему проблему складає вибір методів корекції типових помилок, спричинених інтерференцією рідної мови. Саме в такій ситуації залучен-

ня рідної мови є незамінним для пояснення причин їх появи і роботи з усунення. Нарешті, важко переоцінити роль рідної мови у поясненні учням логіки організації навчального процесу, що забезпечує свідомість їхньої діяльності і якість самостійної роботи. Звичайно, цей перелік не є вичерпним і окреслює лише основні функції рідної мови в процесі засвоєння іноземної мови та культурних особливостей.

Таким чином, розглянувши підходи до визначення поняття крос-культурної компетентності та її формування в монологічному навчальному середовищі, можна зробити висновок про те, що крос-культурна компетентність є складною характеристикою, яка є об'єктом уваги багатьох суспільних галузей знань, що свідчить про її актуальність як для теоретичних, так і прикладних досліджень. Особлива важливість розробки цієї особистісної характеристики в українській освіті обґрунтовується специфікою українського навчального середовища, яке характеризується недостатньою практикою реалізації крос-культурної підготовки. Запропоновані способи розв'язання зазначеної проблеми не вичерпують всіх варіантів її подолання. Тож, предметом подальших пошуків може бути розробка конкретних методик формування крос-культурної компетентності в ході викладання загального курсу іноземної мови, а також іноземної мови для спеціальних цілей на всіх освітніх рівнях. Важливим також є вивчення досвіду зарубіжних країн щодо реалізації практики полікультуралізму в освіті і, зокрема, при викладанні іноземних мов як процесі потужного формування крос-культурної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Крос-культурний підхід у викладанні іноземної мови студентам-філологам / З. П. Бакум, О. О. Пальчикова // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2012. – Вип. 13. – С. 3-8.
2. Богданов О. Крос-культурний аспект лінгвістики як явище новітньої філософії освіти / О. Богданов // Схід. Філософія. – 2012. – № 1 (115). – С. 150-152.
3. Дем'яненко О. Є. Формування кроскультурної компетентності в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови / О.Є. Дем'яненко // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 203-206.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. та ін.]; заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Пальчикова О. О. Принципи формування крос-культурної компетентності іноземних студентів / О. О. Пальчикова // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 6. – С. 18-21.

6. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 273 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
7. Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage.
8. Deller, Sh. and Rinvolutri, M. (2002). *Using the Mother Tongue* / Sh. Deller and M. Rinvolutri. Delta Publishing. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.soas.ac.uk/8181/>.
9. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language* / E. T. Hall, N.-Y. : Doubleday. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://globalsociology.ucoz.ru/_ld/0/3_SilentLanguage0.pdf.
10. Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* / S.D. Krashen, Oxford: Pergamon. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.
1. Bakum, Z. P. (2012). *Kros-kulturnyi pidkhd u vykladanni inozemnoi movy studentam-filoloham [Cross-cultural approach in teaching a foreign language to students of philology]. Teoretychna i dydaktychna filolohiia : zb. nauk. prac' [Theoretical and Didactical Philology]*, Pereiaslav-Khmelnitskyi: Lukashevych, vol. 13., pp. 3-8. [in Ukrainian].
2. Bohdanov, O. (2012). *Kros-kulturnyi aspekt lnhvistyky yak yavyshche novitnoi filosofii osvity [Cross-cultural aspect of linguistics as a phenomenon of contemporary philosophy of education]. Skhid. Filosofija [East. Philosophy]*, vol. 1 (115), pp. 150-152. [in Ukrainian].
3. Demianenko, O. E. (2010). *Formuvannia kroskulturnoi kompetentsii v protsesi pidhotovky maibutnoho vykladacha inozemnoi movy [Formation of cross-cultural competence in the process of training future teachers of foreign languages]. Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky [Scientific Bulletin. Philological Sciences]*, Kirovohrad: V. Vynnychenko KSPU, vol. 89 (2), pp. 203-206. [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O.V. (ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasnyi osviti : svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (Biblioteka z osvitoi polityky) : kolektyvna monohrafiia [Competence approach in modern education : international experience and Ukrainian prospects (Library of educational policy) : Monography]*, Kyiv: «K.I.C.», 112 p. [in Ukrainian].
5. Palchykova, O. O. (2014). *Pryntsypy formuvannia kroskulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv [Principles for formation of cross-cultural competence in foreign students]. Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy [Ukrainian Language and literature at schools of Ukraine]*, vol. 6, pp. 18-21. [in Ukrainian].
6. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 273 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
7. Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage.
8. Deller, Sh. and Rinvolutri, M. (2002). *Using the Mother Tongue* / Sh. Deller and M. Rinvolutri. Delta Publishing. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.soas.ac.uk/8181/>.
9. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language* / E. T. Hall, N.-Y. : Doubleday. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://globalsociology.ucoz.ru/_ld/0/3_SilentLanguage0.pdf.
10. Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* / S.D. Krashen, Oxford: Pergamon. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

Шиян Т.В., Айзикова Л.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОНОЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена анализу проблем формирования кросс-культурной компетентности в монолингвальной учебной среде в процессе изучения иностранных языков и определению способов их решения. Авторы рассматривают философские, образовательные, лингводидактические и методические подходы к определению понятия кросс-культурной компетентности. Внимание акцентируется на высоком потенциале иностранного языка как учебной дисциплины для формирования кросс-культурной компетентности. Главные рекомендации заключаются в эффективном использовании родного языка в процессе подготовки учащихся к кросс-культурной коммуникации. Родной язык и культурные характеристики учащихся превращаются в инструмент интенсификации усвоения иностранного языка как элемента кросс-культурной подготовки, создания условий для естественного кросс-культурного диалога.

Ключевые слова: кросс-культурная компетентность, кросс-культурная коммуникация, родной язык, иностранный язык, монолингвальный подход, билингвальный подход.

Shyian T., Aizikova L.

CROSS-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN A MONOLINGUAL LEARNING/TEACHING ENVIRONMENT

The article deals with the analysis of the problem of cross-cultural competence formation in monolingual learning environment in the process of learning/teaching foreign languages, and identifying the ways for their solving. The authors consider the approaches to defining the concept of cross-cultural competence in philosophy, education, language pedagogy, methods of teaching foreign languages. The powerful poten-

tial in formation of students' cross-cultural competency that a foreign language possesses as a subject of learning/teaching is accented. Particular attention is devoted to presenting the recommendations on the effective involvement of L1 in the process of preparing speakers to cross-cultural communication. As the basic tool for acquiring cross-cultural communicative competence, the process of learning/teaching a foreign language highlights educational and methodological aspects of the investigated characteristic formation. The role of L1 in learning/teaching has been constantly debated. Proponents of the monolingual approach have argued that learners acquire foreign languages following basically the same path they acquire their mother tongue. According to them, the use of the mother tongue in the learning process should be minimized. On the other hand, the monolingual approach has been criticized by many teachers who find that the use of L1 in foreign language classes is beneficial at various levels, including teaching culture through languages. Thus, L1 turns into the instrument for enhancement cultural acquisition as an element of cross-cultural adaptation leading to formation of the cross-cultural competence.

Key words: cross-cultural competence, cross-cultural communication, L1 (native language), foreign language, monolingual approach, bilingual approach.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 371.32:821.161.2

Василь ШУЛЯР

доктор педагогічних наук, доцент, заслужений учитель України,
професор кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти
Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська 4-а, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vshuliar@ukr.net

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТНІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО УРОКУ (ЗАНЯТТЯ) ЛІТЕРАТУРИ У ВИМІРАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ І НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Автор статті зробив спробу аспектно вивчити спадщину відомого науковця – Н. Й. Волошиної у зіставленні з положеннями концепції «Нової української школи»; виявлено філософсько-освітні імперативи сучасного уроку/заняття літератури.

Ключові слова: наукова спадщина Н. Й. Волошиної; Нова українська школа; імператив; філософія уроку/заняття літератури; методичний імператив суб'єктів літературної освіти; компетентнісно-діяльнісний урок/заняття літератури.

Проблеми життєві і професійні. Уникнути їх практично не можливо. Розібратися чи наблизитися до їх вирішення – необхідно. Якщо для учнівчитачів, то на зразках художніх творів важливо віднайти ту модель стосунків і систему цінностей, які допоможуть кожному знайти свій адекватний варіант вирішення, щоб зберегти свою особисту і національну самодостатність. Для вчителів-словесників – осмислення того, що залишили попередні покоління вчених і науковців. Серед когорти останніх виокремлюється доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Ніла Йосипівна Волошина.

Руйнування певних стереотипів як у вивченні літератури взагалі та аналізу й інтерпретування художніх творів, так і у пам'ятуванні/відзначенні відомих педагогів і вчених чи літературно-мистецьких діячів від випадку до випадку, є потребою часу. Їх зазвичай згадують або у юві-

лейний рік, або принагідно. І такий підхід маємо ліквідовувати. Є постаті, імена і їх творчі ужитки, які позачасові і демонструють свою продуктивність, а головне – необхідність для усвідомлення в будь-який час і різними поколіннями. До таких по праву ми відносимо спадщину відомого вченого й науковця Ніли Йосипівни Волошиної. Її життєва позиція авторки, і її методична спадщина демонструють зразки моральних чеснот і вічних цінностей: здатність любити, шанувати і берегти, цінувати і пам'ятати, розвивати і продовжувати те, що передали попередні покоління освітян. Тож не випадково Нілою Йосипівною розпочато видрук низки статей («Зустрічі без прощань», «Незабутні зустрічі»), у яких осмислювалися видатні постаті методики літератури: О. Мазуркевич, О. Бандура, Б. Степанишин, К. Сторчак, В. Гречинська, Є. Пасічник та ін. Вона вчилася у них або разом із ними, а ми переймали все цінне і продуктивне від Неї.

... дій тільки відповідно такій максимі, керуючись якою ти в той же час бажатимеш, щоб вона стала всезагальним законом

Імануїл Кант

... дій так, щоб ти завжди ставився до людства і у своїй особі, і в особі будь-кого іншого так же як до мети і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу

Імануїл Кант

... визначся в собі сам, переймись усвідомленням морального обов'язку, наслідуй йому завжди і всюди, сам відповідай за свої вчинки; дій так, щоб твоя поведінка могла стати всезагальним правилом

Імануїл Кант

Проблема уроку взагалі і літератури зокрема – на часі. Це викликано тими реформаторськими змінами, що роблять відбиток у зв'язку з прийняттям Концепції «Нової української школи». Поряд із цим важливо осмислювати те, що напружено попередніми поколіннями науковців і практиків.

Метою статті є виявлення філософсько-освітніх імперативів сучасного уроку/заняття літератури на основі спадщини Н. Й. Волошиної у зіставленні з позиціями Концепції «Нова українська школа». Завдання містять: з'ясування дефініцій понять «імператив», «методичний імператив суб'єктів літературної освіти»; структурування філософсько-освітніх імперативів до проблеми сучасного уроку/заняття літератури за працями Н. Й. Волошиної; виявлення особливостей співпраці суб'єктів літературної освіти за імперативами Нової української школи.

Імператив (від лат. *imperativus* – владний) – безумовне моральне веління (за Імануїлом Кантом [2]); веління, настійна вимога для виконання, яка не терпить заперечень, не допускає вибору [3]. У педагогіці й методиці дане поняття практично не представлено, хоча маємо деякі статті, які мають свою дотичність до предмета обговорення.

Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загально значущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової й читацької діяльності, які мають носити універсальний характер, розповсюджуватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів. У кінцевому результаті виконання методичних приписів допоможуть витримати як соціальні вимоги до суб'єктів літературної освіти, так і створять кожному умови для вияву свого креативу. Спільно вибудована система принципів, правил, норм поведінки і їх беззаперечне виконання забезпечуватиме досягнення мети літературної освіти. Унормований методичний простір лише сприятиме синергії кожного суб'єкта привести у стійкий

стан розвитку, саморозвитку, за чіткими правилами вибудовувати свою траєкторію успіху [7–8].

Якщо говорити про професійні (методичні) проблеми, то переосмислення вивчення літератури взагалі і побудови сучасного уроку (заняття) зокрема є, як ніколи, потребою часу. Змінюються сучасні учні-читачі – має змінитися й учитель літератури, і вибудовуватися по-іншому їх стосунки. То ж сьогодні на часі розроблення концепції філософії літератури і філософії уроку (заняття) літератури. Усвідомлення цієї проблеми розпочали філософи і методисти, літературознавці і педагоги. Наприклад, продуктивною є концепція Валерія Подороги, доктора філософських наук, професора, завідувача сектором аналітичної антропології Інституту філософії РАН; в Україні плідно над цим працює Григорій Клочек, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Плеяда небайдужих філософів, літературознавців і методистів у розвитку українознавчої системи літературної освіти – численна.

Нами сьогодні активно осмислюється проблема уроку (заняття) української літератури [6–9]. Деякі позитивні тенденції стають очевидними, і свідченням цього є низка публікацій, які враховують досвід великої кількості вчителів української літератури.

Концепція «Нової української школи» вибудовується: 1) як особистісно орієнтована й компетентнісна моделі освіти; 2) на засадах педагогіки партнерства; 3) за принципами автономності й академічної свободи; 4) з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей; 5) на основі заохочення інклюзивної освіти і надання можливості навчатися дітям із затримкою психічного розвитку; 6) за моделлю поваги до прав ЛЮДИНИ, демократії, підтримки добрих ідей. Важливо наголосити, що така школа має плекати УКРАЇНСЬКУ ідентичність випускника-особистості-інноватора-патріота [4].

Вище назване узгоджується з позиціями, які професор Н. Волошина прописали в одній зі своїх праць. Подаємо лише декілька, які безпосередньо узгоджуються з предметом обговорення [1]:

- працюючи творчо, прагнути одночасно будити почуття й розвивати мислення учнів на уроках літератури, створювати емоційну атмосферу і проблемні ситуації;
- назріла потреба широкого застосування у вивченні літератури творчості вчителя, проблемності як характеру навчального процесу, що відображе активну розумову діяльність учнів, підсилену високою емоційністю сприйняття, ідейно-естетичною єдністю мислення і почуттів;
- важлива проблема сучасної методики літератури – аналіз художнього твору, здійснюваний в єдності змісту й форми як ідейно-естетична цілісність;
- істотно нова якість методики літератури – творчий характер, орієнтація на цілеспрямовану і розумну діяльність учителя, на ініціативну цілеспрямовану і самостійну працю учня;
- специфіка методів викладання літератури в школі вимагає від учителя такого ж високого натхнення, такої ж глибинної емоційності, які властиві і письменнику – істинному творцеві, художнику у світі великого мистецтва;
- удосконалення типології і методики сучасного уроку літератури в навчальному кабінеті та система різних видів самостійної роботи учнів у цій своєрідній лабораторії, обладнаній на рівні сучасних здобутків науки і техніки;
- ефективне застосування різноманітних методів навчання літератури з опорою на демонстративно-технічні засоби;
- особливе значення має моральна, психологічна і безпосередня підготовка учнів на уроках і в позакласній роботі з літератури до продуктивної праці в суспільстві;
- урок літератури завжди має бути цілеспрямованим, відповідати сучасним вимогам; методи роботи на уроці повинні спрямовувати учнів на творче ставлення до предмета, до самостійного застосування здобутих знань у повсякденній діяльності, у житті;
- посилення естетичної функції шкільного курсу літератури як невід'ємної складової частини всього комплексу виховного впливу мистецтва слова на формування особистості;

- головною метою сучасного уроку літератури є зацікавлення учнів навчальним предметом, формування в них високих почуттів людяності, доброти, милосердя, справедливості, виховання любові і поваги до історичного минулого України;
- посилення виховної функції школи шляхом формування духовного світу і стійких моральних переконань засобами художнього слова; життєвість і сучасність у викладанні літератури в умовах розбудови Української держави; ефективні форми естетичного виховання на уроках і в процесі позакласної роботи з літератури;
- підвищення розвивальної функції навчання засобами мистецтва слова: формування школяра як культурного і вдумливого читача; розвиток творчого мислення і літературно-творчих здібностей учнів у процесі вивчення літератури в школі; застосування проблемності як ефективного засобу активізації розумової діяльності учнів; формування потреби вчитися та інтересу до книги, до літературних занять [1, с. 4-6].

Наведені вище імперативи, закладені Н. Волошиною і вибудовані в Концепції «Нової української школи», узгоджуються між собою, залишаються актуальними, хоч і потребують нового осмислення чи/і переосмислення з нових позицій.

Нами розроблено концепцію компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури. Вона розроблялася з урахуванням того, що процеси взаємодії й комунікації ґрунтуються на особистих контактах учителя-словесника й учнів-читачів і здійснюються, як правило, шляхом безпосереднього або/і опосередкованого діалогу і взаємодії суб'єктів/об'єктів літературної освіти. Парадигму співпраці/взаємодії можемо представити в такому орієнтовному форматі: «учні-читачі – автор, літературний персонаж (художній твір і його композиційні компоненти) – засоби комунікації – учитель літератури у фасилітативному просторі». Для реалізації означеного кожен має перш за все визначити цільову мету літературної освіти взагалі та уроку (заняття) зокрема, спрогнозувати бажаний результат. Учителю літератури важливо змодельовувати такий набір ситуацій (едукативних), які враховуватимуть процес навчання/учіння, виховання й розвитку для кожного учня-читача. Тоді навчання/учіння на уроці (занятті) розглядається як система, що спрямована на досяг-

нення кожним суб'єктом планованого наперед результату, контактуючи з колективом, окремим школярем, учителем та ін. Це може відбуватися в класі, у лабораторних, природних умовах/середовищі, у колективі, групі, у парі, індивідуально, з прямим і опосередкованим контактом, через Інтернет-мережу. До такого режиму співпраці сьогодні вже мають бути готові всі суб'єкти педагогічного процесу: учителі, школярі, адміністрація навчального закладу, батьки, громадськість, управлінці тощо. Зважаючи на висловлене, можемо означити робочий варіант розуміння однієї з можливих організаційних форм педагогічного процесу – уроку (заняття).

Компетентнісно-діяльнісний урок/заняття (КДУУЛ) – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних змістових ліній літературної освіти учнів-читачів, складових моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника (компетенцій), компонентів моделі уроку і педагогічних (едукативних) ситуацій. Суб'єкти КДУУЛ діалогічно взаємодіють між собою у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів відповідно до заданої/визначеної кожним системою навчальних цілей для досягнення свого результату, акме-розвитку як Я-особистість [7–8].

Філософсько-освітні імперативи компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури можемо структурувати так:

I. Особистісно-гуманні, антропо/дитино/читацькоцентриські, суб'єкт-суб'єктні вектори уроку (заняття) літератури

1. Урок (заняття) української літератури – не сукупність інформації, а засіб розвитку особистості учня-читача як націозорієнтованої, успішної Людини Культури.
2. Особистісно-емпатичне ставлення до суб'єктів/об'єктів розмови: «особа письменника», «літературний персонаж», «художній твір», «літературно-критична праця», «твердження (позиція) автора», «вчинки і дії героя», «думка співрозмовника» тощо.
3. Комунікативна забезпеченість компетентнісно зорієнтованого уроку як засіб організації продуктивної взаємодії вчителя літератури й учня-читача на фасилітативній основі.
4. Прийняття учня-читача як індивідуальності, а відбір засобів навчання – для забезпечення особистісної спрямованості навчального процесу.

5. Задоволення потреб учнів-читачів у персоналізації, суспільному визнанні їхніх досягнень, адекватній соціалізації, щоб відчути себе затребуваною, успішною, компетентною Я-особистістю.
6. Спрямовання уваги вчителя літератури на себе як організатора, консультанта, тьютора, коуча, партнера, друга, мудрого наставника під час пізнавальної діяльності учнів-читачів.
7. Оволодіння комунікативними засобами, які забезпечують особистісну рівність учителя літератури й учня-читача як самодостатніх партнерів співпраці, узаємодії один із одним, і небайдужих до літературно-мистецького, літературно-критичного матеріалу, літературної теми уроку тощо.

II. Філософія уроку (заняття) літератури через емпатичне (співпереживальне) прочитання художнього твору

1. Урок (заняття) літератури – театралізована вистава педагогічного дійства, де кожен суб'єкт самостійно визначає й реалізує свою стратегію відповідно до спрогнозованого ним самим результату, щоб одержати естетичне задоволення від співпраці між собою та під час проникнення в тканину художнього твору, діалогу з автором, персонажами, учителем, учнями-читачами.
2. Урок (заняття) літератури – щира сповідь учителя-словесника перед учнями-читачами про своє світобачення і світосприйняття.
3. Урок (заняття) літератури досяг своєї мети, якщо вчитель помітив в очах учнів-читачів іскру захоплення чи подиву, сльозинку радості чи болю, драми чи смутку. Важливо в очах побачити і прочитати, що він пережив, відчув, чи гармонія зі світом, самим собою відбулася в кожного з них.
4. Урок (заняття) літератури не повинен руйнувати гармонію дитини-читача «я-у-світі», вивчення художнього твору. На такому уроці літератури учень-читач має зрозуміти «самого-себе», «світ-у-собі», «себе-у-світі», щоб зрозуміти «інших-із-тобою», «інших-у-світі», «себе-й-інших у світі».
5. Урок (заняття) літератури, учитель-словесник, художній твір мають допомогти учням-читачам прийти до самого себе через співпереживання, щоб емпатично ставитися до автора, літературного персонажа, учителя, один до одного.

6. Урок (заняття) літератури буде результативним, якщо учень-читач через художній твір пізнає самого себе, своє Я, вступає у діалог із автором, літературним персонажем, потім – із самим собою.
7. Урок (заняття) літератури цінний не моральною проповіддю, а здатністю пробуджувати людську совість учнів-читачів, осягати тканину художнього твору, щоб забезпечити кожному вибудову власної етичної програми життя.

Суб'єкти літературної освіти, в яких розвинуто субстанціональне (сутнісне, засадниче, критичне) мислення, здатні творити емпатичний (почуттєво-виразний) простір сучасного уроку (заняття) літератури, емпатично (співпереживально) прочитувати художні твори, щоб руйнувати різного типу комплекси і бути самодостатніми серед інших.

III. Місія компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури

1. Забезпечити право вибору для самого себе своєї позиції, своєї ціннісної моделі і за свій вибір нести відповідальність самому.
2. Жити в гармонії з собою, духовно виживати в єдності зі світовою гармонією.
3. Моральна проповідь уроку (заняття) літератури в ім'я сповіді і для сповіді в ім'я проповіді.
4. Учити учнів-читачів засобами літератури не як жити, а просто так жити, щоб зберегти своє Я.
5. Учні-читачі прислухаються і будуть сповідувати місію вчителя літератури, якщо місія – духовне й фізичне здоров'я як мета виживання у складному й неоднозначному житті, яке сповнене різними синергіями.
6. Оволодіти (озброїти себе) субстанціональним мисленням, щоб кожен суб'єкт літературної освіти відчув себе особистістю не тільки побутово-буденною, а й бутійно-богоносною.
7. Відчути сюжет як розповідь про себе, щоб пробудити бажання учнів-читачів зреалізувати себе в сюжеті власного тексту в єдності змісту і форми.
8. Розуміти, що сюжет художнього твору пов'язаний із

читачем не лише опосередковано, оповідає не тільки про щось чи когось узагалі, а саме про нього.

9. Споглядати «муки життя і радості» літературних персонажів як віртуальних людей – аморально.
10. Співпереживальна позиція на уроках (заняттях) літератури вимагає дотримуватися не тільки прав персонажів на гідність, але й подібних же прав письменника, коли вивчатиметься його особисте життя.
11. Заходити в клас не стільки для того, щоб учити, скільки – щоби вчитися самому.
12. Бути не сіячем «розумного, вічного, доброго», а будителем людської совісті читача.
13. Не стільки убезпечувати та рятувати учнів-читачів, скільки рятуватися самому від побутивізму, формальності, примітивізму, щоб не спровокувати на це своїх вихованців.
14. Допомогти пізнати читачеві самого себе, Я-себе-соціум, Я-себе-в-соціумі.
15. Пробудити бажання в прагненні до морального та духовного зцілення.

Зважаючи на філософсько-освітні імперативи, спадщину професора Ніли Волошиної, аспекти Нової української школи, модель компетентнісно-діяльнісного уроку (заняття) літератури можемо мати такий варіант:



Компетентнісно-діялісна стратегія і тактика
пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів
і просторові складові конструювання моделі
сучасного педагогічного процесу (уроку/заняття)

Піраміда (див. рис.) – умовна модель компетентнісно-діяльнісного уроку/заняття літератури із його складовими. Основою є літературні (навчальні) знання, уміння і навички, якими оволодівають учні-читачі у відповідності до свого літературного, психоемоційного, інтелектуального, фізичного тощо рівнів. На цьому етапові вчитель має дати відповідь на питання «ЩО?», «ХТО?», «ЯКІ?», «КОГО?», «ЧИМ?» т. ін. Наприклад, що таке ліро-епічна поема? які особливості ліро-епічної поеми? хто автор поеми «Євшан-зілля»? чим викликано емігрування М. Вороного? тощо. Наступний крок – визначення компетенції, якої набуває учень-читач у процесі вивчення даної теми. Наприклад, літературознавча компетенція, аспект – теоретико-літературне поняття «ліро-епос». Тут важливо дати відповідь на питання «ЯК?», «ЯКИМ ЧИНОМ?», «У ЯКИЙ СПОСІБ?»; учень-читач може набутися такої здатності – виокремлювати особливості ліро-епічної поеми, застосовувати знання і вміння про особливості такого жанру під час практико-орієнтованої читацької діяльності. Це логічно підготує школярів «піднятися» до вершини – досвід літературно-читацької діяльності. На цьому етапові вчитель подає систему завдань, які сприятимуть через читацькі дії за конкретним художнім твором, наприклад, Микола Вороний, «Євшан-зілля», аналізувати, інтерпретувати ліро-епічну поему як компетентні читачі, здатні виявляти змістові та формотворчі особливості художнього твору, свідомо застосовувати літературознавчу інформацію для досягнення планованого кінцевого результату. І такий результат – особистісно й соціально значущий, який демонструватиме рівень сформованості компетенції, яка була визначена суб'єктами уроку/заняття. Тим самим кожен зможе дати відповідь на питання: «ДЛЯ ЧОГО?», «З ЯКОЮ МЕТОЮ?», «ЧОМУ?» саме цей художній твір вивчали чи набували визначеної компетенції, обрали ту чи іншу ціннісну модель, щоб саме вона стала нормою життя для учня-читача (і вибір він має робити сам, щоб за нього нести персональну відповідальність). Вектор пізнання літературно-мистецького матеріалу, що вивчається на конкретному уроці/занятті має здійснювати «знизу-догори» (ліва стрілка), а ось вектор збагачення – навпаки: «згоризонтизу» (стрілка праворуч). Такий підхід забезпечить набуття тієї чи іншої компетентності та освоєння досвіду культури, що вивчається взагалі та закладена конкретним художнім твором

зокрема. І цей процес має здійснюватися як «колообіг». За такої умови кожен суб'єкт уроку/заняття літератури зможе досягти особистісно й соціально значущого продукту. Для вчителя літератури це – професійно-фаховий, а для учнів-читачів – літературно-мистецький (навчальний) продукт через діалог один із одним, де посередником буде художній (-і) твір (-ри). Цим самим ми забезпечимо тексто(твор)центричний підхід, формування Я-особистості, ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ, щоб кожному жити і діяти за вищими духовними законами і нормами.

Аспектне вивчення наукової спадщини Н. Й. Волошиної дає нам підстави стверджувати, що виявлені філософсько-освітні імперативи уроку (заняття) літератури в більшості своїй не втратили теоретичної і практичної значущості й сьогодні. Задеклароване вченою знайшло своє втілення словесниками і філологами різних поколінь, стало предметом розгляду колегами-науковцями, поглиблено в практичній діяльності вчителів літератури. Ідеї науковця перемирюються з філософськими основами нової української школи. Обраний напрям дослідження праць Ніли Волошиної у зіставленні із сучасними підходами реформування освіти взагалі та літературної зокрема може бути продовжено і за іншими аспектами, вибудовано та структуровано за імперативним підходом. Це допоможе «визначитися самому в собі», «перейнятися усвідомленням морального обов'язку» продовжити те, що було закладено Н. Й. Волошиною, «діяти так, щоб твоя поведінка могла стати всезагальним правилом» (І. Кант).

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 10. – С. 4-6.
2. Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант. – Київ : Юніверс, 2004. – 240 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Концепція. Нова українська школа : режим доступу <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczia.pdf>.
5. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / [за ред. док. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
6. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач : модель, система компетенцій, критерії оцінювання (літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної освіти) : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 64 с.
7. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.

8. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
9. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець : Ганна Гінкул, 2006. – 208 с.
1. Voloshyna N. Y. Naukovi i prykladni funktsiyi metodyky literatury / N. Y. Voloshyna // Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli. – 2004. – # 10. – S. 4-6.
2. Kant I. Krytyka praktychnoho rozumu / I. Kant. – Kyiv : Yunivers, 2004. – 240 s.
3. Kodzhaspyrova H. M. Pedahohychesky slovar' : [dlya stud. vyssh. y sred. ped. ucheb. zavedenyy] / H. M. Kodzhaspyrova, A. Yu. Kodzhaspyrov. – M. : Yzdatel'skyi tsentr «Akademya», 2001. – 176 s.
4. Kontseptsiya. Nova ukrayins'ka shkola : rezhym dostupu <http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konceptsiya.pdf>.
5. Naukovi osnovy metodyky literatury : navchal'no-metodychnyy posibnyk / [za red. dok. ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrayiny N. Y. Voloshynoyi]. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s.
6. Shulyar V. I. Kompetentnyy vypusnyk-chytach : model', systema kompetentsiy, kryteriyi otsinyvannya (literaturnyy komponent osvity) «Movy i literatury» Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi osvity) : naukovy-metodychnyy posibnyk / V. I. Shulyar. – Mykolayiv : vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2009. – 64 s.
7. Shulyar V. I. Suchasnyy urok ukrayins'koyi literatury : monohrafiya / V. I. Shulyar. – Mykolayiv : Ilion, 2014. – 553 s.
8. Shulyar V. I. Suchasnyy urok ukrayins'koyi literatury : teoriya, metodyka, tekhnolohiya : monohrafiya / V. I. Shulyar. – Mykolayiv : Ilion, 2012. – 876 s.
9. Shulyar V. I. Uchen'-chytach i vchytel'-fasylytator v umovakh 12-richnoyi shkoly : naukovy-metodychnyy posibnyk / V. I. Shulyar, N. M. Ohrenych. – Mykolayiv : Vydavets' : Hanna Hinkul, 2006. – 208 s.

Шуляр В.

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО УРОКА (ЗАНЯТИЯ) ЛИТЕРАТУРЫ В ИЗМЕРЕНИЯХ НИЛЫ ВОЛОШЕНОЙ И НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Автор статті спробував аспектично вивчити наслідство відомого ученого – Н. І. Волошиної в сопоставленні з положеннями концепції «Нової української школи»; виявлено філософсько-образовательні імперативи сучасного уроку (заняття) літератури.

Ключевые слова: науковий наслідок Н. І. Волошиної; Нова українська школа; імператив; філософія уроку (заняття) літератури; методический імператив; методический імператив суб'єктів літературного виховання; компетентно-діяльнісний урок (заняття) літератури.

Shulyar V.

PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL IMPERATIVES OF THE COMPETENCE AND ACTIVITY LITERATURE LESSON IN THE VIEWS OF NILA VOLOSHYNA AND UKRAINIAN NEW SCHOOL

The author of the article attempted to examine the legacy of the famous scholar – Nila Voloshyna in the comparison to the concepts of Ukrainian New School; data are given about philosophical and educational imperatives of the modern literature lesson.

Key words: the scientific legacy of Nila Voloshyna; Ukrainian New School; an imperative; the philosophy of the literature lesson; a methodological imperative of the subjects of literary education; the competence and activity literature lesson.

Стаття надійшла до редколегії 01.05.2017

УДК 371.311.1.373.5:821.161.2

Таміла ЯЦЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: tamilakod@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

У статті науково обґрунтовано тенденційний характер розвитку предметної методики. Презентовано ретроспективний огляд надбань методики навчання української літератури щодо реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання. Проаналізовано зміст шкільної літературної освіти від періоду освітньої реформи 1984 року і до початку XXI століття в означеному контексті. Визначено теоретико-методичне підґрунтя для розв'язання сучасних завдань особистісно орієнтованого навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: загальноосвітні навчальні заклади, українська література, методика навчання, тенденція, особистісно орієнтоване навчання, художній твір, учень-читач, читацька компетенція.

Розв'язання проблеми розбудови національної шкільної літературної освіти неможливе без ґрунтового аналізу, узагальнення та екстраполяції позитивного методичного досвіду минулого. Системний аналіз тенденцій розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах підтверджує тенденційний характер розвитку предметної методики та є необхідною основою наукового пізнання, на ґрунті якого виникають новітні науково-методичні концепції.

Проблема розвитку методики навчання української літератури принагідно висвітлена у різноаспектних дослідженнях учених-методистів другої половини XX – початку XXI ст. (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, К. Сторчак, О. Мазуркевич, Н. Волошина, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Лісовський, С. Жила, А. Градовський, А. Ситченко, Ю. Бондаренко, О. Куцевол, Г. Токмань, В. Уліщенко, В. Шуляр). У працях науковців розглянуто загальні закономірності розвитку методики навчання української літератури, визначено ефективні методи і форми організації навчальної діяльності учнів-читачів у контексті утвердження стратегій шкільної літературної освіти в різні історичні періоди, що дозволяє окреслити її основні тенденції.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні тенденційного характеру розвитку методики навчання української літератури.

Ретроспективний огляд надбань методики навчання української літератури дає можливість прослідкувати та виявити тенденційний характер реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання літератури. Так, теоретико-

методичним підґрунтям для розв'язання сучасних завдань особистісно орієнтованого навчання української літератури слугують такі концепти: урахування індивідуальних запитів учнів, їхніх пізнавальних можливостей та керування процесом вивчення словесності в школі (А. Климентов, 1906 р.); визначення мети, змісту і методів розвивального навчання на уроках літератури (В. Данилов, О. Дорошкевич, 1917 р.); навчання і виховання особистості засобами мистецтва слова (Т. Бугайко і Ф. Бугайко, 60-ті рр. XX ст.); особливості індивідуального художнього сприймання та основні види аналітико-синтетичної роботи учнів під час опрацювання твору (Н. Молдавская, О. Никифорова, 70-ті рр. XX ст.); духовно-моральне та естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури (С. Жила, Н. Волошина, А. Лісовський, Б. Степанишин, 80–90-ті рр. XX ст.); формування національної свідомості, духовного світу, морально-етичних та родинних цінностей особистості на уроках української літератури (Г. Бійчук, Л. Драчук, А. Фасоля, Т. Яценко, поч. XXI ст.); компетентнісний підхід до навчання української літератури (О. Ісаєва, З. Шевченко, В. Шуляр, Т. Яценко, поч. XXI ст.); реалізація інтерсуб'єктного навчання української літератури на екзистенційно-діалогічних засадах (Г. Токмань, В. Уліщенко, поч. XXI ст.); розвиток креативності учителя-словесника (О. Куцевол, поч. XXI ст.).

Проблема формування гармонійно розвинутої особистості порушувалася під час укладання навчальних програм із української літератури, зокрема в пореформений період розви-

тку шкільної літературної освіти (1984). Однак зауважимо, що її розв'язання корелювало з питанням визначення ідейно-політичних переконань учня-читача, утвердження морального ідеалу активного будівника комуністичного суспільства.

У наступних варіантах навчальних програм із української літератури, розроблених на початку 90-х років XX століття, спостерігалось суперечливе розуміння особистісної орієнтації вивчення пропонованого шкільного курсу літератури [10]. Так, у Пояснювальній записці до програми Інституту педагогіки, підготовленої О. Бандурою та Н. Волошиною, акцентувалося на важливості досягнення ідейно-художнього змісту творів, виявлення конкретно-історичного та загальнолюдського значення зображеного письменником, необхідності формування морально-естетичних ідеалів та засвоєння методологічних принципів оцінки явищ словесного мистецтва, однак не розглядалось питання особистісного вивчення української літератури [10, 1]. У варіанті навчальної програми, створеної колективом науковців Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка, виокремлювалось поняття ціннісної орієнтації особистості та її духовного світу, що певною мірою засвідчувало особистісний підхід до вивчення шкільного курсу української літератури [10, 166]. У програмі авторського колективу Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка переконливою була спрямованість на реалізацію особистісного підходу до опрацювання навчального матеріалу, а метою вивчення української літератури визначалося «формування суспільно свідомої, гармонійно розвиненої особистості» [10, 285].

Отже, у шкільній літературній освіті радянського періоду її реформування (1984–1991) проблема особистісно орієнтованого навчання української літератури, що охоплювало б його змістовий та формальний аспекти, цілісно не розв'язувалася. Водночас пріоритетного значення набувало питання духовно-морального виховання особистості та поступово окреслювалася орієнтація на особистісний підхід у процесі вивчення творів української літератури, тому допускаємо можливість вказати на *тенденційний характер утвердження особистісно орієнтованого літературного навчання*.

На початку 90-х років XX століття, у період відродження національної школи, проголошувався пріоритет формування особистості, сформованої на демократичних цінностях та здатної

до самовдосконалення. В цей період у методиці української літератури домінувало розуміння ролі мистецтва слова як «передумови гармонійного розвитку особистості» [11, 3]. Посилаючись на авторитет В. Сухомлинського, Б. Степанишин, як і його попередники-методисти, аргументував тезу про необхідність поєднання «інтелектуального входження у світ із розвитком морально-естетичної культури» учнів-читачів. Обстоюючи ідею розвивального навчання школярів на психологічних засадах, дослідник акцентував на важливості розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів-читачів, їхніх навчальних та читацьких інтересів, мотивів діяльності, створенні відчуття естетичної насолоди тощо [11, 75]. Вказувалося на важливість цілісного інтелектуального осмислення та емоційного сприйняття учнями-читачами твору, зміцнювалось переконання про єдність читацьких думок та почуттів, тобто наголошувалося на потребі цілеспрямованого формування гармонійної особистості.

Методична думка кінця XX століття утверджувала пріоритет якісної шкільної літературної освіти як однієї з найважливіших умов духовного становлення і творчого розвитку особистості. Актуальність особистісно-розвивального навчання науковці обґрунтовували необхідністю формування в учнів читацьких здібностей у процесі аналітичної роботи над текстом, що сприяє глибокому досягненню його ідейно-художнього змісту. Як слушно свого часу вказував Б. Степанишин, – «читання літературного твору – це «освіта душі», моральне самозаглиблення і естетичний зв'язок свого ества зі світом ідей та образів даного твору» [11, 206]. Подібні роздуми висловлювали й методисти минулого століття. Так, А. Климентов стверджував, що читання є головним знаряддям духовної освіти людини і водночас головним двигуном всієї сучасної науки, культури, прогресу [2, 109]. Акцентуючи на пріоритетній ролі читання щодо гармонійного формування особистості, вчені насамперед дбали про розвиток її розуму і моральності (за П. Юркевичем), якими учням необхідно керуватися, засвоюючи мистецькі взірці та виробляючи соціально відповідальну поведінку. Тому виховне значення літератури не обмежується лише визначенням основної думки художнього твору, а полягає в її естетичному впливові на почуття, свідомість та розумові можливості учнів.

У методиці навчання української літератури рубежу XX та XXI століть, як наголошував

Є. Пасічник, «одним із найважливіших завдань вивчення літератури в школі було формування в учнів естетичних потреб» [7, 55]. Учений вказував на важливість цілеспрямованого розвитку естетичної культури та необхідність духовного збагачення школярів у процесі літературного навчання. Однією з умов забезпечення його ефективності науковець називав обов'язкове врахування сенситивного віку учнів, який визначається відповідними особливостями їхнього психо-фізіологічного розвитку. Зауважимо, що акцентування на естетичному аспекті шкільного вивчення української літератури пояснювалося прагненням методистів позбутися соціологічного підходу в оцінці літературно-художніх явищ. Як свого часу слушно зазначав В. Данилов, поняття естетичного історично змінне, тому й достатньо суб'єктивне, ситуативне та стосується конкретного художнього твору, а не художніх явищ узагалі [1]. Тому важливо в процесі шкільного літературного навчання розвивати в учнів-читачів художню сприйнятливність, інтелектуальні почуття та здатність до логічних узагальнень. Водночас Є. Пасічник вказував на відсутність прямої залежності між інтелектом і почуттями особистості, а тому й акцентував на необхідності їх взаємодії та розвитку в процесі літературного навчання [7, 57]. Одним із чинників реалізації мети шкільної літературної освіти методист називав виконання навчальних завдань із літератури, головне призначення яких – «змінювати сам суб'єкт діяльності, тобто, самого учня, формувати його як особистість» [7, 95]. Відтак актуалізувалася проблема класифікації завдань, критеріями яких визначалися їх відповідність стандартизованим вимогам, варіативність та спрямованість на формування особистісних і громадянських якостей учнів.

Обґрунтовуючи наукові основи методики навчання української літератури на початку XXI століття, вчені наголошували, що «література формує нову особистість: духовно багату, гармонійно розвинену, національно свідому, з високими моральними ідеалами й естетичними потребами, підготовлену до життя і праці на розвиток своєї держави» [6, 47-48]. Досягнення цієї високої освітньої мети, як пояснювала Н. Волошина, можливе за умов використання ефективних форм організації навчально-виховного процесу.

Наукові пошуки методистів першого десятиліття XXI століття зосереджуються на питан-

ні вибору результативних шляхів викладання української літератури в школі та визначенні їх формувального впливу на особистість учня-читача. Як стверджує Г. Токмань, гуманізація та диференціація освіти в Україні є основними принципами її реформування з орієнтацією на інтелектуальний розвиток учнів [12, 15]. Важливими ознаками сучасної предметної методики вчена визначає спрямованість шкільної літературної освіти на формування високорозвиненої особистості в умовах глобалізації інформаційного простору та міжлюдської комунікації, що обумовлює зміни як у свідомості учителя, так і учнів [12, 16]. Учена порушує актуальну методичну проблему класифікації навчальних завдань, акцентуючи на «завданнях особистісного сприймання твору мистецтва» як одному із чинників успішної організації особистісно орієнтованого навчання української літератури. Запропонована дослідницею система завдань диференціюється за такими ознаками: а) зміст роботи; б) рівень роботи; в) ступінь самостійності учня; г) відношення до художнього тексту тощо [12, 101-110]. Система таких завдань передбачає максимальне врахування індивідуальних здібностей та інтересів учнів-читачів, можливість контекстного вивчення програмового матеріалу, що узгоджується із завданнями особистісно орієнтованого навчання.

На початку XXI століття програмне забезпечення особистісно орієнтованого навчання української літератури здійснювалося з урахуванням положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004). Так, у навчальній програмі з української літератури (2005), утверджувалася концепція розвитку національної гуманітарної сфери, згідно з якою «найвищою цінністю проголошується людина» та передбачається створення передумов для всебічного розвитку школярів [13, 3]. Такий підхід до організації навчання спрямовує вчителя-словесника на виховання національно свідомої особистості засобами мистецтва слова та виразно підтверджує принципову спрямованість шкільного курсу української літератури на реалізацію ідей особистісно орієнтованого навчання [13, 3-7]. Змістовий компонент навчальної програми орієнтує на впровадження особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу в процесі опрацювання художніх творів (а не вивчення історії української літератури), що сприяє розвитку читацького інтересу учнів, активізує «морально-етичні аналогії, суспільно-

ціннісні орієнтири через естетико-літературознавчі категорії, поняття» та зміцнює розуміння української літератури як органічного компонента світового літературного процесу [13, 9].

Завдання шкільної літературної освіти щодо «сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості», виховання її громадянської свідомості та гуманістичного світогляду чітко увиразнюються в наступній навчальній програмі з української літератури (2010), що підтверджує зміцнення *тенденції особистісно орієнтованого літературного навчання* [8, 3]. Реалізація цих освітніх пріоритетів орієнтує на формування ключових та читацької компетентностей учнів, що забезпечують очікуваний результат навчання української літератури.

У Концепції літературної освіти (2011) зазначається, що «об'єкт літературної освіти – особистість учня (його духовно-емоційний стан, моральні цінності та орієнтації, творче мислення, уява, читацькі компетенції, мовлення)» [4]. Окреслені у документі освітні завдання стосуються особистісних якостей учнів-читачів, що виразно вказує на особистісно орієнтований характер предметного навчання: формування читацьких інтересів та естетичного смаку школярів, здатності критично оцінювати художні явища, розуміти літературу як мистецтво слова та невід'ємну складову частину духовної культури людства.

Особистісна спрямованість предметного шкільного курсу української літератури чітко окреслюється в переліку ключових понять та в змістових лініях чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011). Відповідно у навчальних програмах із української літератури (2013, зі змінами, внесеними у 2015 р.) прослідковується тенденційний характер особистісно орієнтованого предметного шкільного курсу. Так, у рубриці «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» запропоновано диференційовані завдання, укладені, «з наростаючою складністю, що зручно й необхідно для особистісно орієнтованого навчання, при врахуванні рівня підготовленості учнів, а також для оцінювання їхніх знань» [5]. У документі акцентується на необхідності формування в учнів ключових компетентностей, що сприятимуть розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, *особистісно орієнтоване літературне навчання*, що спрямоване на активізацію суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу, передбачає діяльнісний підхід до його організації, врахування суб'єктного досвіду учнів-читачів та сприяє формуванню їхніх ключових та предметної читацької компетентностей, має виразний тенденційний характер у поступального розвитку вітчизняної предметної методики. Однак такий підхід до розгляду порушеної проблеми передбачає можливість її подальшого дискусійного обговорення.

Список використаних джерел

1. Данилов В. В. Методика русского языка. Петроград – Київ: [Б. и], 1917. 204 с.
2. Климентов А. Методика преподавания родного языка: руководство для учит. ин-в, учит. семинарий, пед. клас. жен. гимназий и для народ. учит. Феодосия: Типография И. М. Косенко, 1906. 200 с.
3. Компетентнісний потенціал проектної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : практико зорієнт. посіб.; [за заг. ред. Єрмакова І. Г.]. К.: [б. в.], 2010. 370 с.
4. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі: Наказ МОН від 26.01.2011 р. № 58. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2011. № 27/28. С. 58-63.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література: 5-9 класи. Київ: Видавничий Дім «Освіта», 2013. 160 с.
6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: посіб. для студ. вищ. закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Українська література. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. Київ, 2010. 112 с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV-X кл. Київ: Рад. шк., 1984. 105 с.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. 5–11 класи, 8–11 класи. Київ: Рад. шк., 1990. 398 с.
11. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 256 с.
12. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: монографія. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
13. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. Київ: Перун, 2005. 201 с.

References

1. Danilov V. V. Metodika russkago yazyka. Petrograd-Kiev: [B. i], 1917. 204 s.
2. Klimentov A. Metodika prepodavaniya rodnogo yazyka: rukovodstvo dlya uchit. in-v, uchit. seminarij, ped. klas. zhen. gimnazij i dlya narod. uchit. Feodosiya: Tipografiya I. M. Kosenko, 1906. 200 s.

3. Kompetentnisnij potencial proektnoyi diyal'nosti u zagal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi : praktiko zoriyent. posib.; [za zag. red. Yermakova I. G.]. K.: [b. v.], 2010. 370 s.
4. Koncepciya literaturnoi osviti v 11-richnij zagal'noosvitnij shkoli: Nakaz MON vid 26.01.2011 r. № 58. Direktor shkoli (SHkil'nij svit). 2011. № 27/28. S. 58-63.
5. Navchal'ni programy dlya zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv: Ukrayins'ka mova; Ukrayins'ka literatura: 5-9 klasy. Kyiv: Vidavnychij Dim «Osvita», 2013. 160 s.
6. Naukovi osnovy metodyky literatury : navch.-metod. posib. / za red. N. J. Voloshynoyi. Kyiv: Lenvit, 2002. 344 s.
7. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannya ukayins'koyi literatury v serednih navchal'nyh zakladah: posib. dlya stud. vyshch. zakladiv osvity. Kyiv: Lenvit, 2000. 384 s.
8. Programa dlya zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. 10-11 klasy. Ukrayins'ka literatura. Riven' standartu. Akademichnyj riven'. Profil'nyj riven'. Kyiv, 2010. 112 s.
9. Programy seredn'oyi zagal'noosvitn'oyi shkoly. Ukrayins'ka literatura : dlya shkil z ukr. i ros. movamy navchannya. IV-X kl. Kyiv: Rad. shk., 1984. 105 s.
10. Programe seredn'oyi zagal'noosvitn'oyi shkoly. Ukrayins'ka literatura: dlya shkil z ukr. i ros. movamy navchannya. 5-11 klasy, 8-11 klasy. Kyiv: Rad. shk., 1990. 398 s.
11. Stepanyshyn B. I. Vykladannya ukayins'koyi literatury v shkoli. Kyiv: RVC «Proza», 1995. 256 s.
12. Tokman' G. L. Metodyka vykladannya ukayins'koyi literatury v starshij shkoli: ekzistencial'no-dialogichna koncepciya: monografiya. Kyiv: Milenium, 2002. 320 s.
13. Ukrayins'ka literatura. Programa dlya zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. 5-12 klasy. Kyiv: Perun, 2005. 201 s.

Яценко Т. О.

ТЕНДЕНЦИОЗНЫЙ ХАРАКТЕР РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В статье научно обоснованно тенденциозный характер развития предметной методики. Представлен ретроспективный обзор достижений методики преподавания украинской литературы в аспекте реализации идей личностно ориентированного образования. Прослеживается тенденция личностно ориентированного образования в содержании школьного литературного образования от периода образовательной реформы 1984 года и до начала XXI века. Определена теоретико-методическая основа для достижения целей современного личностно ориентированного обучения украинской литературе в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: общеобразовательные учебные заведения, украинская литература, методика обучения, тенденция, личностно ориентированное обучение, художественное произведение, ученик-читатель, читательская компетентность.

Yatcenko T.

TENDENCIOZ CHARACTER OF RAPZVITIYA METHOD OF UKRAINIAN LITERATURE STUDY AT SCHOOL

In the article scientifically grounded tendentious character of development of subject method. The retrospective review of acquisitions of method of studies of Ukrainian literature is presented in relation to realization of ideas of the personality oriented studies. Maintenance of school literary education is analysed from the period of educational reform in 1984 and to beginning of XX century in the noted context. Certainly theoretic-methodical subsoil for the decision of modern tasks of the personality oriented studies of Ukrainian literature in general educational establishments: an account of individual queries of students, their cognitive possibilities and process control of study of literature, is at school (beginning of XX century); determination of purpose, maintenance and methods of developing studies, is on the lessons of literature (beginning of XX century); studies and education of personality by facilities of art of word (60th XX century); features of individual artistic perception and basic types of analytic-synthetic work of students are during working of work (70th XX century); spiritually moral and aesthetically beautiful education of students in the process of study of Ukrainian literature (80-90th XX century); forming of national consciousness, spiritual world, moral and domestic values of personality, is on the lessons of Ukrainian literature (beginning of XXI century); the competition approach to the studies of Ukrainian literature (beginning of XXI century); realization of inter-subject studies of Ukrainian literature on existential-dialogic principles (beginning of XXI century); development of creative of teacher-philologist (beginning of XXI century).

Key words: general educational establishments, Ukrainian literature, method of studies, tendency, personality oriented studies, artistic work, student-reader, reader competence.

Стаття надійшла до редколегії 11.05.2017

УДК 378.04

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та загальної психології,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: oleksjukoksana@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА

Розглянуто поняття лідера, проаналізовано основні концепції теорії лідерства, які стануть методологічною основою подальшого наукового дослідження щодо формування та розвитку лідерського потенціалу студентської молоді в умовах освітнього простору університету. Базовими концепціями виявлені такі, як теорія рис, поведінкова та ситуативна теорія, теорія функціонального лідерства, ціннісна теорія, емоційного лідерства, теорія цілеспрямованого розвитку та частково – теорія лідерства-служіння. На основі теоретичних положень даних концепцій будуть зроблені методичні основи впровадження методів, прийомів та форм роботи зі студентською молоддю щодо формування та розвитку лідерського потенціалу патріотично орієнтованого громадянина країни.

Ключові слова: лідер, лідерський потенціал, студентська молодь, патріот, концепції лідерства, теорії лідерства.

На сучасному етапі суспільного розвитку України лідерство набуває змісту як фактор стабільності, інтеграції інтересів різних груп населення, адже лідери, формуючи стратегію й визначаючи засоби її реалізації, виступають ініціаторами перетворень та ключовими фігурами успішного проведення усіх реформ на демократичних засадах. Люди, які спроможні не тільки вивести суспільство із кризових смуг, а й «вдихнути» нове життя в його повноцінний розвиток, повинні мати якості лідера. Сьогодні Україні вкрай потрібні лідери-патріоти в будь-якій сфері життєдіяльності: на виробництві, на державній службі, в начальному закладі різних рівнів та інше.

Актуальність проблеми формування лідерського потенціалу полягає в необхідності підготовки нової генерації лідерів, які б до виконання безпосередніх професійних функцій ставилися з наявною патріотичною спрямованістю, з розумінням важливості громадянського обов'язку щодо зміцнення та розвитку держави, захисту її інтересів та суверенітету.

Дослідженням лідерства займалися багато зарубіжних учених: К. Альдерфер, Р. Блейк, Р. Грінліф, Г. Джонс, П. Друкер, Г. Лазарус, Р. Лайкерт, К. Левін, А. Лоутон, К. Льюдман, Д. Макгрегор, Д. Мак Карті, А. Маслоу, А. Менегетті, Д. Мутон, Ш. Паффер, Е. Роуз, Р. Стогділ, Ф. Тейлор, С. Уолтер, Г. Фейрхольм, Е. Хартлі, Дж. Хемфілл, К. Ходжкінсон, Е. Холандер, Дж. Шанахан та інші.

Свій внесок у розвиток дослідження лідерських якостей зробили як закордонні, так і вітчизняні науковці: О. Бандурка, К. Базарова, С. Бочарова, О. Віханський, Б. Головешко, Д. Гоулман, О. Євтіхов, О. Журавльова, Є. Землянська, Т. Кабаченко, Л. Кисельова, О. Наумов, О. Нестуля, С. Новікова, О. Романовський, В. Саляхов, В. Співаковський, Н. Юртаєва, В. Ягоднікова та інші.

Педагогічні умови формування лідерських якостей представили у працях К. Базарова, Т. Вежевич, О. Гунічева, О. Долгопол, О. Євтіхов, А. Зоріна, О. Кін, Л. Конишева, О. Маковський, І. Морозов, С. Новікова, К. Сайкіна, В. Саляхов, Н. Семенченко, Н. Сушик, С. Тарасова, Н. Юртаєва, В. Ягоднікова та інших.

Аналіз наукових праць свідчить, що не зважаючи на достатню увагу науковців питанням лідерства проблема формування лідерських якостей у майбутніх професіоналів-патріотів під час навчання в університеті та роль у цьому психолого-педагогічної підготовки ще не достатньо досліджені в теоретичному та практичному аспектах.

Мета статті – проаналізувати концепції лідерства та визначити з них такі, що стануть засадовими для подальшого наукового дослідження.

Лідер (від англ. leader – ведучий), як авторитетний член організації чи соціальної групи, особистий вплив якого дозволяє йому відігравати істотну роль у соціально-політичних ситуаціях і процесах, у регулюванні взаємовідносин

у колективі, групі, суспільстві [2], не той, хто досягає результату будь-якою ціною, а той, хто допомагає іншим організувати ефективну взаємодію в процесі вирішення виробничих задач.

Тобто лідер – особа, яка чітко формує свою ціль і знаходить прибічників, які будуть допомагати їй у самореалізації та досягненні вже спільної мети. Саме тому лідерство як процес, за допомогою якого людина здійснює вплив на іншу людину чи на групу людей [4], є сучасною концепцією управління, в тому числі управління змінами, ефективності його сприяє не стільки рівень посади, скільки ступінь впливовості діяльності особи.

У сучасній філософській, соціально-політичній та психолого-педагогічній літературі існує приблизно 300 визначень лідерства. Однак, не дивлячись на різницю між визначеннями у різних авторів, існує і певна їх схожість. Отже, в інтерпретації терміна «лідер» варто виокремити дві найбільш популярні концепції:

- лідер – це індивід, який займає своє положення в результаті більш ефективної діяльності чи внаслідок здатності певним чином впливати на членів групи завдяки властивим йому особистісним якостям;
- лідер – це індивід, за яким група визнає право на прийняття рішень, найважливіших з точки зору групового інтересу.

Проблема лідерства має глибоке коріння. Природі лідерської обдарованості і якостям лідера приділяли увагу багато філософів і мислителів минулого. За античності лідером вважали особу, здатну творити історію. Певні історичні умови вимагали свого лідера, вождя. Поняття «лідер» було виявлено в англійській мові в XIII столітті, а похідне від нього поняття «лідерство» з'явилося значно пізніше, лише на початку минулого XX століття. Проблема лідерства як об'єкт наукової цікавості виявляється на початку XX століття. Відомо, що перші фундаментальні дослідження з проблеми лідерства проводили К. Левін та його послідовники Р. Ліппіт, Р. Уайт у 30-ті роки XX ст. в США. Завдяки цим дослідженням були зроблені перші кроки до становлення основних понять, пов'язаних з цим феноменом [1].

Пізніше стало відомим, що дослідженням явища лідерства також займалися філософ Фрідріх Ніцше, соціолог Габріель Тард, кожен з яких мав власний погляд на цю проблему. Свою теорію лідера-надлюдини розвинув німецький

вчений Ф. Ніцше (1844-1900). Лідер, за його концепцією, вищий біологічний тип людини, що ігнорує встановлені соціальні норми, мораль та політичні цінності. У праці «Генеалогія моралі» Ф. Ніцше вказував на прагнення людини зайняти пост лідера, як на природний інстинкт, і зазначав, що лідер має право ігнорувати мораль. Соціолог Габріель Тард вважав, що лідер є рушієм суспільного процесу, силою, яка спонукає та певною мірою скеровує розвиток людської історії [1].

Усі ці дослідники проблеми лідерства пов'язували її, у першу чергу, з особистістю.

Серед існуючих концепцій лідерства розглянемо у статті ті, що, на нашу думку, можуть стати засадовими для формування лідера-патріота в умовах освітнього простору університету.

З античних часів і до середини XX століття панувала теорія рис, що виявляє особливості лідера як видатної особистості. Дослідники описували властиві лідерам характеристики, питання про діалектичному розвитку яких піднімався рідко; лідерська обдарованість всупереч її онтологічній природі розглядалася як атрибут видатної особистості і сприймалася як дар природи або як результат виховання.

Так, засновник школи наукового управління у сфері вивчення організаційного лідерства Фредерік Тейлор розробив список 10 лідерських характеристик, які включали: розум, освіту, спеціальні або творчі знання, фізична сила та спритність, такт, енергія, рішучість, чесність, послідовність і здоровий глузд, міцне здоров'я [5].

Засновник адміністративної школи управління Анрі Файоль об'єднав у шість рубрик сукупність якостей і знань, різноманітних навичок згідно сфер діяльності: фізичні якості, розумові якості, моральні якості, загальний розвиток, спеціальні знання, досвід.

Прихильник теорії лідерських рис О. Тід до суттєвих рис, які він ідентифікував як лідерські, відносив фізичну й емоційну витривалість; розуміння призначення організації та спрямування її діяльності; ентузіазм; дружелюбність і прихильність; порядність.

Під впливом ситуативного підходу Р. Стоглід зробив важливий висновок, що існують не окремі якості лідера, а їх кластери.

Відомий лідеролог Р. Драфт узагальнив дослідження, що були проведені вченими на чолі з Е. Локом, і склав список із чотирнадцяти особистісних якостей лідера, найсуттєвішими з

яких назвав упевненість у собі, чесність, прямота, наполегливість (драйв). Складений А. Едвардсом «Список особистих переваг» дав змогу виокремити п'ятнадцять якостей, притаманних лідерам.

Аналіз розглянутих досліджень показує, що під час здійснення навчально-виховного процесу в університеті можна впроваджувати певні методи, прийоми, форми роботи щодо розвитку та формування у студентів лідерських якостей.

Однак, слід зауважити, що незважаючи на ґрунтовні дослідження і представлені списки якостей лідера, теорія рис не змогла повністю вирішити проблему феномену лідерства, але стала поштовхом для виникнення інших концепцій лідерства.

На сучасному етапі – з середини 70-х років ХХ століття – можна виділити кілька підходів до розробки теорій лідерства та керівництва. Серед них – філософський (приділяє увагу, перш за все, ціннісним аспектам), соціологічний (вивчає особливості груп і дій в них лідера), психологічний (який розглядає психологічні особливості лідера і послідовників, їх взаємини), практичний (дає конкретні рекомендації з управління колективами в конкретних сферах діяльності).

Одночасно з теорією рис розроблялася поведінкова концепція лідерства, в основі якої виступають такі поняття як «стиль лідерства», «стиль управління». Аналізуючи проведене К. Левінім дослідження Р. К. Віте та Р. Ліппет розглянули авторитарний, демократичний та ліберальний стилі за певними критеріями.

Заслугує на увагу дослідників і теорія лідерства Дугласа Макгрегора, яку умовно називають теорією Х/У.

Згідно теорії лідерства Ренсіса Лайкерта існують чотири стилі керівництва в базових системах – експлуаторсько-авторитарна, прихильно-авторитарна, консультативно-демократична, заснована на участі. Не менш цінною в його дослідженнях була ідея впливу авторитету лідера на його статус та ставлення до нього підлеглих.

Для подальшого наукового дослідження, що пов'язане з формуванням лідера-патріота в умовах освітнього простору університету, не можливо не звернутися до ситуативних теорій лідерства, оскільки ситуація настільки може вплинути на людину, що її поведінка може бути непередбачуваною.

Саме прихильники ситуативного підходу почали вживати термін «прихильники», тобто прихильники лідера – ті, на кого поширюється

його вплив. Лідер почав розглядатися не у вакуумі не лідерів, а як частина групи, яка складається з його прибічників [3, с. 80].

Серед дослідників, які пов'язали стиль лідерства з організаційною структурою, був Ф. Фідлер. Відповідно до його ситуативної теорії ефективність лідера залежить від того, наскільки його стиль поведінки з підлеглими відповідає ситуації, у якій вони працюють. За критерієм провідної людської потреби Фідлер виділяє два основних стилі керівництва лідера: лідер, орієнтований на взаємовідносини; лідер, орієнтований на успішне виконання завдань [3, с. 88]. На думку науковця обидва ці стилі можуть бути ефективними у відповідних ситуаціях.

Ситуативна теорія «шляхи-цілі» Мітчела й Хауса підводить до ціннісних теорій лідерства, оскільки вибір лідерського стилю (директивний, підтримуючий, орієнтований на досягнення, участі) залежить від ціннісних орієнтацій самого лідера та групи підлеглих.

Отже, ситуативні теорії лідерства вказують на необхідність озброєння лідерів компетенціями з діагностики застосування необхідного стилю та гнучкості поведінки.

Враховуючи попередні дослідження Джон Адаїр запропонував розглянути три основні концепції – теорія рис особистості, ситуаційна і групова – як єдине ціле, як взаємодоповнюючі одна одну. Вирішуючи проблему лідерства через цінності, Дж. Адаїр пропонує статус лідера визначати через три фактори або змінні: лідер – особистісні якості й характеристики; ситуація – частково стабільні, частково мінлива; команда (колектив) – потреби й цінності її членів.

Відповідно, у контексті функціонального лідерства по-новому підходять й до визначення рис характеру лідера, розподіляючи їх за потребами – завдання, колектив, індивідуум, з яких впливає функціональна цінність [3, с. 123]. Концепцію функціонального лідерства Дж. Адаїр поширює на лідерів трьох рівнів – командний, оперативний, стратегічний.

Розглянута концепція Дж. Адаїра може бути застосована в освітній діяльності викладача університету з метою розвитку лідерського потенціалу майбутніх педагогів.

Наступними концепціями, які мають бути взяті за базові у науковому дослідженні, є ціннісні теорії лідерства К. Ходжкінсона, Г. Фейрхольма й Т. і С. Кучмарських та С. Кові.

На думку К. Ходжкінсона у класифікації лідерства, де за основу взято парадигми ціннос-

тей, можна виділити чотири основні архетипи – «лідер-кар'єрист», «лідер-політик», «лідер-технік», «лідер-поет».

За дослідженнями Г. Фейрхольма існують шість основних принципів ціннісного лідерства, кожному з яких відповідає свій набір цінностей. Т. і С. Кучмарських, продовжуючи дослідження Г. Фейрхольма, виділяють десять показників ціннісного лідерства.

Проаналізувавши ціннісні теорії лідерства, можна зробити висновок, що для нашого дослідження більшу теоретичну і практичну цінність становить теорія С. Кові, яка представлена через чотири ролі лідера – зразок, штурман, настроювач, натхнення – і розкрита за допомогою співвіднесення головних характеристик особистості з її покликанням.

Цікавою для розгляду є концепція лідерства-служіння (автор – Р. Грінліф). На основі аналізу його праць Роберт Рассел і А. Григорі Стоун та Л. Спірс виділили десять основних характеристик теорії лідерства-служіння: слухання, емпатія, зцілення, поінформованість, переконання, концептуалізація, передбачення, опікунокство, підтримка і заохочення, формування спеціального співтовариства [3, с. 204–205].

Якщо концепція лідерства-служіння є в якійсь мірі неоднозначною, і може бути застосована лише частково, то концепції емоційного лідерства завжди знайдуть підтримку серед практиків, оскільки позитивний емоційний фон допомагає мобілізувати людину на виконання поставленої мети та досягнення успіху.

Емоційне лідерство засновано на самосвідомості. Самосвідомість розуміється як пізнання характеру власних емоцій, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, цінностей і мотивів. Такому лідерові притаманна інтуїція, здатність застосовувати поряд з надбаними вміннями і життєву мудрість. Лідери, яким притаманно зберігати в будь-якій ситуації здоровий глузд, позитивний настрій, впевненість у вирішенні завдання, «випромінюють» заряд позитивних емоцій на підлеглих, створюючи відповідний резонанс настрою.

Визначають наступні стилі емоційного лідерства – ідеологічний, навчаючий, товариський, демократичний, амбіційний, авторитарний. Перші чотири з названих стилів вважаються позитивними.

Ще однією концепцією, що входить до складу базових у нашому дослідженні є модель розвитку лідерських здібностей або теорія ціле-

спрямованого розвитку Р. Бояціса. Програма складається з чотирьох етапів. кожен з яких розгортається в певній послідовності і потребують певних тренувань.

Отже, при проведенні наукового дослідження щодо формування та розвитку лідерського потенціалу серед студентської молоді в умовах освітнього простору університету будемо використовувати надбання розглянутих концепцій лідерства, а саме: теорії рис, поведінкової та ситуативної теорій, теорії функціонального лідерства, ціннісної теорії, емоційного лідерства, теорія цілеспрямованого розвитку та частково – теорії лідерства-служіння. На основі теоретичних положень даних концепцій будуть розроблені методичні основи впровадження методів, прийомів та форм роботи зі студентською молоддю щодо формування та розвитку лідерського потенціалу патріотично спрямованого громадянина країни.

Список використаних джерел

1. Лідер будущего: новое видение, стратегии и практика: Метод. пособие по проведению тренинга / [И. Братусь, А. Гулевская-Черныш, Н. Доценко и др.]; под общ. ред. Г. Лактионовой и др. – К.: Науковий світ, 2001. – 122 с.
2. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності / Логунова М. М. – К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. – 196 с.
3. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.): навч. посіб. / О. О. Нестуля. – Полтава: ПУЕТ, 2016. – 375 с.
4. Політичне лідерство (Глосарій основних термінів) / За заг. ред. Гошовської В. А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parle.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/додаток-15.pdf>
5. Тейлор Ф.У. Менеджмент / Тейлор Ф. У.; пер. с англ. А.И. Зака / под. ред. и с предисл. Е.А. Кочергина. – М.: Контроллинг, 1992. – 137 с. – (классики менеджмента).

References

1. Ly'der budushhego: novoe vy'deny'e, strategy'y` y` prakty'ka: Metod. posoby'e po provedeny'yu treny'nga / [Y. Bratus', A. Gulevskaia-Chernysh, N. Docenko y` dr.]; pod obshh. red. G. Lakty'onovoy y` dr. – K.: Naukovy'j svit, 2001. – 122 s.
2. Logunova M. M. Social'no-psy'xologichni aspekty` upravly'n's'koyi diyal'nosti / Logunova M. M. – K.: Centr spry'yannya insty'tucijnomu rozvy'tku derzhavnoyi sluzhby', 2006. – 196 s.
3. Osnovy` liderstva. Naukovi koncepciyi (seredy`na XX – pochatok XXI st.): navch. posib. / O. O. Nestulya. – Poltava: PUET, 2016. – 375 s.
4. Polity'chne liderstvo (Glosarij osnovny'x terminiv) / Za zag. red. Goshov's'koyi V. A. [Elektronny'j resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.parle.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/dodatok-15.pdf>
5. Tejlor F.U. Menedzhment / Tejlor F. U.; per. s angl. A.Y. Zaka / pod. red. y` s predy'sl. E.A. Kocherghy'na. – M.: Kontroly'ng, 1992. – 137 s. – (klassy'ky` menedzhmenta).

Олексюк О. Є.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА

Рассмотрены понятие лидера, проанализированы основные концепции теории лидерства, которые станут методологической основой дальнейшего научного исследования по формированию и развитию лидерского потенциала студенческой молодежи в условиях образовательного пространства университета. Базовыми концепциями определены такие, как теория качеств, поведенческая и ситуативная теория, теория функционального лидерства, ценностная теория, эмоционального лидерства, теория целенаправленного развития и частично – теория лидерства-служения. На основе теоретических положений данных концепций будут разработаны методические основы внедрения методов, приемов и форм работы со студенческой молодежью по формированию и развитию лидерского потенциала патриотически ориентированного гражданина страны.

Ключевые слова: лидер, лидерский потенциал, студенческая молодежь, патриот, концепции лидерства, теории лидерства.

Oleksyk O.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF FORMING A PERSONALITY OF A LEADER

The notion of a leader is studied; major concepts of the leadership theory are analyzed, which will constitute the methodological grounds of a further scientific research of forming and developing the potential of a leader among students in terms of the university educational process. As basic concepts were defined the following ones: the theory of traits, behavioral and situational theory, the theory of functional leadership, value theory, the theory of emotional leadership, the theory of purposeful development and partly the theory of serving leadership.

The analysis of the scientific resources proved that in terms of the educational process at a university certain methods and forms of work could be introduced, aimed at developing and forming leadership qualities of students.

The theoretical grounds of the concepts mentioned could be used as guidelines to develop methodical recommendations on how to introduce methods and forms of work with students in order to form and develop their leadership potential as patriotic citizens of the country.

Key words: leader, leadership potential, students, patriot, leadership concepts, theories of leadership.

Стаття надійшла до редколегії 18.05.2017

ПОДІЇ

Юрій НАЙДА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва,
завідувач предметно-циклової комісії
музично-інструментальних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Віра НАЙДА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва,
член предметно-циклової комісії диригентсько-хорових дисциплін
та вокалу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

V ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ»

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (далі – ХГПА) 20 квітня 2017 року відбулася V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання мистецької педагогіки: проблеми теорії і практики», організована кафедрою теорії та методики музичного мистецтва (завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент М. А. Михаськова) факультету мистецтв (декан – доктор філософських наук, доцент О. С. Поліщук) під патронатом Міністерства освіти і науки України, Хмельницької обласної державної адміністрації, Хмельницької обласної ради, управління освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації. Ведучою конференції, за традицією, була завідувач кафедрою теорії та методики музичного мистецтва ХГПА, кандидат педагогічних наук, доцент М. А. Михаськова.

Мета конференції – обговорення актуальних проблем мистецької педагогіки, висвітлення нових наукових тенденцій та досліджень у галузі мистецької освіти, обмін науково-практичним досвідом використання інноваційних навчальних технологій, підвищення ефективності та якості професійної підготовки май-

бутніх фахівців мистецької освіти. Відповідно, реалізація мети наукового форуму була уніфікована за такими секційними напрямками: 1) актуальні питання історії мистецької педагогіки, 2) підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін у контексті сучасних освітніх технологій, 3) розвиток мистецьких компетентностей майбутніх вчителів, 4) новітні засоби навчання в мистецькій освіті: проблеми впровадження та стандартизації, 5) професійно-творча самореалізація педагога у сучасній навчально-виховній практиці.

У роботі конференції взяли участь біля 70 науковців, викладачів вищих навчальних закладів, працівники освіти та культури, аспірантів, здобувачів із Житомира, Івано-Франківська, Кам'янець-Подільського, Києва, Львова, Переяслав-Хмельницького, Полтави, Славуті, Хмельницька.

Із вітальним словом до усіх присутніх звернулася голова оргкомітету, ректор ХГПА, заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії наук вищої школи України І. М. Шоробура.

Обрана тематика науково-практичної конференції уможливила науковий диспут щодо подальшого вдосконалення змісту, форм і методів мистецької освіти, обмін теоретичним і практичним доробком у цій сфері. Так, на пленарному засіданні учасники конференції обговорили цікаві, глибокі, ґрунтовні доповіді учених. С. М. Царук – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА розкрила особливості формування професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в класі постановки голосу. М. В. Ярова – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри шкільної педагогіки ХГПА зацентрувала увагу на музиці як засобі музично-естетичного виховання учнів у теорії й практиці початкової школи. Ю. В. Поплавська-Мельниченко – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА окреслила проблеми музично-естетичного виховання дітей у контексті сучасних тенденцій освіти. Н. С. Іліницька – кандидат педагогічних наук,

доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА, завідувач предметно-циклової комісії фортепіанних дисциплін проаналізувала питання диференціації в освіті.

За результатами V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання мистецької педагогіки: проблеми теорії і практики» організаційний комітет планує видати матеріали конференції (статті) у періодичному науковому виданні «Актуальні питання мистецької педагогіки» який відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 1021 від 7 жовтня 2015 року включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати наукових досліджень на здобуття наукових ступенів кандидата (доктора) наук в галузі «Педагогічні науки». Усі учасники наукового зібрання отримали програми та були нагороджені сертифікатами конференції. Глибина обговорюваних питань засвідчили, що мистецька освіта поступово відроджує свою значущість, бо людині, за природою, властиве прагнення до прекрасного.



**Випадки скорочень,
що часто трапляються у наукових текстах**

Академік	акад. (при прізвищі)
Біологічні	біол.
Ветеринарні	вет.
Географічні	геогр.
Геолого-мінералогічні	геол.-мінерал.
Гривня	грн (при цифрах)
Дисертація	дис.
Доктор наук	д-р наук
Доцент	доц. (при прізвищі або назві установи)
Економічні	екон.
Історичні	іст.
Кандидат наук	канд. наук
Карбованець	крб (при цифрах)
Київ	К. (в області вихідних даних)
Медичні	мед.
Мільйон	млн (при цифрах)
Мільярд	млрд (при цифрах)
Мінськ	Мн. (в області вихідних даних)
Москва	М. (в області вихідних даних)
Педагогічні	пед.
Політичні	політ.
Професор	проф.
Психологічні	психол.
Ростов-на-Дону	Ростов н/Д (в області вихідних даних)
Санкт-Петербург	СПб. (в області вихідних даних)
Сільськогосподарські	с.-г.
Соціологічні	соціол.
Старший (молодший) науковий співробітник	ст. (мол.) наук. співроб.
Технічні	техн.
Фармацевтичні	фармац.
Фізико-математичні	фіз.-мат.
Філологічні	філол.
Філософські	філос.
Хімічні	хім.
Член-кореспондент	чл.-кор.
Юридичні	юрід.

Джерело: ДСТУ 3582-2013 «Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги та правила»

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 2 (57)
травень 2017**

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 62,5. Тираж 100 пр. Зам. № 0706-1.

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.