

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 134

Кіровоград – 2014

ББК 74.580

Н-37

УДК 378

Наукові записки / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. – Випуск 134. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 280 с. – (Серія: Педагогічні науки).

ISBN 978-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

Рецензенти: **Гриньова М.В.**, доктор педагогічних наук, професор;
Солдатенко М.М., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. №1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Радул В. В. | – доктор педагогічних наук, професор
(науковий редактор); |
| 2. Кушнір В. А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Мельничук С. Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Ткаченко О.М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Шандрук С.І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 9. Дубінка М.М. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 2 від 29 вересня 2014 року*).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-7406-57-8

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2014

УДК 371.011(091)

ШКОЛИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Школа в умовах сучасного соціуму утверджується як соціокультурний феномен суспільства на основі концепт гуманістичної філософії освіти: людина – освіта – соціум, де базовими компонентами в її реформуванні є гуманізація та демократизація.

Освітній процес у опорних школах розглядається в двомірному ракурсі: як соціальний інститут і як базовий заклад розвитку творчої особистості школяра. Актуальною потребою освітньої діяльності навчальних закладів стає інтеграція випускників у соціум на основі ключових компетентностей кожної особистості.

Мета даної статті – проаналізувати особливості організації шкільного життя опорних шкіл на основі впровадження гуманістичних ідей В.О.Сухомлинського.

Аналіз актуальних досліджень. Опорна школа, як зазначено в Положенні (наказ Міністерства освіти України №362 від 15 грудня 1986 року), – це школа, що має відповідну навчально-матеріальну базу, кваліфікований, творчо працюючий педагогічний колектив, який у комплексі вирішує завдання сучасної школи, добивається високої результативності у навчанні й вихованні учнів, користується авторитетом і визнанням учителів, педагогічної громадськості. Опорні школи з проблем вивчення і впровадження педагогічних ідей В.О.Сухомлинського мають змістовний педагогічний досвід, успішно апробований у процесі практичної навчально-виховної роботи.

На важливу роль педагогічного досвіду вказували К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський. К.Д.Ушинський, зокрема, виділяє таке поняття як педагогічна досвідченість, під якою він розуміє факти виховання, пережиті вчителем. А.С. Макаренко розкрив діалектичну природу педагогічного досвіду, вказавши на важливість індукції і дедукції в ньому. На творчий підхід у використанні досвіду вказував В.О. Сухомлинський: «Досвід уявляється мені садом квітучих троянд. Ось нам треба пересадити цей квітучий кущ із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого в ньому не вистачає. Підготувати цей ґрунт, потім уже пересаджувати. Але як? Разом з ґрунтом, не оголюючи коренів» [5, с. 405].

Педагогічний досвід, на наш погляд, – це досвід, який забезпечує високу результативність

як на основі сумлінного виконання обов'язків, так і шляхом використання інновацій. Проблема педагогічного досвіду висвітлювалася в роботах Ю.К.Бабанського, Е.І.Монозсона, М.М.Скаткіна, М.М.Поташника, а в Україні – у працях М.Д.Ярмаченка, О.Я.Савченко, В.І.Бондаря, М.Ю.Красовицького, Н.І.Клокар, М.С.Солодухи, Ю.Г.Новгородської [1; 2; 4].

Виклад основного матеріалу. Опорні школи комплексно досліджують проблему творчої трансформації педагогічних ідей В.О.Сухомлинського в життєдіяльність навчального закладу, обираючи один або кілька аспектів з його багатогранної педагогічної спадщини. Провідними є наступні: гуманізація навчально-виховного процесу; збереження і зміцнення здоров'я дітей; вдосконалення розумового виховання; піднесення якості й ефективності уроку; розвиток творчих здібностей і обдарованості дітей; формування азбуки моральної культури особистості; утвердження культури рідної мови; удосконалення естетичного (трудового, екологічного) виховання школярів; формування громадянина-патріота; зміцнення співдружності школи, сім'ї і громадськості; формування і збагачення педагогічної культури вчителя; піднесення якості внутрішньошкільного управління та ін. [3]. Продуктивно використовуються в опорних школах напрацювання В.О. Сухомлинського та колективу Павлівської школи щодо удосконалення навчально-виховного процесу згідно з державними вимогами. Теоретичне осмислення і практичну перевірку пройшли визначальні напрями удосконалення форм навчання, взаємозв'язків між умовами й результатами навчання.

Педагогічні колективи визначили для себе пріоритетними: активний характер розумової праці під час уроків, активізацію самостійної роботи, особливо під час закріплення нового матеріалу, скорочення часу на репродуктивну перевірку домашніх завдань, підсилення значущості практичної роботи для закріплення теоретичних знань, формування вмінь і навичок, повторення вивченого матеріалу як обов'язкової умови для сприйняття і засвоєння нових знань, забезпечення індивідуального підходу до учня, створення комфортного шкільного середовища. Окреслені завдання потребують постійного підвищення загальної і педагогічної культури вчителів, змістовної організації науково-

методичної роботи, оновлення матеріальної бази школи.

Формування нової світоглядної позиції педагогів – основа науково-методичної роботи спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 7 Світловодської міської ради. Учителі залучаються до участі в роботі педагогічної та методичної ради, шкільних методичних об'єднань, творчих груп, творчих пар, семінарів, шкіл «Молодий спеціаліст», «Пошук», «Школи педагогічної майстерності», психологічного супроводу через консультування педагогів. Професійна майстерність учителів зростає завдяки участі у конкурсах «Учитель року», «Молодий учитель», науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях; співпраці з видавничим домом «Шкільний світ», групою «Основа», участі у конкурсах «Панорама творчих уроків»; співробітництву з вищими навчальними закладами, підтримку авторських творчих проєктів, методичних розробок.

Науково-методична робота носить випереджувальний характер, спрямована на зростання педагогічної майстерності. Залучення учнів до творчої співпраці з учителями сприяє розвитку їхніх інтересів, здібностей, талантів. Особливу популярність серед учнів мають щорічний конкурс «Гордість школи», персональні виставки юних художників, підготовка концертів, фестивалів, мюзиклів.

Наслідуючи ідеї педагога-майстра, учителі прагнуть, щоб життя дітей було змістовним і цікавим. Традиційно в закладі проводяться творчі тижні, присвячені В.О.Сухомлинському. Складовими таких тижнів є: круглі столи, педагогічні читання, уроки мислення в природі, складання казок, тематичні виховні години за творами для дітей Василя Сухомлинського. У школі проводяться свята: Книги, Врожаю, Казки, Добрих справ, інсценізації, театралізовані дійства, презентації власних творів дітей. Захоплююче проходить виставка квітів «Шана вчителю-творцю».

Нечайівська загальноосвітня школа I-III ступенів імені Ю.І. Яновського Компаніївського району – опорна з вивчення і творчого впровадження педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського в практику роботи. На базі школи вчителі підвищують фахову підготовку, обмінюються досвідом роботи, презентують і обговорюють розробки уроків, позакласних заходів, одержують консультації з питань вивчення, пропаганди і творчого впровадження педагогічних ідей В.О.Сухомлинського. Цей напрям – важливий стимул для вчителів школи у збагаченні змісту та форм навчально-виховного процесу, вдосконаленні творчої лабораторії вчителя.

У діяльності опорних шкіл творчо реалізується досвід Павлівської школи за життя

В.О.Сухомлинського з методики організації навчання в початковій школі, системному і цілісному підході до дитини: це психологічна підготовка дітей до роботи на уроці, розробка техніки читання, розвиток мислення і пам'яті через різноманітність видів праці – уроки біля джерел думки і слова.

Колектив Петрівської загальноосвітньої школи I ступеня Петрівської районної ради творчо реалізує педагогіку гуманізму, використовує в практичній діяльності праці, ідеї, досвід Сухомлинського, оскільки, наголошують педагоги, вони повною мірою відповідають потребам сучасної початкової школи, сприяють вирішенню складних завдань модернізації освіти. Педагоги розвивають навчальні можливості учнів, використовуючи технології особистісно орієнтованого навчання.

Творче переосмислення ідей павлівського Вчителя на основі власних здобутків дозволяє продуктивно поєднувати традиційні та інноваційні форми навчання: уроки мислення, уроки дослідження, уроки екскурсії, уроки імпровізації, проводяться бібліотечні уроки, уроки доброти та уроки спілкування з природою. У школі переважна більшість учнів мають високий і достатній рівень знань, активно беруть участь у конкурсах «Колосок», «Кенгуру», «Таланти багатодітної родини», гуртках, студіях, олімпіадах. Під час екскурсій відвідують театри, заповідники, зоопарки, знайомляться з історичними місцями та пам'ятниками. Колектив успішно реалізує поставлену мету – розвиток дитини як активної індивідуальності, соціально адаптованої до життя в сучасних умовах.

Батьківська школа Василя Сухомлинського забезпечувала висування й дотримання єдиних вимог школи й батьків щодо навчання та виховання учнів, вирішення проблем життєдіяльності кожного учня і шкільного колективу. Започаткована система шкільно-сімейного виховання під керівництвом Василя Олександровича на основі прогнозованої перспективи розвитку збагачувалася змістом, формами, кількістю її активних учасників. Високий авторитет мав батьківський університет, де батьки і матері отримували цілеспрямовано, відповідно до віку своїх дітей, необхідні знання з педагогіки, психології, медицини. У роботі університету, крім директора і вчителів, брали участь медичні працівники, працівники правоохоронних органів. З батьками велася індивідуальна та консультативна робота. Учителі дослухалися порад Сухомлинського не ділити учнів на кращих і гірших, не «проробляти» батьків важких учнів, використовувати цікаві приклади з життя класу, сільської громади. Діти завжди радували батьків своїми успіхами у навчанні,

праці, творчості. Досвід «Батьківської школи» Сухомлинського повноцінно використовують педагогічні колективи опорних шкіл.

Напрямок роботи «Родинне виховання» – провідний у діяльності *Недогарського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Олександрійської районної ради*. В основі – творча реалізація педагогічних ідей Сухомлинського щодо організації родинного виховання в сучасній школі. Школа-родина – культурно-освітній центр села, де працює батьківська асоціація «Родинність», реалізується програма вивчення сім'ї, стали традицією уроки родинного виховання «Мій родовід», «Моя сім'я», «Народні свята в нашій сім'ї», реалізовано проект «Суспільно корисна та громадська діяльність», який включав практичні проекти: «Квітуча школа», «Музей рідної школи та села», «Комфорт у школі», «База для фізкультури і спорту». Школа у співпраці з родиною відкриває кожній дитині шлях до самовдосконалення, самореалізації, шлях до гармонії.

НВК «Бобринецька гімназія – загальноосвітня школа I-III ступенів № 1» працює над проблемою «Формування ключових життєвих компетентностей особистості в умовах використання нових педагогічних технологій навчання і виховання на основі реалізації педагогічних ідей В.О.Сухомлинського». Першочерговими завданнями педагогічного колективу є:

- створення оптимальних умов для учасників навчально-виховного процесу, їх всебічного розвитку;
- формування освіченої, творчої, національно свідомої та соціально компетентної особистості;
- збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я учнів;
- реалізація концепцій національного і громадянського виховання;
- вивчення інтелектуальної сфери школярів та їх навчальних можливостей, дослідження психоемоційного стану кожного учня.

Досвід роботи педагогічного колективу школи занесений до картотеки передового педагогічного досвіду «Сто кращих шкіл Кіровоградщини». На високому рівні представлено позитивний імідж школи у рамках Громадської акції «Флагмани освіти і науки України». У школі впродовж багатьох років склалася система виховної роботи, яка діє на принципах гуманізму, демократії, єдності сім'ї і школи, спадкоємності поколінь, забезпечує здійснення національно-патріотичного

виховання, сприяє формуванню в учнів навичок самоосвіти, самоаналізу, спрямована на реалізацію виховної проблеми школи.

Широко впроваджуються в навчально-виховний процес ідеї народознавства, виховання в учнів поваги до батьків, жінки-матері, рідної мови, історії та культури народу, шанування національно-культурних та духовних цінностей України. Цьому також сприяє музейний комплекс, який включає в себе Музей Бойової слави, Пам'ятний знак учителям та учням шкіл міста, які загинули на фронтах у роки Великої Вітчизняної війни, Музей історії школи. При музейному комплексі створено раду Музею, лекторські групи, групу «Пошук».

Гуманізація шкільного життя на основі концепції філософії дитячого щастя Василя Сухомлинського є провідною в діяльності *Дорожинської загальноосвітньої школи I-II ступенів Вільшанської районної ради*. Організація методичної роботи над окресленою проблемою передбачає підбір методичної літератури для вчителів, створення картотеки «На допомогу педагогам і батькам»; винесення на розгляд педагогічних рад питань: «Творче впровадження ідей В.О.Сухомлинського з морально-етичного виховання учнів: досвід, проблеми, перспективи удосконалення», «Проблеми вдосконалення уроку в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського та практиці роботи школи», «Розвиток творчого потенціалу вчителя»; проведення психолого-педагогічних семінарів: «Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у навчально-виховному процесі», «Самовдосконалення – шлях до продуктивного уроку» та інші; проведення педагогічних читань «Педагогічна діяльність Сухомлинського», «Азбука виховання за Сухомлинським», «Педагогічні погляди Сухомлинського», «Роль сім'ї у вихованні дитини»; організацію виставок «Крок до майстерності»; методичного рингу між методичними об'єднаннями «Творча майстерня вчителя. Використання педагогічних ідей Василя Сухомлинського»; випуск методичного бюлетеня «Ідеї Василя Сухомлинського в практиці роботи вчителів»; відкриті уроки та виховні заходи; педагогічний міст «Педагогіка В.О. Сухомлинського і сучасна школа».

Заслугує на увагу система методичної підготовки і проведення нетрадиційних педагогічних рад, які пробуджують у педагогів інтерес до творчої діяльності. Проведення таких педрад передбачає системну підготовчу роботу. Для цього наказом директора школи створюється творча група, яка вибирає форму проведення педради, складає алгоритм дій, розробляє пам'ятки учасникам, проводить анкетування вчителів та учнів, створює банк

методичної літератури. Це педради у формі проблемних та круглих столів, «банку ідей», тренінгу, трибуни вільних думок.

Одним із напрямків методичної роботи в Дорожинській загальноосвітній школі I-II ступенів є організація ряду заходів з молодими вчителями. Від того, як пройдуть його перші кроки в навчальному закладі, залежить якість та результативність навчально-виховного процесу в школі. Навчання молодих педагогів стимулює їх активність, спонукає конструювати, змагатись у творчій діяльності, знайомить із сучасними технологіями проведення уроку, особливостями моделювання позакласного заходу, формує бажання саморозвитку педагогічних здібностей, професійного росту.

Навчально-виховний комплекс «Розкішненська загальноосвітня школа I-II ступенів – дошкільний навчальний заклад» Голованівської районної ради працює над створенням освітнього середовища, де формується нова людина як творча особистість. У маленькому колективі, вважають вчителі, має бути своя неповторна аура, і найголовніше – повага до учнів, учителя, батьків. У школі учні не готуються до життя, а живуть, бо шкільне життя змістовне і цікаве. Педагогічний колектив виховну роботу будує через організацію колективних творчих справ у співпраці з учнями, батьками, громадськістю села. Така співпраця розпочинається ще з дитячого садка, задовго до того, як дитина має прийти до школи.

Протягом усього навчання дитини в школі батьки є учасниками навчально-виховного процесу. Інноваційний потенціал досвіду роботи школи полягає в тому, що в основу роботи покладено гуманістичну сутність дидактики Сухомлинського. При плануванні роботи з учнівським колективом головною є ідея особистісної спрямованості виховного процесу, де в центрі стоять не програми та заходи, а саме учень, його індивідуальні нахили та здібності. Невід'ємною умовою розвитку моральних якостей є становлення учнівського колективу. В ньому виникають міжособистісні стосунки, в яких формується внутрішній світ дітей. Тому велика увага приділяється вихованню учнів через життя класного колективу. В цьому допомагають родинні свята, родинні конкурси та ін. Учителі докладають зусиль, щоб виховати свідомого громадянина, який би любив рідну землю, переймався б її болями та проблемами, вмів долати складнощі життя в сучасному соціумі.

Вивчаючи досвід павлиського педагога з виховання дітей засобами природи, вчителі початкових класів проводять уроки читання, природознавства, рідного краю у природі.

З часом виникла потреба створення «зеленого класу» для проведення уроків у

природі. Трудилися дружно і вчителі і учні, навіть дошкільнята допомагали. Виготовили саморобні, з природного матеріалу, столи, парти, посадили «клумбу здоров'я», де духмяно пахне м'ята, меліса, ромашка та інші лікарські рослини нашого краю. Заклали алею туй та алею ялинок. Кропітка праця увінчалась успіхом – «зелений клас» серед природи вийшов на славу. Вже традиційними стали екскурсії у природу в різні пори року, під час яких легше розкрити внутрішній світ дитини.

Незамінним порадиником вчителів з питань виховання стала книга «Як виховати справжню людину». Творчо її опрацювавши, вчителі створили «Школу самовиховання» за В.О.Сухомлинським. Дороговказом роботи, епіграфом «Школи самовиховання» стали слова Василя Олександровича: «Найбільша перемога – це перемога над самим собою». Щорічно другого вересня шкільний колектив проводить день пам'яті Василя Олександровича під назвою «Квітка Сухомлинського». Школа фактично залишилась єдиним культурно-освітнім центром на селі. Всі шкільні свята вже традиційно стали загальносільськими, батьки на них – постійні, шановані гості.

У школі працює постійно діючий психолого-педагогічний семінар «Виховання дітей в родині». Саме тут є можливість поспілкуватися з проблеми виховання дітей в родині педагогів, вивчити аспекти виховання, розкриті Сухомлинським в «Листах до сина» та «Листах до дочки», відчуті мікроклімат в родині великого педагога, запозичити для себе благодатне зерно виховання дітей в атмосфері любові, свободи й відповідальності.

Понад сорока років *Марфівська загальноосвітня школа I-III ступенів* є опорною з питань вивчення та творчого впровадження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського на *Долиниціні*. За ці роки так багато зроблено – виховано понад п'ять тисяч випускників; надано путівку в життя шістдесяті молодим педагогам; виховано у колективі спеціалістів вищої кваліфікаційної категорії, педагогів зі званням «Старший учитель» та «Відмінник освіти».

Шкільне подвір'я дбайливими руками вчителів, учнів, працівників перетворене на куточки педагогічної взаємодії: «Зелений клас», де проводяться уроки мислення під голубим небом, «Бузкова алея», що прикрашає вхід до школи, дендрарій, в якому зібрані рідкісні види рослин, «Конвалієва галявина», квітники, «Пеньок бажань», якому довіряють свої надії і мрії школярі. Навколо школи ростуть стрункі тополі та розкішний фруктовий сад, насаджений 40 років тому.

Навесні 2007 року закладено парк В.О. Сухомлинського з «Алеєю прощання з дитинством», створену випускниками.

Учителями-пенсіонерами Стеценко М.В., Мартинюк В.В., Маріною Є.Й. започатковано «Гаялину зустрічі поколінь». Молодими педагогами школи Нечипоренком Г.М., Шамченко В.П., Писаренко О.В., Кравчук О.М. посаджено «Гаялину мрій». А учні школи створили у парку справжні оази: гаялини «Казок», «Півонієвої кулі» та «Української орхідеї». На кожному уроці, під час виховних і позакласних заходів педагоги утверджують добротворче начало, гуманістичний підхід, радість від успіху кожного, любов і повагу до людської особистості, написані розумом і серцем для прийдешніх поколінь В.О. Сухомлинським.

Таке розмаїття засобів виховного впливу довкілля, взятих зі спадщини видатного педагога, додає творчих можливостей кожному члену колективу. Результативно працюють педагоги над проблемою: «Удосконалення уроку як основної форми навчально-виховного процесу». На основі педагогічних досліджень були вироблені рекомендації з кожного предмету щодо поєднання ідей В.О. Сухомлинського під час підготовки і проведення сучасного уроку

Школа активно співпрацює з громадськими організаціями. На базі закладу створена «Марфівська перлина», яка взяла участь у впровадженні енергозберігаючого проекту (ПРООН «Місцевий розвиток, орієнтований на громаду II») щодо заміни вікон на металопластикові у шкільному приміщенні. Члени організації змогли донести до громадськості важливість співпраці і взаємодопомоги в підтримці функціонування школи, що дало змогу замінити вікна, збільшити якість обігріву шкільного приміщення та згуртувало населення ідеєю підтримки школи як освітньо-культурного центру на селі.

Шкільний колектив співпрацює з Долинською школою мистецтв, де діти навчаються в гуртках, приймають участь в різноманітних конкурсних програмах; з бібліотекою села Марфівки, сільською радою, службою у справах сім'ї, молоді та спорту. Учителі школи діляться досвідом роботи на семінарах, конференціях, в пресі. Навчально-виховний процес у школі проходить у атмосфері співпраці, у комфортних умовах. Часто педагоги звертаються до уроків мислення серед природи, під час яких не лише засвоюється навчальний матеріал, а й відбувається психологічне розвантаження, краще усвідомлення учнями свого місця в довіллі, постійне вдосконалення і розширення світоглядних позицій. Виховання добром і через добро відбувається практично на всіх уроках.

Профільна старша школа відповідає суспільним запитам і створена за результатами соціологічних опитувань батьків, учнів, громадськості. Старшокласники віддали перевагу технологічному профілю. Це результат співпраці з Долинським міжшкільним навчально-виробничим комбінатом, де якісно готують випускників до оволодіння професіями водія й тракториста. Сільські діти успішно закінчують школу та із задоволенням отримують першу в житті професію, адже Сухомлинський наголошував на важливості трудового навчання та професійного спрямування учнів саме в шкільні роки. Колектив вважає свою рідну школу школою радості, бо тут вмінуть радіти успіхам, поважати один одного, вивчати свою історію та творити історію сьогодення [6].

Висновки. Кожна з опорних шкіл розвивається, творчо використовуючи педагогічні ідеї та педагогічну спадщину учителя-новатора В.О. Сухомлинського, дбає про комфортне шкільне середовище, яке сприяє вирішенню важливих проблем розвитку особистості вчителя і учня, формує громадянську позицію, почуття відповідальності за реалізацію власного життєвого проекту та причетність до вирішення проблем своєї малої батьківщини й України. Навчальні заклади як Школи саморозвитку особистості, території творчості, щасливого буття кожної дитини щедро ділиться своїми здобутками, перспективами розвитку. Від відкритого спілкування ми зростаємо професійно і духовно.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Новгородська Ю.Г. Розвиток ідей В.О. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юлія Григорівна Новгородська; наук. кер. Коваленко Є.І.; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Київ: [Б. в.], 2004. – 283 с. – Бібліогр.: С. 205-249.
2. Освітня система сільського району: проблеми та перспективи розвитку / уклад.: Н.І. Клокар, М.С. Солодуха – К.: АПН України, б. р.
3. Постельняк А.І. Опорна школа [Методичний посібник] / А.І. Постельняк. – Кіровоград: Видавництво обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. – 2009. – С. 118.
4. Савченко О.Я. Внесок В.О. Сухомлинського в теорію розвиваючого навчання / О.Я. Савченко // Європейська педагогіка і В.О. Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст. – К., 1993. – С. 23-27.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. Т.4. К., Радянська школа, 1976. – 640 с.
6. Банк педагогічного досвіду опорних шкіл КОШПО імені Василя Сухомлинського / Банк педагогічного досвіду КОШПО. – 2012. – 300 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна – професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри біології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Заслужений учитель України.

Коло наукових інтересів: організація навчально-виховного процесу в сучасній школі; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини педагогів-гуманістів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О.А. Захаренка.

УДК 371.124

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

Лише у студентів педагогічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів та вчителів спостерігається значна кореляційна залежність між рівнем соціальної зрілості і педагогічної майстерності особистості. У школярів, які обрали професію вчителя, і курсантів військових училищ ця залежність не спостерігається. Отже, соціальна зрілість майбутнього педагога містить у своїй структурі й зміст педагогічної майстерності. Відповідно особистість студента — майбутнього педагога відрізняється від особистості студентів інших видів навчальних закладів. У нашому дослідженні аналіз розвитку соціальної зрілості студентів у громадській діяльності доповнювався даними педагогічної майстерності, які подано за допомогою таблиці 1.

Майбутній педагог, який володіє елементами педагогічної майстерності, розглядає зміст навчання не лише в знаннях, а в здатності переносити ці знання в особистісну площину розвитку, у бачення їх доцільного змісту. За мету виховання він бере завдання щодо формування особистісної позиції на основі системи переконань, які не повинні зводитися тільки до певної суми знань. Тобто основним у навчанні є не конкретні навички або знання, а розвиток особистісних сил, які задіяні в процесі навчання.

Дослідно-експериментальні дані частотних розподілів педагогічної майстерності майбутнього педагога свідчать про те, що ті студенти, які беруть активну участь у громадській діяльності, характеризуються числовим проміжком 4,0 - 4,5 (за запропонованою 5-ти бальною шкалою оцінювання). Ті, хто не бере участі у відповідній діяльності, - 3,5 - 4,0. Це підтверджує існування різниці в ступені виявлення педагогічної майстерності двох вибірових сукупностей респондентів.

Така різниця існує внаслідок того, що педагогічна майстерність майбутнього викладача має тісний взаємозв'язок із його

соціальною зрілістю. Цей взаємозв'язок виявляється в тому, що від рівня соціальної зрілості залежить рівень педмайстерності майбутнього викладача. Нами встановлено, що ті студенти, які беруть участь у громадській діяльності, мають вищий рівень соціальної зрілості в порівнянні з тими, хто такого навантаження не виконує. Отже, студенти-активісти мають і вищий рівень “виявлення” педагогічної майстерності порівняно зі своїми колегами. Набутий соціальний досвід у процесі громадської діяльності є необхідною основою вироблення і формування елементів педагогічної майстерності майбутнього педагога. Між двома вибіровими сукупностями студентів спостерігається суттєва різниця. Дані рангового аналізу відповідних груп студентів подано за допомогою таблиці 2.

Таблиця 1

Частотний розподіл студентів з вказаними інтервалами індексу педагогічної майстерності “М”, станом на лютий 2014 р.

Студенти, які беруть участь у громадській діяльності (N- 45 осіб)

-	-	1	1	18	20	5
---	---	---	---	----	----	---

Студенти, які не беруть участь у громадській діяльності (N-45 осіб)

-	-	1	7	15	16	6
---	---	---	---	----	----	---

Шкала інтерва- 1,0 1,5 2,0 2,5 3,0 3,5 4,0 4,5 5,0 лів “М”

Педагогічна майстерність формується інтенсивніше у студентів, які беруть участь у громадській діяльності. Вона пов'язана із формуванням соціальної зрілості і отже, в громадській діяльності ефективно формується через зміст соціальної активності. На першому ранговому місці у студентів, які залучені до громадської діяльності розміщений індикатор

“Знання навчальних курсів основної спеціальності”. Друге рангове місце займає індикатор “Знання основ психології і педагогіки”. Ці види діяльності передбачають оволодіння певною системою знань, яка є необхідною для професійної діяльності майбутнього викладача.

Опанування системою знань можна характеризувати як специфічну діяльність. Особливістю її є те, що вона універсальна, оскільки утворює основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю. На основі засвоєних знань педагог формує в учнів певний соціальний досвід. Цей досвід перетворюється й удосконалюється у навчанні в зв'язку з доповненням його новими знаннями і вміннями і

знає переорієнтації за рахунок включення нових знань і вмінь у системи уже наявного досвіду.

Знання, якими оволодіває вихovanець в процесі навчання, допомагають студенту набувати нові знання і виконувати певні дії у своєму досвіді і змінювати попередній досвід. Тобто знання навчальних курсів основної спеціальності є засобом зміни життєвого і професійного досвіду. Діяльність стосовно оволодіння знаннями фахових дисциплін ми розглядаємо як діяльність щодо самозміни, саморозвитку, що тягне за собою якісні зміни у структурі соціальної зрілості майбутнього педагога.

Таблиця 2

Ранговий аналіз змісту індикаторів педагогічної майстерності студентів, які беруть і не беруть участь у громадській діяльності, станом на лютий 2014 р.

Категорія досліджуваних	Індикатори педагогічної майстерності								
	Знання навчальних курсів основної спеціальності	Знання основ психології і педагогіки	Прагнення до організації спільної роботи з учнями	Прагнення утвердити себе в колективі	Здатність розуміти поведінку людини	Здатність активно впливати на інших	Уміння грамотно і переконливо викладати свої думки	Уміння організувати інших людей	
Студенти, які беруть участь у громадській діяльності (експериментальна група) (N=45 осіб)	1	2	5	6,5	3	6,5	4	8	
Студенти, які не беруть участі у громадській діяльності (контрольна група) (N=45 осіб)	2	4	1	7	6	5	3	8	

У педагогічній практиці про якість і ефективність роботи педагога, його майстерність здебільшого прийнято говорити за результатами діяльності вихованців, за показниками їх навчання і поведінки. Але ці показники не створюють об'єктивних умов для оцінювання рівня педагогічної майстерності педагога. Успішність вихованців з певного навчального предмета складається під впливом не лише педагога-предметника, а залежить від усієї сукупності впливів – навколишнього соціального середовища, шкільного соціуму, сім'ї, суспільства тощо.

У студентів-активістів сильним фактором формування педагогічної майстерності є “Знання основ психології і педагогіки”. Знання з цих

навчальних предметів дають можливість застосувати свою діяльність щодо пошуку закономірностей педагогічного процесу з метою найефективніше реалізувати завдання, поставлені суспільством перед освітою.

Ми розглядаємо педагогічний процес, з одного боку, як саморух, а з іншого, – це керований процес, який відбувається за допомогою розв'язання нескінченного ряду педагогічних завдань, підпорядкованих завданням суспільства. Вивчаючи основи педагогіки, майбутній педагог вивчає об'єктивні і суб'єктивні соціальні і природні фактори виховання, співвідношення його цілей і засобів, потенційних і реальних можливостей. На основі одержаних знань він у змозі здійснювати

пошуки закономірностей в галузі управління і педагогічного аналізу кожного компонента педагогічного процесу. Отже, вивчаючи основи педагогічної науки, майбутній педагог зорієнтований на можливу систему дій, спрямованих на досягнення завдань педагогічних систем, а також на виявлення такої системи дій, яка найкраще задовільняла б наявну мету. Щодо знання основ психології, то потрібно акцентувати увагу на тому, що педагог сьогодні проводить роботу щодо вивчення людської особистості. Вивчити і пояснювати особливості особистості вихованця ефективно можна тільки проводячи дослідження.

Відомо, що ми пізнаємо себе за допомогою своїх реакцій на ситуації, в які ми потрапляємо. Такими реакціями є не лише наші жести або слова, але і те, як ми інтерпретуємо ці ситуації і ці відповіді. Тобто, якщо в усіх випадках людина пізнається шляхом спостереження за її діями, то за допомогою експерименту можна пояснити реакцію та інтерпретацію учнем своїх власних актів.

Перше рангове місце у студентів, які не виконують громадського навантаження, займає індикатор "Прагнення до організації спільної роботи з учнями". Оскільки ця група студентів не має значного соціального досвіду, який необхідний для професійного становлення педагога, то в процесі діяльності у цьому напрямку вони оволодівають таким досвідом.

У студентів, які не беруть участі у громадській діяльності, на другому ранговому місці знаходиться індикатор "Знання навчальних курсів основної спеціальності". Це значить, що практично для усіх студентів майбутніх педагогів знання з фахових дисциплін є основою не лише їх педмайстерності, але і необхідною умовою діяльності педагога взагалі.

Для обох груп студентів на останньому ранговому місці знаходиться індикатор "Уміння організувати інших людей". Таку ситуацію для

студентів-активістів ми пояснюємо тим, що в процесі постійної своєї громадської діяльності вони мають справу із організацією інших студентів у напрямку виконання певного завдання. В більшості випадків ці студенти не відчують проблем щодо цього виду діяльності. А отже, вони впевнені в тому, що в разі необхідності зможуть реалізувати завдання по організації й активному впливу на інших людей.

Щодо студентів, які не беруть участі у громадській діяльності, то для них цей напрямок створює додаткові проблеми. Для того, щоб виявити себе у цьому напрямку діяльності, необхідно бути залученим до певної громадської діяльності.

Види діяльності, до яких залучені студенти в процесі вузівської підготовки по різному формують їхню соціальну зрілість. Позитивний ефект спостерігається тоді, коли студенти за допомогою різноманітних форм студентського самоврядування залучаються до активного громадського життя. Впровадження у життєдіяльність навчальних закладів методики громадської атестації студентів на основі оцінок соціальної зрілості особистості дає можливість визначити рівень розвитку як окремого студента, так і академічних груп. А це в свою чергу дозволяє виробляти і реалізувати систему діяльності факультету у напрямку формування високого рівня соціальної зрілості студентів.

Соціальна зрілість майбутнього педагога відрізняється від аналогічного стану розвитку особистості студентів інших видів навчальних закладів (сільськогосподарських, будівельних, медичних тощо) тим, що у студентів-педагогів формується соціально-педагогічна зрілість. Педагогічний компонент у змісті соціальної зрілості нами фіксувався у вигляді індексу педагогічної майстерності, експериментальні значення якого для студентів, що виконують і не виконують дипломні дослідження, подано за допомогою таблиці 3.

Таблиця 3

Частотний розподіл студентів з вказаними інтервалами індексу педагогічної майстерності "М" станом на лютий 2014 р.

Студенти, які виконують кваліфікаційні дослідження (N = 32 особи)	-	-	-	1	1	11	14	5	-
Студенти, які не виконують кваліфікаційні дослідження (N = 32 особи)	-	-	2	6	9	10	4	1	-
Шкала інтервалів "М"	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0

Майбутній педагог повинен уміти не просто розуміти завдання, які перед ним постають, але і формулювати їх на основі мети та аналізу тієї соціальної і педагогічної ситуації, в умовах якої він буде працювати. В цьому криється початок

реалізації соціальної позиції студента як майбутнього педагога. Оволодіння студентів елементами майстерності виховання передбачає оволодіння ними навичками і вміннями розв'язувати педагогічні завдання у

найрізноманітніших ситуаціях. Оскільки педагогічна діяльність спільна, а провідна роль у ній належить як організатору педагогічного процесу педагогу, відповідно педагогічна майстерність педагога зумовлює творчість вихованців.

Майбутній педагог приймає рішення стосовно стратегії впливу на основі аналізу педагогічної ситуації, рівня підготовленості вихованців і оцінки можливостей у застосуванні засобів педагогічного впливу.

Із таблиці 3 дані частотних розподілів педагогічної майстерності майбутнього педагога підлягають нормальному розподілу. Вибіркову сукупність студентів, які виконують кваліфікаційні дослідження, характеризує

інтервал 4,0-4,5, а вибіркочну сукупність студентів, що не беруть участь у відповідній діяльності, - інтервал 3,5-4,0. Між даними двома сукупностями існує різниця в ступені виявлення студентами елементів педагогічної майстерності в процесі формування соціальної зрілості майбутнього педагога у період навчання у ВНЗ. Наявність існування такої різниці зумовлена тим, що студенти, які виконують кваліфікаційні дослідження, одержують ґрунтовніші і якісніші знання, які необхідні для вироблення педагогічної майстерності, оскільки вони виконують кваліфікаційні роботи з педагогіки та методики викладання одного із шкільних предметів.

Таблиця 4

Ранговий аналіз змісту індикаторів педагогічної майстерності студентів які виконують та не виконують кваліфікаційні роботи, станом на лютий 2014 року

Індикатори педагогічної майстерності

Категорія досліджуваних	Знання навчальних курсів основної спеціальності	Знання основ психології і педагогіки	Прагнення до організації спільної роботи з учнями	Прагнення утвердити себе в колективі	Здатність розуміти поведінку людини	Здатність активно впливати на інших	Уміння ґрамотно переконливо викладати свої думки	Уміння організовувати інших людей
Студенти, які виконують кваліфікаційні дослідження (експериментальна група) (N=32 особи)	2,5	1	4	8	6	7	2,5	5
Студенти, які не беруть участі у виконанні кваліфікаційних досліджень (контрольна група) (N=32 особи)	3,5	2	5	7	1	7	3,5	7

Крім цього, вони в процесі науково-дослідної діяльності набувають більшого соціального досвіду порівняно з тими студентами, які не беруть участі в такій діяльності.

На першому ранговому місці у студентів, які виконують кваліфікаційні дослідження, знаходиться індикатор “Знання основ психології і педагогіки”. Основним завданням соціально зрілого педагога є завдання щодо формування соціальної зрілості особистості вихованця. Шляхом встановлення рівня розвитку вихованців є застосування експериментальних методів дослідження. На основі одержаних результатів нашої дослідно-експериментальної роботи існує можливість застосування педагогічного аналізу і впливу на особистість вихованця. Експериментальний метод

дослідження в діяльності є одним із способів пізнання. Його основною ознакою є прагнення встановити систему стосунків, які перевіряються за допомогою експерименту. Завданням педагога-експериментатора є не лише реєстрація педагогічних фактів чи навіть стосунків. Завдання майбутнього педагога під час виконання кваліфікаційного дослідження – виробити у себе таке мислення, яке сприяло б експериментальному міркуванню.

Знання психології включають знання психічних процесів і стану розвитку особистості вихованця. Вивчає їх у залежності від умов життя, від того, як організована взаємодія учня із соціальним середовищем (тобто діяльність), а також із оточуючими людьми (спілкування).

Знання основ педагогіки забезпечує спеціальне конструювання необхідних ситуацій,

умов, за яких педагогічне явище або педагогічний вплив спостерігається найвиразніше.

Друге рангове місце у студентів-дослідників займає індикатор “Знання навчальних курсів основної спеціальності”. Головне завдання майбутнього педагога в процесі набуття знань з основної спеціальності є оволодіння системою понять у цій галузі так, щоб вміти легко оперувати, логічно і послідовно викладати навчальний матеріал. Педагогічна діяльність творча. Вона не має універсальних засобів на всі випадки життя. А отже, завдання соціально зрілого педагога вимагає постійного творчого пошуку, вміння знаходити шляхи реалізації соціальних завдань.

Активний вплив педагога на механізм значущості включає врахування ряду критеріїв, оцінок, якими інтуїтивно, але ще несвідомо користуються вихованці при формулюванні висновків про значення і сприйняття тих явищ і процесів, які вони вивчають. Активність сприйняття ідей у педагогічному процесі багато в чому залежить від логіки і послідовності думки педагога. Тобто в педагогічній діяльності необхідно враховувати механізми цілісності і осмисленості сприймання, які діють одночасно з механізмами його вибірковості й спрямованості. Домагатися узгодженості, збалансованої взаємодії цих операцій — значить забезпечити психологічний фундамент цілісного і осмисленого сприймання ідей у педагогічному процесі.

На останньому ранговому місці у студентів, які виконують кваліфікаційні роботи знаходиться індикатор “Прагнення затвердити себе в середовищі”. Цей вид діяльності не є ефективним для формування педагогічної майстерності тих студентів, які виконують кваліфікаційні дослідження, оскільки їх утвердження і становлення в академічній групі залежить від результатів, які вони досягають у процесі виконання кваліфікаційної роботи.

На першому ранговому місці у студентів, які не виконують кваліфікаційних досліджень, знаходиться індикатор “Здатність розуміти поведінку людини”. Це пояснюється тим, що ця група студентів, не беручи активної участі у життєдіяльності групи, факультету, університету, постійно зазнає певного “соціального тиску” з боку своїх товаришів по навчанню. А тому ці студенти намагаються докладати максимум зусиль для того, щоб самим не допускати ситуацій коли б можна було завдати іншим неприємностей. Тобто у цьому виді спілкування студенти, що не виконують кваліфікаційних досліджень максимально реалізують зусилля по виробленню об’єктивного ставлення до поведінки інших.

На другому ранговому місці у цієї групи студентів знаходиться індикатор “Знання основ психології і педагогіки”. За допомогою цього виду діяльності ця група студентів оволодіває необхідними для виявлення майстерності педагога педагогічними знаннями.

Останнє рангове місце у студентів, які не виконують кваліфікаційних досліджень, займає індикатор “Здатність активно впливати на інших”. Неефективність цього чинника у формуванні педагогічної майстерності майбутнього педагога пояснюється тим, що активно впливати на інших у позитивному напрямку можуть лише ті студенти, які мають активну життєву позицію. Студенти, які не залучені до участі в активних формах формування їх соціальної зрілості, відповідно не характеризуються високим рівнем активної життєвої позиції.

Для ефективного формування соціальної зрілості майбутнього педагога необхідно у вищому навчальному закладі залучати усіх студентів до обов’язкового виконання кваліфікаційних робіт і захисту їх результатів перед державними екзаменаційними комісіями. Це сприятиме не лише поліпшенню якості успішності студентів, а також виробленню у них навичок самостійної, дослідницької діяльності.

Найбільш ефективними видами діяльності щодо формуванні соціальної зрілості особистості майбутнього педагога у науково-дослідній діяльності є: робота з вихованцями за програмою педпрактики; поліпшення якості своєї успішності; проведення дослідження під контролем викладача.

Більшість кваліфікаційних досліджень зорієнтовані на особливості навчання та виховання вихованців. Відповідно, особливої уваги заслуговує участь студентів у педагогічній практиці. В тих школах, де студенти проходять педпрактику, поки що переважає пасивно спостережлива робота студентів. За діючими навчальними програмами з педагогічної практики не передбачено активної навчально-виховної роботи студента по виконанню планів роботи класного керівника та вчителя-предметника. Тобто студент переймає той досвід роботи, який він спостерігає у діяльності вчителів. Ця ситуація має місце тому, що вузівські викладачі не завжди орієнтують студентів на оволодіння методикою навчання і виховання в поєднанні з процесом наукової діагностики розвитку особистості вихованців у взаємозв’язку з педагогічними впливами, що реалізуються. А тому безперервна педагогічна практика повинна ґрунтуватися на основі програми та організації науково-дослідної діяльності студентів, починаючи з першого курсу навчання.

Результати цього дослідження показують, що: науково-дослідна діяльність студентів є ефективним фактором формування їх соціальної зрілості; студенти різних курсів, факультетів і спеціальностей по-різному ставляться як до самої організації науково-дослідної діяльності, так і до результатів досліджень; успіхи студентів-дипломників корелюються із змістом навчально-педагогічної діяльності, а студентів, які не виконують кваліфікаційних досліджень, із участю в праці і громадській роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Радул В. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: монографія / В. В. Радул. – К.: Вища шк., 1995. – 150 с.
2. Радул В. В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу / В. В. Радул. – К., 1994. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження соціально-професійного розвитку особистості.

УДК 37.014:7

**ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Нова версія “Закону про вищу освіту”, що наразі впроваджується у вітчизняний освітній простір, спрямована на проведення низки реформ, задекларованих Міністерством освіти і науки України й спрямованих на дебіюрократизацію та демократизацію вищої школи, надання ВНЗ більших прав й автономії, на відкритість та інтегрованість вищої освіти в європейське культурне середовище.

Поставлені перед вищою школою завдання щодо переходу на західноєвропейську модель освіти з метою подолання бар’єрів між вітчизняною та європейською освітніми системами, зумовили широку апробацію останньої в галузі педагогічної теорії і практики. Незважаючи на деякі сумніви з боку певної частини українського освітнього співтовариства щодо доцільності автоматичного перенесення західних теорій, моделей, засобів й методології педагогічної науки без урахування соціально-історичного досвіду [2, с.47] й культурного контексту вітчизняної педагогічної науки і практики, в ролі нової парадигми вітчизняної освіти, міцно утвердився й був закріплений в нормативних документах в якості обов’язкового компетентнісний підхід з модульно-рейтинговою системою оцінки якості освіти в її блочно-модульному варіанті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екстраполяція компетентнісного підходу у вітчизняний освітній простір обумовила вивчення й розробку широкого кола питань, пов’язаних з визначенням його змісту, складових, механізмів застосування в педагогічній науці, яким присвячено велика кількість досліджень вітчизняних й зарубіжних

науковців (В. Вербицький, Г. Зайчук, Е. Зеєр, І. Зимня, Д.Заводчиков, Н. Мурована, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустовий, М. Соснін, Н. Табачук, М. Філатов, А. Хугорський, Ю. Швалб та ін.). Концептуальні ідеї модернізації вітчизняної вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, представлені у фундаментальних працях І.Беха, Т.Браже, І.Єрмакова, І.Зязюна, В. Краєвського, Н.Ничкало, Дж.Равена, О.Савченко, В.Сластьоніна, В.Ядова), стали теоретико-методологічним підґрунтям для його інтеграції у професійну мистецьку освіту.

Окреслення особливостей такої інтеграції та визначення специфіки функціонування компетентнісного підходу в мистецькому освітньому просторі стало предметом дослідження багатьох науковців (О.Єременко, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, А.Растригіна, О.Ростовський О.Щолокова та ін.), що наразі складає вагомий науковий доробок напрацювань у зазначеній галузі. Упродовж останніх десятиріч численними вітчизняними дослідниками докладно вивчались проблеми формування ключових та професійних компетенцій майбутніх вчителів загалом (А. Лановенко, Я.Логінова, Н.Нагорна, О. Семенова Г.Скрипка), й учителів музики зокрема (С.Грозан, О.Горбенко, Л. Пушкар та ін.).

Отже, спектр досліджень щодо застосування компетентнісного підходу в мистецькій освіті продовжує розширюватись. Проте наряду з вагомими позитивними досягненнями та величезним обсягом роботи, що мали зробити фахівці вищої школи в контексті нового освітнього дискурсу: переглянути освітні

стандарти, розробити нові навчальні плани, навчально-методичні комплекси з робочими програмами, методичними рекомендаціями й багатьма іншими паперами, що, на думку А.Андреева, навряд чи виправдало себе з точки зору економічної й часової витратності [1], в освітньому процесі ВНЗ все ще залишається низка проблем, що потребують невідкладного вирішення.

Перш за все, це пов'язано з тим, що за період модернізації на теренах вітчизняної освіти найбільш важливі ідеї Болонської системи по суті так і залишилися в тіні й далеко не всі її принципи змогли реалізуватись у вітчизняному освітньому просторі, оскільки потребували копійки роботи й величезних соціальних і фінансових витрат [1, с.31]. Частина ж з них зазнала значних трансформацій, які, на жаль, мали не завжди позитивні наслідки. Наразі все ще залишаються предметом дискусій, а почасти й критичних зауважень з боку як викладачів ВНЗ, так і науковців, ступінь відповідності параметрів компетентнісного підходу до вимірювання якості підготовленості, освіченості й вихованості майбутніх фахівців мистецького профілю.

Отже, метою статті є окреслення сьогоденних реалій щодо функціонування компетентнісного підходу в мистецькому освітньому просторі та визначення можливих перспектив ефективного реформування професійної мистецької освіти на засадах дебіюрократизації, демократизації та з урахуванням особливостей її організації.

Виклад основного матеріалу. Маємо констатувати, що недостатнє розуміння того, що поняття “компетентність” може бути застосовано далеко не до всіх ментальних і предметних здібностей, які реалізуються в діяльності людини [1, с.32], а також неврахування особливостей мистецької освіти, що пов'язана не тільки із предметною діяльністю (набуття знань, умінь, способів дії), а й безпосередньо з мистецтвом (сфера духа, продуктивна уява, інтерпретація, творчість), зумовило певну формалізацію заявленого підходу у підготовці фахівців мистецького спрямування.

Сьогодні вже незаперечним є той факт, що практично неможливо на загальноприйнятих засадах компетентнісного підходу, коли рівень компетентності вимірюється наявністю компетенцій, контролювати якісний результат творчих досягнень студента мистецького факультету. Наприклад, в процесі творчих екзаменів оцінити ступінь ефективності його емоційного переживання, творчої уяви або самовираження в інтерпретації твору, оскільки навіть наявність відповідного знання, сформованості фахових навичок, умінь та

способів дій, не є показником здатності особистості відчувати музику й мати розвинуту мотивацію щодо творчої самореалізації в такій діяльності. Вважаємо з цього приводу слушною думку науковців про те, що характерне не тільки для теорії компетентнісного підходу, а й для нормативних документів, регламентуючих його впровадження в освіту, змішання знань з особистісними якостями, а професійних навичок і умінь – з ціннісними установками [5, с.68], роблять “освітнє цілепокладання надзвичайно розпливчастим і навіть сумбурним” [1, с.33].

Тож, видається малоефективним ототожнення фахової підготовки студентів-музикантів з підготовкою фахівців інших спеціальностей, повне завершення якої відбувається за “компетентнісним” циклом. В побудові неklasичної моделі мистецької освіти (О.Олексюк), яка передбачає особливу організацію мистецького освітнього простору й спрямована на підготовку дійсно компетентного фахівця-професіонала з ціннісно-смісловими, духовно-творчими й поведінковими характеристиками, готового “до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних й особистісних проблем” [3, с.193], доречно спиратись на позицію науковців (А.Андреев, Д.Бордвелл, М. Полані), які вважають, що далеко не все, що знає й уміє (або ж має знати й уміти) майбутній фахівець, може бути виражено експліцитно й передано у формі, яка допускає контроль й кваліметричні оцінки [1, с.34].

Саме сутність мистецтва як форми відтворення дійсності, духовного світу людини та її самовираження, а також розвивальний потенціал мистецької діяльності, що визначає специфіку його реалізації в сучасних умовах функціонування мистецької освіти [1, с.8], дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід на часі є не єдиною можливим варіантом її реального реформування або ж, як мінімум, потребує раціонального коректування зазначеного підходу з огляду на специфіку підготовки фахівців мистецького спрямування.

Таким чином, у світлі поставлених сьогодні перед професійною мистецькою освітою завдань щодо реального її реформування, можливо не варто надавати компетентнісному підходу, за виразом А.Андреева, “універсального значення” й вибудовувати виключно на його основі “стратегію розвитку вітчизняної освіти в цілому”. Ми абсолютно підтримуємо думку науковця про те, що варто було б розділити номенклатуру професій із відповідною диверсифікацією орієнтирів і кінцевих вимог до випускників різного профілю [1, с.35], на “знаннєві” й компетентнісні”, а на наше переконання, ще й на “творчі” спеціальності. В такому контексті слушною стає ідея розробки

триконтурної освітньої системи, де б спеціальності зазначених вище типів оцінювались по відповідним параметрам.

Зрозуміло, що мова може йти не обов'язково про повну відмову від компетентнісного підходу, оскільки більшість складових професійної підготовки педагога-музиканта (теоретична, науково-дослідницька, практично-педагогічна) цілком адекватно оцінювати у вимірі компетенцій. Інтегруючись із культурологічним аспектом дисциплін фахового блоку, вони, разом з когнітивними й поведінковим аспектами, виявляються в орієнтації студентів на усвідомлення теоретичних закономірностей музичного мистецтва, історії його розвитку, тлумачення його образного змісту. В такому контексті цілком логічним є використання категорії “професійна компетентність” як комплексного ресурсу особистості й характеристики готовності майбутнього педагога-музиканта до ефективної професійної діяльності. Оскільки саме зазначене поняття свідчить про набуття майбутнім фахівцем глибинного уявлення про сутність й характер загальнонаукового знання, складовими якого є інтуїція, підсвідомі мисленнєві процеси, значення контексту – всього того, що є основою художнього знання й здатності спиратися в своїй діяльності на природу музичного мистецтва.

Разом з тим, специфіка професійної мистецької освіти у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства покликана відтворювати цілісність буття людини й наряду з виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку, опікуватись становленням і розвитком, перш за все, власне людини, шляхетної й одухотвореної [4, с.45]. Тобто, професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетентності, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей. А відтак, і зміст фахової підготовки в контексті сучасного реформування потребує певної реконструкції на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку, що є найважливішими ціннісними категоріями європейської культури.

Неможливо тільки за рахунок набуття компетенцій навчитись бути самостійним й самобутнім. Це відбувається в процесі розвитку,

й не просто розвитку, а саморозвитку, розвитку власної самоті, розвитку самого себе [7, с.113]. В. Слободчиков наголошує, що головним питанням в освіті є питання про самість людини, а відправною основою само-буття є діяльне буття людини, де людина – є втілена діяльність, що й визначає її суб'єктність. Остання, виявляє себе в найважливішій здатності людини – здатності вибудовувати власну життєву й професійну траєкторію шляхом практичного перетворення, що дозволяє їй бути дійсно суб'єктом (автором, хазяїном) власної діяльності [7, с.115].

Отже, реалізація гуманістичної парадигми в галузі професійної мистецької освіти набуває особливого сенсу, пов'язаного з включенням особистості у ціннісно-смісловий світ культури, опанування якого визначає новітнє бачення соціокультурного призначення сучасних кваліфікованих фахівців-музикантів, що володіють не тільки комплексом професійних компетенцій, а й покликані забезпечити впровадження в широке середовище учнівської молоді мистецьких цінностей [4] і перетворити музичне мистецтво на засіб становлення особистості.

Відтак, дійсного реформування потребує система орієнтирів професійної мистецької освіти щодо її цілей і характеру, критеріями якої в демократичному суспільстві має бути становлення майбутнього фахівця на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. Й головне, наскільки ці критерії актуальні для студента в особистісному плані та усвідомлені на рівні соціокультурного призначення його майбутньої професійної діяльності, в процесі якої музика стає способом розкриття внутрішнього світу людини, засобом її виявлення та самовираження.

Нажаль, в існуючій системі професійної мистецької освіти ці критерії найчастіше розуміються як спосіб оцінювання знань та умінь (чи компетенцій), накопичених студентом на рівні вивчення предметів навчального плану і мало звертається увага на набуття й вдосконалення досвіду більш широкого особистісного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Й це означає, що особливості свого фаху студенти оцінюють з позиції уявлення про достатність професійної підготовки на рівні опанування компетенціями, зазначеними у паспорті спеціальності “вчитель музичного мистецтва”. Тобто, задана у кваліфікаційній характеристиці компетентнісна спрямованість значно звужує можливості музичного мистецтва як засобу гуманізації суспільства, а також негативно впливає на мотивацію студентів щодо особистісного самовираження у майбутній професійно-

практичній діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного з них та затребуваності фахівців музичного профілю у сучасному соціумі.

Тобто, тут безсумнівно мова має йти про створення особливого мистецького освітнього простору, що функціонує як окрема галузь знань відповідно до властивих лише йому закономірностей й має набагато ширші горизонти, чим передбачено межами чинних програм підготовки фахівця мистецького профілю. Це зумовлено, перш за все, зміною соціокультурного статусу мистецтва, що має місце у зв'язку з утвердженням науково-мистецької парадигми в європейському масштабі, ключовим фактором функціонування якої є відтворення потенціалу креативності, або "модулю креативності" [1] того чи іншого соціуму. Отже, поле мистецького освітнього простору має стати середовищем, де реалізуються не тільки професійні компетенції й відбувається розвиток духовно-творчої індивідуальності майбутнього фахівця, а й "розвиваються особистості й ідеї, кристалізуються творчі команди й здійснюється розповсюдження творчого досвіду" [1, с.37]. Тож, надзавданням професійної мистецької освіти, на яке вона має орієнтуватись й за яким в кінцевому рахунку необхідно оцінювати її ефективність є не стільки індивідуальні компетенції, скільки створення умов для формування й відтворення креативного освітньо-мистецького середовища, де відбувається професійно-творчий розвиток майбутнього фахівця-музиканта.

Загальновідомо, що людина, осмислюючи середовище, де відбувається її становлення і розвиток, його об'єкти та явища, відповідним чином вибудовує й свою поведінку та оцінює власну діяльність. Це передбачає наявність безперервного творчого стану, готовності до продуктивної діяльності як способу прояву внутрішнього світу особистості в контексті духовних цінностей та культури суспільства (І.Кевішас). В такому разі, внутрішній світ людини збагачується сенсом об'єктів, надаючи їм певний особистісний сенс, який утверджуючись в культурі, набуває й соціального значення. Саме творчий процес сприяє становленню особистості, а завдяки її творчій діяльності навколишнє середовище також набуває своєї духовності.

Тобто, прояв духовності особистості в процесі професійного становлення в стінах ВНЗ може бути забезпечений за допомогою такої організації освітнього простору, в нашому випадку, мистецького середовища, де б у студента з'явилася можливість стати центром освітнього процесу. На наш погляд, це передбачає пошук таких форм і методів

організації процесу освіти майбутнього фахівця мистецького спрямування, де він міг би дійсно бути вільним у самовираженні. Крім того, у студента має з'явитися потреба в самовираженні, у «творенні себе» (теорія конструктивізму), насамперед, як людини культури на основі ціннісних імперативів духовності, а вже потім - як професіонала, компетентність якого ґрунтується на основі особистого привласнення цієї культури.

Отже, виходячи зі специфіки підготовки педагога-музиканта, створення особливого мистецького середовища, де б майбутній фахівець міг набувати досвіду власного творчого самовираження, є необхідною умовою його ефективного функціонування. Творче самовираження студента залежить від ступеня пізнання й присвоєння ним можливостей мистецького середовища на основі суб'єктивного сприйняття, що забезпечує становлення його індивідуального освітнього простору, який формується внутрішньо й є основою духовності, становлення якої відбувається в життєвому і професійному досвіді кожного.

Тож, створення потенціалу креативності мистецько-освітнього середовища, що ґрунтується на загальнолюдських, освітніх та культурно-естетичних цінностях й дозволяє студентів здійснити вибір індивідуальної траєкторії творчого сходження до професії, сьогодні набуває вже статусу необхідності. Для освіти така позиція означає єднання множинності "Я", де кожен, і викладач, і студент, зберігає свою самоцінність, залишається самим собою й на цій основі одуховнює мистецьке освітнє середовище, яке, в свою чергу, стає основою для особистісної духовності й творчості кожного.

Висновки. З огляду на вищезазначене, маємо зробити висновок про те, що реформування професійної мистецької освіти наразі потребує, перш за все, удосконалення освітніх стандартів щодо підготовки сучасного фахівця мистецького спрямування та створення спеціально організованої системи педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, що має ряд принципово важливих, специфічних для мистецького освітнього простору функцій й, в першу чергу спрямованої на становлення і розвиток суб'єктних характеристик майбутнього педагога-музиканта, його духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації у відповідності до цінностей демократичного суспільства. Особливої уваги потребують питання надання вищим навчальним закладам більшої свободи у розробці й впровадженні системи оцінювання якості підготовки фахівців у галузі мистецтва з максимальною дебіюрократизацією цього процесу й

спрямованістю його на розвиток творчого потенціалу студентів.

На тлі розглянутих питань актуалізується проблема більш глобального характеру, що пов'язана з формуванням потенціалу креативності мистецького освітнього простору, умовою існування якого, без сумніву, є компетентність, але тільки як необхідна, але не достатня характеристика. Безумовно, це потребує як розробки спеціальних педагогічних методик, так і, можливо, певних інституційних змін, включаючи перерозподіл компетенцій та коректування критеріїв, за якими оцінюються результати.

Таким чином, визначення вже досягнутого в галузі професійної мистецької освіти та окреслення можливих перспектив її подальшого удосконалення може стати поштовхом для виникнення нових концептуальних ідей щодо її дійсно ефективного реформування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – М. – №3. – 2014. – С. 30-39.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // 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. – С. 45-50.
3. Олексюк О.М. Компетентнісна мистецька освіта: пошук інноваційної моделі // Мат-ли

Крымского педагогического конгресса “Инновации в образовании” / О.М. Олексюк. – Ялта, 2010. – С. 191-195.

4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // 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. – С. 64-71.
6. Растригіна А.М. Інноваційно-орієнтований мистецький освітній простір як основа професійного становлення майбутнього педагога-музиканта // Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : мат-ли Міжнар.наук.-практ.конф. / А.М. Растригіна. – К., ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – С.36-43. 0.5 д.а.
7. Слободчиков В.И. Психологическая антропология и современное образование / В.И. Слободчиков // Педагогическое образование и наука. – № 3. – 2014. – С. 112-116.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: модернізація музично-педагогічної освіти в Україні та впровадження педагогіки свободи в освітній простір вищого навчального закладу.

УДК 378.091.21:39

ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Аналіз відомих підходів до модернізації сучасної системи вищої освіти з орієнтацією на компетентнісний підхід засвідчує, що процес професійного становлення особистості повинен розглядатись як цілісний процес загальнокультурного і професійного розвитку фахівця при домінуючій ролі творчості. Реалізація цього аспекту модернізації вищої педагогічної освіти без зорієнтованості на етнопедагогічну компетентність майбутніх фахівців буде неякісною, оскільки цей вид компетентності забезпечує вияв професійної творчості педагога на рівнях оперування етнопедагогічними знаннями та організації педагогічного спілкування в нинішніх соціокультурних умовах.

Вивчення процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ґрунтування на певних методологічних засадах, одним з яких є культурологічний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі методологічні підходи в освіті досліджували В. І. Байденко, Б. М. Бім-Бад, С. У. Гончаренко, Г. Б. Корнетов, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін, А. В. Хуторський, інші вчені. Культурологічні аспекти професійної діяльності вчителя вивчали В. Л. Бенін, Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. В. Краєвський, Л. А. Кондрацька, С. В. Кульневич, Л. О. Хомич, О. Л. Шевнюк. Проблеми етнопедагогіки висвітлювали у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь, В. С. Кукушин,

Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявакко, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайруддінов. На важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування у нього етнопедагогічної культури звертали увагу В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов. Питання реалізації вимог культурологічного підходу у вивченні процесу формування етнопедагогічної компетентності вчителя, зокрема й початкових класів, вимагає детальнішого розгляду.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити сутність етнопедагогічної компетентності вчителя в контексті культурологічного підходу та специфіку її формування в майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму дослідженні етнопедагогічну компетентність ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системою етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал. Етнопедагогічна компетентність важлива для вчителів різних профілів. Особливу цінність цей вид педагогічної компетентності має для вчителів початкових класів, оскільки саме від їхньої майстерності в організації педагогічного спілкування, навчально-виховного процесу загалом, залежить здоров'я, загальний рівень розвитку дитини, характер її навчальних досягнень у середніх і старших класах.

Вивчення проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на багатьох відомих методологічних підходах, провідним з яких є компетентнісний. У процесі розробки ідей компетентнісного підходу вчені все частіше акцентують увагу на взаємозв'язку компетентнісного і культурологічного підходів. Значимість інтегрування цих підходів О. О. Іванова, В. В. Краєвський пов'язують з первісною належністю до структури змісту освіти емоційно-ціннісного складника.

Цю ідею в поясненні взаємодії культурологічного підходу з компетентнісним підтримують І. Г. Єрмаков та С. Ф. Клепко. Вони процес формування компетентностей пов'язують з оволодінням культурами, серед

яких виділено загальну та предметні культури. Вчені зазначають, що компетентізація освіти передбачає розгляд компетентності людини відносно компетентності культури, в якій вона перебуває, розгляд змісту освіти як вияву «компетентності культури з питань стану знання, людських ресурсів та економіки освіти в контексті глобалізації» [3, с. 216–217]. Саме такий підхід до розгляду компетентності, на думку науковців, дасть змогу людям істотно поліпшити людські якості всіх жителів планети, успішно адаптуватись до стрімких змін в сучасному житті на розумовому, психічному та фізичному рівнях.

Різниця в підходах дослідникам вбачається у цілях, які представлені як плановані освітні результати. У культурологічному підході – це залучення до культури, що розглядається через елементи соціального досвіду. В компетентнісному – «набуття особистісного досвіду діяльності, зміст якого також черпається з досвіду людства». При обох підходах, підкреслює О. О. Іванова, «освоєння певного аспекту змісту культури відбувається через призму індивідуальності та суб'єктності учня» [4].

Взаємозв'язок компетентнісного і культурологічного підходів має особливу значимість для розв'язання проблеми нашого дослідження, оскільки етнопедагогічна компетентність у запропонованому трактуванні передбачає застосування на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури [10, с. 6].

В. В. Краєвський вважає, що в сучасній науці спостерігається «реставрація» технократичних і сциєнтистських позицій, які долались у 60-ті роки ХХ століття. З початку ХХІ ст. в освіті відроджується підхід, який розроблявся в 70-ті роки ХХ ст. М. М. Скаткіним, І. Я. Лернером та В. В. Краєвським. Ними була розроблена культурологічна концепція змісту освіти, згідно з якою освіта визначається як «педагогічно адаптований соціальний досвід людства», тотожний за структурою людській культурі [6].

Саме ця концепція, як підкреслює О. О. Іванова, виявляється передумовою сучасної модернізації освіти. Уявлення про зміст, яке обґрунтовується в межах культурологічного підходу, на думку вченої, «здає механізм формування змісту й побудови навчального процесу, спрямованого на набуття учнем досвіду різних видів діяльності й відношень» [4]. Сформульоване положення, як зазначає дослідниця, відповідає основній ідеї компетентнісного підходу.

У межах обох підходів О. О. Іванова вважає важливим врахування таких аспектів, як «культурна спадщина, цінності й попередній

досвід» [4]. Вірогідно, термін «культура» при цьому застосовується в широкому та вузькому значеннях. У педагогічному, етнопедагогічному контексті вживаються обидва його значення: 1) сфера духовного життя суспільства; 2) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії.

Культурологічний підхід у сучасній педагогічній науці вважається методологічною основою освіти, зорієнтованої на людину. Цей підхід Є. В. Бондаревська визначає як «бачення освіти крізь призму розуміння культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що відбувається в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими сенсами та слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей» [1, с. 251]. Компонентами культурологічного підходу в освіті, на думку дослідниці, виступають наступні:

1) ставлення до дитини як до суб'єкта життя, спроможного до культурного саморозвитку й самозміни;

2) ставлення до педагога як посередника між дитиною й культурою, здатного ввести її у світ культури та надати підтримку дитячій особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;

3) відношення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні сенси, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку;

4) ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури та виховання людини культури [1, с. 251].

У цьому контексті для визначення ступеня доречності застосування культурологічного підходу в процесі дослідження етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів ми звернулись до базових понять проблеми, аналіз яких дав змогу стверджувати, що народна педагогіка, яка є предметом вивчення етнопедагогіки, являє частину етнічної культури суспільства та може вивчатись з огляду на історичний розвиток людства, у контексті історії його культури.

Як відомо, епіцентром освіти при культурологічному підході вважається людина вільна, активна, «здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні, співробітництві з іншими людьми, самою собою і культурою» [1, с. 251]. Не випадково одним з основних завдань

сучасної загальноосвітньої школи визначено «виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе» [5]. Виховання людини культури, як свідчать праці П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинського, Я. Ф. Чепіги, неможливе без врахування у цьому процесі національної самоідентифікації дитини. Тож, важко не погодитись з Н. С. Побірченко, яка пише, що «яскрава індивідуальність може сформуватися лише в умовах розвинутого етносу, на основі прилучення до етнічної та світової культури» [8, с. 50].

Вирішення зазначеного завдання передбачає професійну переорієнтацію вчителя «від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії» [5], яка тісно пов'язана з його націленістю на опрацювання культурного, педагогічного спадку різних народів. Б. М. Бім-Бад наголошував, що у різноманітті етносів та їхніх культур міститься «багатство виховного матеріалу, змісту освіти, засвоєння якого особистістю сприяє практично необмеженому» її вдосконаленню [7, с. 172].

Актуалізує культурологічні константи в процесі вивчення проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів положення про те, що «виховний простір є простором культури, що ґрунтований на традиціях і новаторстві» [9, с. 144].

На вагомості традицій у педагогічному процесі наголошувала В. М. Гриньова. Вона підкреслювала, що сутність виховання полягає у переданні «від покоління до покоління, від народу до народу, від суспільства до особистості» збережених у культурі цінностей [2, с. 2]. Зважаючи це, професіонал у галузі освіти має орієнтуватись на дві взаємозалежні системи цінностей: систему цінностей, яку потрібно сформувати в учнів, та систему професійних цінностей. Якщо враховувати, що в ієрархії цінностей особливе місце займають цінності етнічної спільноти, які пронизують усю структуру суспільної свідомості, то очевидно буде наявність цих цінностей в обох названих системах. Для педагога особливої ваги набувають етнічні цінності педагогічного характеру, вивчення яких має здійснюватись у межах навчальної дисципліни, що відповідає певній галузі педагогічної науки.

В. О. Сластьоніним і його учнями розроблена класифікація педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури. Вона представлена цінностями-цілями, цінностями-засобами, цінностями-ставленнями, цінностями-якостями, цінностями-знаннями [9, с. 70]. Ця класифікація відображає аксіологічний

і технологічний компоненти професійно-педагогічної культури, що безпосередньо відповідає загальноприйнятій структурі компетентності.

Аналіз культурологічних позицій оцінки етнопедагогічної компетентності засвідчує, що зміст і структура етнопедагогічної компетентності визначаються її зв'язками із загальною, педагогічною й етнопедагогічною культурами, обумовлюються функціональними компонентами цього виду педагогічної компетентності, відповідними різним сферам професійної діяльності вчителя [10, с. 30].

Отже, якщо компетентнісний підхід у вивченні проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів підкреслює підготовку людини до професійної діяльності в культурно багатому, динамічному світі, здатність учителя до активної соціокультурної адаптації, то культурологічний підхід орієнтує на реалізацію таких положень:

- виконання вчителем культуротворчої місії;
- культуровідповідність педагогічної, зокрема й етнопедагогічної, діяльності педагога;
- націленість на виховання школяра як людини культури;
- відкритість педагога до сприйняття різних культур світу.

Відповідно, професійна підготовка вчителя початкових класів зі сформованою етнопедагогічною компетентністю передбачає:

- оцінку народної педагогіки як частини культури суспільства;
- врахування історії культури в процесі набуття майбутнім учителем етнопедагогічної компетентності;
- зв'язок етнопедагогічної компетентності з різними видами культури суспільства;
- врахування актуальності окремих традиційних засобів, методів і прийомів виховання;
- відродження елементів традиційних форм виховання;
- усвідомлення цінності культурних надбань різних народів для підвищення ефективності організації виховання і навчання сучасних дітей.

Оволодіння вчителем початкових класів сучасними етнопедагогічними розробками дасть йому змогу підвищити рівень етнопедагогічної компетентності, у визначенні якої одним з провідних підходів є культурологічний. Застосування культурологічного підходу у визначенні етнопедагогічної компетентності вчителя зумовлено її зв'язками з різними видами культури суспільства, взаємозв'язком культурологічної парадигми з компетентнісною

у визначенні суті вивчаемого утворення, вагомістю цього виду професійної компетентності вчителя для організації процесу навчання і виховання школярів з реалізацією вимог культурологічного підходу. Учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю спроможний забезпечити:

- на основі опанування етнічною культурою свого народу покращення процесів етнічної самоідентифікації школярів;
- ознайомлення дітей з етнічною культурою інших народів світу, їх орієнтацію на культурний саморозвиток;
- врахування індивідуальних етнічних особливостей дитини в процесі виховання, сприяння її індивідуальному розвитку, грамотну організацію диференційованого навчання;
- удосконалення організації навчально-виховного процесу на основі досягнення народних педагогічних традицій українців, удосконалення культури педагогічного спілкування;
- врахування багатоманітності народних педагогічних культур, формування на цій основі власної культури педагогічної творчості.

Враховуючи зазначені положення, можна стверджувати, що вивчення суті та складників етнопедагогічної компетентності, особливостей формування її в майбутніх учителів початкових класів без реалізації культурологічного підходу буде неповноцінним та неякісним. Специфіка формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів буде виявлятися у змісті навчання та втіленні в життя положень культурологічного підходу в процесі викладання низки дисциплін, які вивчаються на рівні бакалаврату (вступ до спеціальності, історія педагогіки, педагогіка, методика виховної роботи, педагогічна майстерність, робота вчителя з батьками учнів, інші) та магістратури (педагогічні системи навчання і виховання, порівняльна педагогіка, методика викладання педагогіки у вищій школі, методологія педагогічних досліджень тощо).

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Етнопедагогічна компетентність учителя в контексті культурологічного підходу передбачає виконання вчителем культуротворчої місії; культуровідповідність педагогічної, зокрема й етнопедагогічної, діяльності вчителя; націленість на виховання школяра як людини культури; відкритість педагога до сприйняття різних культур світу. Формування етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів має бути зорієнтованим на оволодіння різними аспектами етнопедагогічної культури, що сприятиме підвищенню ефективності організації виховання і навчання

сучасних дітей, професійному самовдосконаленню педагога.

Перспективами вивчення проблеми може бути дослідження особливостей реалізації інших методологічних підходів у процесі вивчення проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Гриньова В. М. Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 2–6.

3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.

4. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>. – Назва з екрана.

5. Концепція загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ime.edu.ua.net/osv_pol.html. – Назва з екрана.

6. Краевский В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>. – Назва з екрана.

7. Педагогическая антропология: учебное пособие / [авт.-сост. Б. М. Бим-Бад]. – М.: Издательство УРАО, 1998. – 576 с.

8. Побірченко Н. С. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень / Н. С. Побірченко // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С.45–51.

9. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебн. пособие для студ. высших пед. учебн. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

10. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Черкаси, 2013. – 40 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

УРОКИ МУЗИКИ І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ОСОБЛИВОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Професійне становлення майбутнього педагога-музиканта значною мірою залежить від знання й усвідомлення специфіки і відмінностей уроків музики і музичного мистецтва у порівнянні з іншими предметами навчального плану. Усвідомлення основних векторів філософії музичної освіти, закономірностей і тенденцій, специфіки і відмінностей, особливостей уроків музики і музичного мистецтва є актуальним і своєчасним, допоможе майбутнім фахівцям у їхньому професійному самовизначенні, виборі найбільш ефективних засобів, форм і методів організації навчально-виховного процесу з опанування цінностей вітчизняної музичної культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е.Б. Абдулліним,

Ю.Б. Алієвим, О.О. Апраксиною, Л.Г. Арчажниковою, Л.О. Безбородовою, В.К. Белобородовою, А.Г. Болгарським, Б.А. Брилінін, Л.М. Василенко, Я.М. Вишпінською, О.Я. Гембицькою, Н.П. Гуральник, Д.Б. Кабалевським, А.В. Козир, Л.О. Куненко, О.В. Лобовою, Л.М. Масол, О.В. Михайличенком, Г.Ю. Ніколаї, О.В. Ніколаєвою, О.М. Олексюк, М.С. Осенєвою, В.Ф. Орловим, О.М. Отич, Г.М. Падалкою, Е.П. Печерською, Т.М. Пляченко, І.І. Полубояриною, А.М. Растрігіною, О.Є. Ребровою, Т.Й. Рейзенкінд, О.Я. Ростовським, О.П. Рудницькою, Т.Ю. Свистельніковою, Н.А. Сегедою, Т.А. Смирною, Т.П. Танько, Т.М. Турчин, Л.О. Хлебниковою, М.В. Черепанином, К.І. Шамаєвою, Л.В. Школяр, О.П. Щолоковою, Д.Г. Юником різною мірою досліджено та розкрито зміст уроків музики і музичного мистецтва, виявлені їхні основні особливості. Тематика нашого

наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливує усвідомити сутність уроків музики і музичного мистецтва як основної форми організації навчального процесу з художньо-естетичного виховання молоді в загальноосвітніх навчальних закладах.

Формулювання мети та завдань статті.

Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає у виявленні особливостей і специфіки уроків музики і музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- обґрунтувати сутність уроку музики;
- визначити основні музично-педагогічні технології;
- виявити відмінності та специфіку уроків музики і музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасної концепції загальної мистецької освіти, основною формою музично-естетичного виховання молоді в загальноосвітніх навчальних закладах є урок музики, котрий міститься у шкільному розкладі, проводиться з усіма учнями класу, незалежно від рівня їхнього музичного розвитку. Як зазначено в навчальній програмі, *урок музики проводиться один раз на тиждень у 1–8 класах, має чітко визначену тему та мету, яка реалізується в процесі засвоєння змісту навчального матеріалу.* Згідно з державним стандартом навчальними планами передбачено вивчення предмета «Музика» у 1–4 класах та предмета «Музичне мистецтво» в 5–8 класах (у змісті статті ми свідомо використовуємо термін «урок музики»). На уроках музики учні здобувають знання, уміння й навички практичної діяльності в галузі музичного мистецтва, що уможливує подальший розвиток музично-творчих здібностей відповідно до індивідуальних можливостей школярів.

Урок музики як шкільний предмет має відповідати загальним вимогам, що ставляться до інших дисциплін навчального плану. Водночас, він має свою специфіку, яка зумовлена закономірностями й тенденціями розвитку музичного мистецтва, якими певною мірою повинні опанувати учні молодших та середніх класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Досліджуючи форми організації мистецького навчання Г.М. Падалка обґрунтовує специфіку, структуру та вимоги до проведення уроків мистецтва взагалі та уроків музики зокрема. «Урок мистецтва, наголошує науковець, – як певна структурна побудова відзначається динамікою його елементів, залежних від основної дидактичної мети, від логіки й закономірностей розв'язання поставлених на певному уроці завдань

художньо-творчого розвитку учнів» [5, с. 219]. О.В. Михайличенко в навчальному посібнику «Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія» серед форм організації навчання виділяє урок як основну форму організації навчального процесу. Досліджуючи мету, вимоги, типи та структурні компоненти уроку, науковець наголошує, що уроки музики спрямовані на розвиток музичних здібностей школярів.

Незважаючи на запровадження різних музично-педагогічних технологій і видів діяльності, урок музики має бути цілісним та спрямованим на розкриття змісту заявленої теми. «Кожен урок повинен бути завершеним та цілісним і водночас бути частиною системи уроків, пов'язаних між собою загальною метою і загальними завданнями», – зазначає О.Я. Ростовський [6, с. 455]. На цілісність уроку музики наголошувала в другій половині ХХ століття О.О. Апраксина, котра переконувала в тому, що *всі види діяльності на уроці повинні мати чітку спрямованість на розв'язання поставленої мети* [1]. Такого погляду дотримувався й Д.Б. Кабалевський, який доводив, що *«урок музики завжди повинен бути цілісним, об'єднувальним усі його елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво»* [2, с. 2]. За такого підходу учні сприймають музику як вид мистецтва, завдяки якому збагачується їхній духовний світ. А сприймання й усвідомлення творів музичного мистецтва спонукає їх до активного творчого мислення та співпереживання, що зумовлює формування уявлення про сенс життя, коректує власну позицію особистості в навколишньому соціумі.

Передусім, досвід доводить, що цілісним і завершеним учитель намагається подати урок для сприймання учнями. Крім того, кожен учитель умовно виділяє в структурі уроку певні змістові блоки, котрі ні в якому разі не повинні впливати на його цілісність.

Змістові блоки акумулюють основні музично-педагогічні технології, з-поміж яких: сприймання музики, вокально-хорова робота, вивчення основ музичної грамоти, гра на елементарних музичних інструментах, імпровізація (вокальна, інструментальна, пластична) та музично-ритмічні рухи. Як доводить практика, *із заявлених шести видів діяльності, залежно від мети, на урок вноситься три або чотири компоненти.* Це може бути сприймання (слухання) музики, вокально-хорова робота й вивчення основ музичної грамоти. Другий варіант уроку містить сприймання, вокально-хорову роботу й гру на елементарних музичних інструментах; третій – сприймання музики, вокально-хорову роботу, імпровізацію й музично-ритмічні рухи.

Зазначені музично-педагогічні технології спрямовані на формування музичної культури молоді та розвиток *таких компонентів музичної освіченості, як:* «мотиваційного (музичні інтереси, потреби, запити); інформаційного (знання та уявлення про музичне мистецтво, про особливості його інтонаційно-образної мови, стилі, жанри, форми музики); операційного (виконавські, інтерпретаційні, аналітичні вміння, способи діяльності); ціннісно-орієнтаційного (естетичні погляди, ставлення, переконання, смаки, оцінні судження); креативного (досвід самостійної музично-пошукової діяльності, музично-творчі здібності)» [3, с. 530], – наголошує Л.М. Масол.

На уроках музики учні здобувають необхідний обсяг знань, умінь і навичок для подальшого самостійного опанування закономірностями й тенденціями музичного мистецтва. Це може відбуватися як у процесі самореалізації особистості засобом активної участі в роботі колективів художньої самодіяльності, так і під час набуття й удосконалення музичного досвіду самоосвітою та активним спілкуванням з музичним мистецтвом.

Цілком закономірно, що урок музики як шкільний предмет характеризується певними відмінностями й має свою специфіку, що засвідчує його оригінальність і своєрідність, і врешті-решт, зумовлена наступними чинниками:

По-перше, урок музики – це урок мистецтва. А мистецтво уважається особливою формою пізнання й відтворення навколишньої дійсності. Пізнання учнями на уроках закономірностей і тенденцій розвитку музичного мистецтва засобом ознайомлення з шедеврами світової музичної культури та народного фольклору уможливорює не тільки забезпечення розвитку інтелектуальної сфери особистості, а також позитивно впливає на формування, розширення й поглиблення емоційної сфери молоді. Під впливом музики в учнів виникають почуття гідності, які стимулюють молоду людину до позитивних учинків і дій. Згідно встановленими загальнолюдськими цінностями вони позитивно впливають на формування світогляду, організацію життєдіяльності відповідно до законів краси й розуму, гармонії особистісного і загальнолюдського, матеріального і духовного.

По-друге, особливість уроку музики полягає в тому, що *музика суттєво впливає на духовний світ дитини* та спонукає молодь не тільки пізнавати закономірності й тенденції розвитку світової культури та музичного мистецтва, а змінювати його й творити відповідно до власних переконань та законів краси. Науковцями доведено вплив музики на світосприймання й

світосвідчуття. Тож цілком закономірно, що набуття досвіду в галузі сприймання музичних творів різних жанрів й епох, стилів і форм вимагає певних вольових зусиль та відповідальності особистості. Знання, уміння й навички набуті учнями в процесі спілкування з музичним мистецтвом допоможуть молоді розвинути музично-творчі можливості й здібності, досягти певного духовного зростання. Подолання суперечностей між волею і необхідністю при опануванні певних видів музичної творчості, рух до сприймання і усвідомлення інтонаційно-образного змісту музичного твору, пошук у системі створення мелодичної лінії або ритмічного супроводу, розширює світосприймання різних аспектів навколишнього середовища й розвитку суспільства.

По-третьє, специфічність уроку музики зумовлена *інтегрованістю знань дисциплін мистецтвознавчого циклу* й насамперед образотворчого й хореографічного мистецтва, літератури та поезії. З образотворчим мистецтвом уроки музики поєднує спільність категоріального та термінологічного апаратів; підходи до сприймання, відтворення та інтерпретації творів; форми, принципи та методи презентації творчої спадщини відомих художників, композиторів, музикантів.

Інтеграція та занурення в лоно хореографічного мистецтва відбувається засобом презентації учням українських народних танців і танців інших країн світу, зразків балетної музики у виконанні професійних та самодіяльних хореографічних колективів, солістів-виконавців. Прикладом може бути музика з балету Р.Щедрина «Горбоконики», фрагмент з балету П.Чайковського «Лебедине озеро», Полонези Ф.Шопена, українські народні танці гопак та козачок.

Доцільно зазначити, що укладачі програми пропонують музику, написану композиторами на літературні та поетичні тексти. Це фрагмент «Співа зима, агукає» з кантати Г.Свиридова «Поема пам'яті Сергія Єсеніна», фрагмент з опери М.Римського-Корсакова «Снігуронька», романси Я.Степового «Степом» та «Ой, три шляха широкії». Не забували вони й про взаємозв'язок з історичним минулим при вивченні історії та літератури. Серед творів цього напрямку вальс С.Прокоф'єва з опери «Війна і мир», сцена «Запорізької Січі» з опери М.Лисенка «Тарас Бульба», арія Богдана з опери К.Данькевича «Богдан Хмельницький».

Четверта особливість уроку музики полягає в тому, що *вчитель використовує різні музично-педагогічні технології*, що уможливорює утримувати пізнавальний інтерес протягом

уроку, залучати учнів до активної музично-творчої та пізнавальної діяльності. Ознайомлення дітей з різними формами й жанрами музики сприяє розширенню їхнього інформаційного простору, що позитивно впливає на розумовий розвиток і формування естетичної культури особистості. Отже, різні види музично-педагогічних технологій позитивно впливають на інтелектуально-художній розвиток особистості й стимулюють пізнавальний інтерес до подальшої діяльності.

П'ята особливість шкільного уроку музики зумовлена *запровадженням різних форм роботи, а саме: колективної, групової та індивідуальної*, відповідно до мети й завдань, а також рівня музично-творчого розвитку кожного учня класу. Правомірним є твердження науковців і методистів про те, що пізнання закономірностей і тенденцій розвитку музичного мистецтва відбувається в процесі колективних форм музикування. Учні разом слухають та інтерпретують музику, розучують та виконують твори шкільного пісенного репертуару, намагаються досягти синхронності у відтворенні музично-ритмічних рухів.

Неможливо заперечити й те, що недостатньо використовуються на уроці групові форми роботи. Так, запроваджуючи гру на елементарних музичних інструментах учні об'єднуються в інструментальні ансамблі, готують інструментальний супровід до шкільних пісень, театралізованих спектаклів, виконують в ансамблі та із солістом твори шкільного пісенного репертуару.

Не забувають учителі на уроках і про індивідуальний музично-творчий розвиток учнів. Діти із задоволення беруть участь у вокальних та інструментальних імпровізаціях, виступають солістами під час виконання шкільних пісень. Учні 6–8 класів готують реферати й повідомлення про творчість зарубіжних і вітчизняних композиторів та виконавців.

Шостою особливістю уроку музики варто вважати запровадження принципів навчання, котрі передбачають *єдність емоційного і свідомого, а також художнього і технічного* в процесі сприймання, виконання й творення музики. За цими принципами відбувається відтворення художніх образів та хореографічних композицій на уроках образотворчого мистецтва та хореографії. Сутність принципу *єдності емоційного і свідомого* полягає в тому, що музика впливає на емоційний стан людини, а це викликає адекватне сприймання й творення музики в поєднанні зі свідомим ставленням до інтерпретації інтонаційно-образного змісту відповідно до форми, побудови, гармонії, голосоведення тощо.

Безумовно, значну роль у процесі творення музики відіграє *єдність художнього і*

технічного. Це пояснюється тим, що створити високохудожній твір або завершений музичний образ слушно в разі виконання і дотримання технічних характеристик, з-поміж яких: темп, чистота інтонування мелодії, характер музики тощо. Без подолання технічних труднощів неможливе відтворення художнього образу й характеру музичного твору. У музичному мистецтві дотримання цих двох принципів вважається необхідною умовою процесу творення музики, який залежить від індивідуальності автора й виконавця, його світосприймання та світовідчуття, інтелектуально-художнього розвитку, знання закономірностей музичного мистецтва та природних музичних здібностей.

Сьомою особливістю, яка характеризує сучасний урок музики, вважається *арттерапевтичний вплив музики*, яку учні сприймають, виконують і творять на уроці, на їхній психічний стан. Дослідженнями науковців доведено, що залежно від характеру, регістру, темпу, метроритму, динаміки та нюансів музика впливає на внутрішній стан і самопочуття людини. Вступне слово вчителя, установка на сприймання, яскраві та образні порівняння, а також використання творів образотворчого мистецтва спроможні викликати в учнів емоційний відгук, котрий провокує зміну частоти пульсу, підвищення артеріального тиску, посилює емоційне збудження або, навпаки, заспокоює й спонукає дитину до переоцінки цінностей, свого ставлення до оточення, батьків, родини, до навчання та вибору друзів.

Слід визнати, що музика Й.Баха, Л.Бетховена, Дж.Верді, А.Вівальді, А.Кос-Анатольського, М.Леонтовича, В.Моцарта, Г.Свиридова та інших зарубіжних і вітчизняних композиторів, а також народна музика виконують *корекційну функцію* й сприяють досягненню внутрішньої гармонії та свідомого ставлення до навколишнього середовища. Під впливом музики відбувається корегування життєвих принципів і поглядів, у старшокласників з'являються перші почуття до протилежної статі. Світлі та радісні відчуття спонукають їх до звернення добрих вчинків і гуманного ставлення до людей. Під впливом музики композиторів-романтиків і сучасних композиторів юнаки та дівчата переживають почуття першого кохання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. З огляду на сказане варто зазначити, що оволодіння вчителем специфічними особливостями уроку музики допомагає ефективно його організувати й проводити, сприяє оптимальному засвоєнню знань про музику, її творців та виконавців, формуванню умінь і навичок сприймання й виконання

музичних творів різних жанрів. Крім того, забезпечить цілеспрямований та виважений вплив на внутрішній світ учнів, формування їхньої естетичної культури, пізнавальних інтересів та потреб у спілкуванні з музичним мистецтвом. Перспективи подальших наукових розвідок уможливають дослідження структурних компонентів уроків музики, використання сучасних музично-педагогічних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студетов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
2. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Д.Б. Кабалевский. – М., 2001. – С. 25–26.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В. Михайличенко. – Суми: Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.

5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. Посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

7. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, теорія і методика музичної освіти, формування естетичної культури особистості.

УДК 37.011.3(73) – 051

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значущості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є вивчення та аналіз реалізації освітніх парадигм в системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

Наукові дослідження розгляданого питання. Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144-152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигма в педагогічній освіті може розглядатися як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, про зміст педагогічної діяльності, про кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117-124; 10, с. 3-9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення особливих, унікальних моделей педагогічної освіти, упроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і умінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144-152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, метадики навчання, викладання, учительовання (teaching) є прикладною наукою (applied art/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. У програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначеного предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття і розвитку. Особистісно-орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки насамперед повинен урахувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються й удосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505-526]. Студентів орієнтовано на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Окрім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти.

Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Ленъера, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок і повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505-526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмінь, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій, який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напрямку програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується в створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної

освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3-9].

Відповідно рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вбудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають необхідним засобом вирішення завдань ефективної підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напрямку. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Усесвітньо відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки і запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної рутинної діяльності керується здебільшого традицією, авторитетом і положенням.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден вважають [3, с. 505-526.], що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки.

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки і передбачає, що високий рівень знань про передумови і наслідки своїх дій з більшою вірогідністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагому роль у визначенні напрямку педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі слід однаковою мірою визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності та допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є

стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто віддзеркалюють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еклектичної (eclectic) моделі [7, с. 117-124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ністо, Р. Стернберг), які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);
3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття і категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувати педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч

окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що доміантним напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка («наука про викладання») (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

Висновки. Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець XX ст.) / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 253-261.
2. Dewey, J. How We Think / J. Dewey. – Chicago: Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser, S., Floden, R. The Cultures of Teaching / In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd ed. – New York: Macmillan, 1986. – P. 505-526.
4. Hartnett, A., Naish, M. Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers / A. Hartnett, M. Naish. – London: Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau, S. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing / M.C. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers, Ch. An Introduction to Teaching and School / Ch. Myers. – New York: Harcourt School, 1990. – 629p.
7. Tabachnick, B., Zeichner, K. The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization / B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner // Dutch Journal of Teacher Education, 1985. – No3. – P. 117-124.
8. Tom, A. Teaching as a Moral Craft / A. Tom. – New York; Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс] / S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education / K.M. Zeichner // Journal of Teacher Education, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: компаративна педагогіка, американістика.

УДК 37.091.3:797.212

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПРЕДМЕТУ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ»

Вікторія БАБАЛІЧ (Кіровоград)

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно вчені-педагоги вищої школи трактують сутність самостійної роботи студентів як “засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності”[1,с.433]. Сьогодні самостійна робота є не лише одним із варіантів роботи студентів над здобуттям знань, але й способом виховання особистості. Тому в даному випадку ми маємо справу не лише з навчальним процесом, але й із процесом виховання особистості. Гегель писав з цього приводу: щоб навчитися плавати, треба увійти у воду. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Мають рацію ті, хто стверджує, що цього навчитися – неможливо. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності, справді, неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати в процесі виховання[4,с.106]. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями й навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, уміння по-новому підходити до вирішення питань, пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості [2,с.148]. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. У цій галузі існують ще значні недоліки.

Метою нашого дослідження є визначення теоретико-методичних засад самостійної роботи студентів з навчального предмету “Теорія і методика викладання плавання”.

Результати дослідження та їх обговорення. Система фахової підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах періодично зазнає змін відповідно до соціально-економічних перетворень. Метою вищої освіти сьогодні є “підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні й науково-методичній роботі”[3].

Сформовані в педагогічному вузі традиційні освітні форми навчальної діяльності – лекції та

практичні заняття – обумовлюють форми самостійної роботи та види домашніх завдань.

На лекційних заняттях з дисципліни “Теорія і методика викладання плавання” закладаються основи наукових знань в області спортивного плавання, відбувається ознайомлення з головними ідеями і напрямками розвитку теорії і методики плавання.

Практичні заняття передбачають виконання студентами завдань, спрямованих на формування і удосконалення умінь у техніці спортивних способів плавання, прикладних способів плавання, проведенні практичних занять та організації змагань.

Семинарські заняття сприяють систематизації, поглибленому закріпленню матеріалу. Також на таких заняттях відбувається обговорення методичних питань, захист рефератів, докладів, виконання контрольних завдань.

Система завдань для самостійної роботи студентів з “Теорія і методика викладання плавання” має характерні ознаки для такого виду роботи, а саме: наявність проблеми, що вимагає розв’язання, її новизна, цінність та значущість для майбутніх педагогів; професійна спрямованість змісту завдань; забезпечення взаємозв’язку й наступності завдань, що передбачає поступове підвищення самостійності студентів і включення їх у конкретну пізнавальну діяльність; узгодженість завдань з аудиторним навчальним матеріалом; урахування попередніх досягнень та досвіду студентів та їх індивідуальних особливостей.

Визначальною ознакою системи завдань для самостійної роботи студентів є її спрямованість на безперервний розвиток та вдосконалення особистості, на формування неповторної творчої індивідуальності, самосвідомості майбутнього вчителя. Такий курс уможливує вибір студентом траєкторії оволодіння обраною професією, а у подальшому передбачає активне включення особистості в соціально-цінну діяльність, постійне самовиховання та самоосвіту, у тому числі і поза межами освітніх систем.

У навчальному закладі не можливо дати освіту на все життя, а навчити методом самостійного опанування знань можна і потрібно. Отже, самостійна робота студентів

сприяє: розвитку творчих здібностей та активізація розумової діяльності; формуванню потреби безперервного самостійного поповнення знань; здобуттю глибокої системи знань як ознаки їх міцності; самостійна робота студентів як результат їх морально-вольових зусиль.

Для організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі необхідно визначити її функції, серед яких провідними є наступні:

Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисципліни.

Самоосвітня функція – це формування вмінь і навиків, самостійного їх оновлення і творчого застосування.

Прогностична функція є вмінням студента вчасно передбачати і оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання.

Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність.

Виховна функція – це формування самостійності як риси характеру.

Зважаючи на це, самостійна навчальна діяльність студентів повинна мати певні функціональні елементи на кожному занятті і має продовжуватися після нього. Таку роботу педагог ретельно планує методично і продумує організаційно. Вона передбачає, в першу чергу, наполегливу працю самого викладача в створенні відповідного навчально-методичного забезпечення, яке включає: навчально-методичний комплекс як умову поетапного розвитку студента в межах певного курсу; програму з чітким визначенням змісту та обсягу аудиторної й позааудиторної навчальної роботи; основні рекомендації студентам щодо вивчення конкретної дисципліни (у письмовій формі); добірку контрольних задач, запитань і тестів для самоперевірки; перелік літературних джерел та їх окремі примірники, що сприяють вивченню дисципліни; методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи напрацювання практичних навиків; перелік питань, що виносяться на практичні чи семінарські заняття; перелік тем рефератів, вимоги до оцінки знань із дисципліни [6, с.194-195].

Тому навчальний процес не може здійснюватися без ефективного зворотного зв'язку, який реалізується через контроль за його результатами. Якість контролю знань студентів і його достовірність дуже важливі для прийняття правильних рішень щодо вдосконалення навчального процесу та організації самостійної роботи студентів.

Управління процесом пізнання є однією з основних складових навчання, від якої залежить якість навчання та рівень кваліфікації майбутніх фахівців.

Використання більшості методів контролю передбачається після роботи студентів над навчальним матеріалом, а через це вони не можуть впливати на хід роботи, глибину пізнання, спрямованість і результативність. Інструментом управління процесом пізнання може виступати поточний контроль, якщо він використовується вчасно в процесі навчання. При цьому є єдина можливість у викладача впливати на засвоєння навчального матеріалу через його усвідомлення. Це дає можливість викладачам направляти процес пізнання в оптимальному напрямі, активізувати розумову діяльність студентів і використовувати розуміння як єдиний критерій засвоєння навчального матеріалу. Поточний контроль дає змогу студентам у процесі навчальної діяльності мати уявлення про свої здібності, зробити самооцінку і регулювати свої успіхи. Викладач, у свою чергу, може впливати на хід розумової діяльності студентів через їх здібності, розвивати їх і вдосконалювати свої педагогічні та кваліфікаційні знання.

Таким чином, поточний контроль – це функція управління навчальним процесом для розвинення творчих сил і здібностей у студентів та викладачів, що дає можливість удосконалювати навчальний процес, поліпшувати якість навчання.

Достовірність контролю знань забезпечується відповідним охопленням студентів, різноманітністю його форм, періодів і рівнів проведення. Під час вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання плавання” використовують форми поточного контролю: контроль підготовки практичного заняття; контроль теоретичної підготовки з теми курсу (тести, усні та письмові опитування).

Крім того, на першому занятті з дисципліни здійснюється нульовий або вхідний контроль з метою оцінки рівня підготовки студентів до вивчення даної дисципліни з урахуванням індивідуальних здібностей студентів у групі.

Постійний характер контролю та різноманітні його форми змушують студентів до систематичної роботи з вивчення курсу, сприяють розвитку навичок організації власною роботою.

Враховуючи вище зазначене, а також те, що для вирішення проблеми організації самостійної роботи з предмету “Теорія і методика викладання плавання” студентів необхідно створити певні умови, а саме: по-перше, раціональне розподілення часу студентів при вивченні дисципліни; по-друге, повне методичне забезпечення дисципліни; по-третє, постійний контроль за якістю роботи студентів.

Досвід роботи показує, що для раціонального розподілу часу студентів під час вивчення дисципліни велике значення має

допомога викладача. Така робота полягає у правильному визначенні обсягу і структури змісту навчального матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, а також створені необхідного методичного забезпечення.

Ця допомога здійснюється у вигляді методичних рекомендацій. Розроблені методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з “Теорія і методика викладання плавання” включають: основні положення теми з коротким змістом лекції, який матеріал виноситься на самостійну роботу, а що вивчається на практичних заняттях; до кожної теми зазначено форми контролю, уточнено види самостійної роботи і можливість отримати додаткові бали; запитання для самоконтролю, з якими студент може самостійно перевірити рівень засвоєння матеріалу.

Ефективність самостійної роботи забезпечується постійним контролем. По-перше, виконання самостійних завдань перевіряється у всіх студентів на кожному занятті. По-друге, відповідно з розробленим графіком, викладачі щотижня контролюють вивчення тем, що винесені на самостійну роботу. Перевагою такого контролю є значна можливість індивідуального підходу залежно від рівня знань, здібностей і навіть характеру студента. Коли одного треба весь час контролювати, оцінювати виконання завдань з кожної теми або її частини, то для іншого достатньо проміжного контролю, що включає декілька тем. При цьому такий студент може виконувати завдання підвищення рівня складності.

Треба відмітити, що основна задача контролю – спонукати студента активно працювати позааудиторно протягом всього семестру.

Заслугує на увагу і такий аспект самостійної роботи, як оволодіння студентами технологією пізнавальної діяльності, однією з важливих задач якого є формування у них вміння самостійно контролювати і оцінювати результати своєї навчальної роботи. І на цій основі управляти процесом пізнання.

Самоконтроль є необхідним елементом навчальної праці перш за все тому, що він сприяє глибокому і міцному оволодінню знаннями.

Використання самоконтролю в навчальній діяльності дозволяє студентам оцінювати ефективність і раціональність прийомів і методів розумової праці, яка використовується, знаходити в ньому допустимі недоліки і на цій основі проводити необхідну корекцію.

Надбання умінь і навичок самоконтролю має два аспекти. Перший – пов’язаний з контролем і об’єктивною оцінкою студентами своїх знань з дисциплін. Другий аспект

формування самоконтролю, який в психолого-педагогічній літературі відомий як корегуючий, припускає оцінку і корекцію прийомів розумової праці і пізнавальної діяльності в цілому. Тут також має місце констатація отриманих результатів, однак вони відносяться вже до оцінки якості навчальної праці, до виявлення і усунення недоліків, які допускаються.

У рамках зазначених форм самостійної роботи студентів з “Теорія і методика викладання плавання” можна виділити такі її аудиторні види:

1. Засвоєння техніки спортивних способів плавання, стартів і поворотів.
2. Оволодіння навичками прикладного плавання (безвідривна практика).
3. Під час проведення самостійного уроку студент оволодіває наступними професійними навичками: організація уроку, управління групою, вибір місця студентом-стажистом, подача команд і розпоряджень, добір вправ для підготовчої частини на суші і основної у воді.
4. Відповідь на контрольні або тестові питання.

Позааудиторна самостійна робота студентів включає такі види:

1. Удосконалення техніки спортивних способів плавання за допомогою спеціально розроблених імітаційних вправ на суші.
2. Теоретичний аналіз техніки спортивних і прикладних способів плавання стартів і поворотів та різновидів пірнать, алгоритм виконання техніки спортивних способів плавання.
3. Розробка план-конспектів уроку. Добір засобів навчання для розробки план-конспекту заняття і самостійного проведення уроку.
4. Складання термінологічного словнику.
5. Підготовка конспекту за завданням, рефератів і повідомлень.
6. Підготовка тематичних презентацій.

Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, покликаних коригувати роботу студентів і вдосконалювати її якість. Самостійна робота на практичних заняттях із плавання має, як правило, діяльнісний характер. Основною умовою для успішного виконання самостійної роботи є вмотивованість студентів, у поєднанні із чіткою постановкою пізнавальних завдань, наявністю алгоритму виконання роботи.

Висновки. Визначені теоретичні та методичні засади організації самостійної роботи з навчального предмету “Теорія і методика викладання плавання” допоможуть студентів розв’язати без прямої допомоги з боку викладача або з мінімальним його втручанням та налагодити нові підходи до набуття системи знань. При цьому самостійна діяльність студента

завжди буде спрямована на перехід від способу відтворення до принципово іншого – творчого вирішення завдань. **Подальшу** свою роботу вбачаємо у пошуку та вивченні нових підходів до організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник [для студ., аспірантів та молод. викладачів вузів] / А.М.Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л. Головка. // Освіта і управління / голов. ред. Дробноход М. І. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 147–150.
3. Грубінко В. В. Деякі підходи до формування змісту вищої освіти в контексті Європейської кредитно – трансферної системи (ECTS): Доповідь на Міжнародному семінарі „Гарантії якості, європейська система передачі і накопичення кредитів та практика імплементації Болонського процесу у різних європейських країнах” 15-16 квітня 2004 року (м. Дніпропетровськ, Україна). – <http://www.tspu.edu.ua/php/kms/5/>, 15.12.2004 р.
4. Дубінка М. М. Особливості організації та здійснення самостійної роботи студентів // Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки /

М. М. Дубінка. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004. – С. 106-112.

5. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення [Електронний ресурс] / Т. М. Картель. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>.

6. Синельник І.В. Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікативних технологій / І.В.Синельник, В.А.Завора // Сучасні педагогічні технології в освіті: збір. наук.-метод. праць – Харків: НТУ «ХП», 2012. – С. 191-196.

7. Цюприк А. Результати самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін / А. Цюприк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 69–77.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабаліч Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: сучасні тенденції удосконалення підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

УДК 37.091.3:796

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Андрій БАБЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. В сучасних умовах взаємопроникнення наук, взаємодії науки та освіти, підвищення вимог до рівня підготовки спеціалістів виникла нагальна потреба в інтегрованих знаннях, максимально наближених до потреб практики. Ці знання можна отримати лише на основі інтеграції компонентів навчального матеріалу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження інтеграційних занять зі спортивних ігор у процес підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. У сфері фізичної освіти активізуються інноваційні процеси, підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання, оскільки в сучасних умовах урбанізації, комп'ютеризації, загострення демографічних проблем, погіршення екологічного стану в Україні важливого значення набуває повноцінний фізичний розвиток підростаючого

покоління, реалізація здоров'язберігаючої функції організму людини. Однак у роботах провідних спеціалістів, в яких розглядаються питання розвитку й удосконалення підготовки студентів зі спортивних ігор (І. І. Наумчук, В. І. Наумчук, В. М. Пристинський, Ю. Д. Железняк, П. І. Фомін, Ж. Л. Козіна, А. В. Івойлов, О. А. Свєртнев, І. Б. Грінченко, Ю. А. Компанієць, А. С. Ровний та інші), проблема інтеграції не порушувалась. Окремі аспекти цієї проблеми розкриті у працях Л. О. Демінської, О. Я. Кругляка, А. В. Забори, В. Є Білогур, О. В. Тимошенка, О. О. Череватенка, Н. І. Саннікової, О. В. Нікуліної, Г. Г. Наталова, О. Л. Шабаліної та ін. Учені обґрунтовують технологію інтегрованого вивчення різних навчальних дисциплін та впровадження у навчальний процес інтегрованих курсів, розглядають проблему інтеграції знань, розробляють інтегративну дидактичну модель підготовки педагога з фізичного виховання. Висловлюється думка, що стратегічним

напрямок оновлення процесу навчання має стати інтеграція навчального матеріалу з різних дисциплін. Проте аналіз сучасного теоретичного та практичного педагогічного досвіду в галузі фізичного виховання свідчить, що тут існують лише часткові розв'язання проблеми інтеграції. Зокрема, не отримали теоретичного й практичного обґрунтування інтеграційні заняття у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. Це зумовлено певними суперечностями між теорією і практикою:

- інтегративним змістом фахової підготовки і предметним підходом до викладання навчальних дисциплін;

- посиленням інтеграційних процесів у галузі фізичного виховання та відсутністю теоретико-методичного обґрунтування наукових підходів;

- необхідністю впровадження в навчальний процес інноваційних, зокрема інтеграційних, форм навчальних занять та відсутністю теоретико-методичних розробок;

- необхідністю впровадження в навчальний процес інтеграційних занять, поряд із традиційними, та відсутністю належного рівня підготовки випускників до їх проведення.

Отже, актуальність означеної проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми даної статті.

Основою розробки інтеграційних занять зі спортивних ігор може стати, на наш погляд, обґрунтований Г. Ф. Федорцем [9, 10, 11, 12] інтегративно-тематичний підхід, коли змістовне, методичне та організаційне об'єднання матеріалу різних дисциплін здійснюється навколо теми чи розділу базової навчальної дисципліни. Навчальна тема передбачає об'єднання матеріалу навколо його основних провідних положень. Навчальні теми розташовані в змісті навчальної дисципліни таким чином, що провідні ідеї кожної з них, з одного боку, підпорядковані провідним ідеям курсу, з іншого, – розкривають ці провідні ідеї, тобто, в процесі вивчення теми відбувається конкретизація провідних ідей дисципліни. Головними стають ідеї навчальної дисципліни, тобто такі положення (поняття, закони, принципи, теорії, закономірності, причинно-наслідкові зв'язки тощо), які відбивають сутність запропонованого матеріалу, формують розуміння внутрішньої єдності та органічної цілісності.

Таким чином, провідна ідея виконує функцію системоутворюючих інтеграційних зв'язків у змісті навчальних дисциплін, є стержнем цього змісту, навколо якого і

відбувається об'єднання, концентрація всього навчального матеріалу.

Провідні ідеї навчальної дисципліни, зазначає Г. Ф. Федорець, розвиваються як на основі внутрішньопредметних зв'язків, так і на основі міжпредметних зв'язків, а взаємодіючі навчальні дисципліни представляють собою відкриті педагогічні системи, так як кожна з них зв'язана зі змістом інших навчальних предметів генетичними, структурно-логічними, функціональними, просторово-часовими зв'язками за рахунок того, що провідні ідеї одного навчального предмета можуть втручатися в зміст інших навчальних дисциплін [12].

Ми вважаємо, що інтегративно-тематичний підхід до розробки занять з курсу “Спортивні ігри і методика викладання” дає можливість засвоювати професійні та спеціальні знання не за рахунок збільшення часу, а за рахунок ущільнення та переконструювання змісту навчального матеріалу. Запропонований Г. Ф. Федорцем інтегративно-тематичний підхід дозволяє встановити, що навчальна тема, яка вивчається, може бути пов'язана з іншими темами навчального предмета й курсу, у склад яких вона входить, а також з різними темами інших дисциплін, тобто, в темі, яка вивчається, можуть одночасно діяти внутрішньопредметні, внутрішньокурсіві й міжпредметні зв'язки. У випадку реалізації зазначених трьох рівнів зв'язків всі вони органічно включаються у внутрішньотемні зв'язки. Таким чином, у реальному навчальному процесі внутрішньотемні зв'язки виступають як діалектична єдність різнорівневих зв'язків, а навчальна тема – як відкрита діалектична система, яка виконує функцію інтегруючого дидактичного об'єкта [12].

З метою виявлення зв'язків усіх рівнів – внутрішньопредметних, внутрішньокурсівих і міжпредметних – та визначення внутрішньотемних зв'язків змісту навчального матеріалу, ми проаналізували програми зі спортивних ігор та ряду предметів природничо-наукового циклу.

Поглиблений аналіз програм зі спортивних ігор з методикою викладання для спеціальності фізичне виховання [4, 7], з “Анатомії людини” [1, 3], з біомеханіки [2, 5, 6, 8], з “Фізіології людини” [13, 14] дозволяє виділити теми для внутрішньопредметної інтеграції в курсі спортивних ігор та їх міжпредметної інтеграції з предметами циклу природничо-наукової підготовки. В узагальненому вигляді подаємо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Теми для інтеграційних занять			
Спортивні ігри	Анатомія людини	Біомеханіка	Фізіологія людини
Стійки	Опорно-руховий апарат, скелет і м'язи тулуба		
Передачі	Скелет і м'язи верхніх і нижніх кінцівок		
Переміщення	Види положень рухів тіла	Техніка і тактика ходьби та бігу	
Кидки	Скелет і м'язи верхніх кінцівок	Біомеханіка кидків	
Удари	Скелет і м'язи верхніх та нижніх кінцівок	Біомеханіка ударів	
Тактика нападу			фізіологія м'язового апарату; фізіологічні основи розвитку фізичних якостей
Тактика захисту			фізіологія м'язового апарату; фізіологічні основи розвитку фізичних якостей

Як видно з таблиці розподілу тем для інтеграційних занять, предмет спортивні ігри є базовим, під час вивчення якого буде можлива інтеграція в середині самої дисципліни таких тем: стійки, передачі, переміщення, кидки, удари, тактика нападу, тактика захисту. Одночасно з цим може відбуватися і міжпредметна інтеграція спортивних ігор з іншими предметами. Так, на першому курсі можливо здійснювати інтеграцію занять зі спортивних ігор і анатомії людини. Темати для міжпредметної інтеграції зі спортивних ігор можуть бути: стійки й передачі, переміщення,

кидки, удари, а з анатомії людини – опорно-руховий апарат, скелет і м'язи тулуба, скелет і м'язи верхніх та нижніх кінцівок. Під час засвоєння цих тем студенти глибше оволодівають знаннями й уміннями, адже вони не лише в теорії, а й на практиці розуміють, на які м'язи й кістки іде навантаження при різноманітних стійках і що потрібно робити, щоб покращити швидкість реакції м'язового апарату для здійснення більш швидких переміщень. Знаючи детально, які м'язи задіяні при виконанні тієї чи іншої передачі, кидка чи удару, студенти розуміють, за рахунок чого вони можуть покращити якість (швидкість, влучність та стабільність) виконання цих вправ. Тобто, які м'язи їм потрібно розвивати й тренувати для того, щоб отримати кращий результат. Студенти на заняттях зі спортивних ігор постійно аналізують де, коли і які м'язи й кістки задіяні та як вони працюють під час виконання фізичних вправ на практиці. Отже, йде постійне повторення й практичне закріплення матеріалу. Таким чином, одночасно з покращенням результатів у спортивних іграх, відбувається й поліпшення знань з анатомії людини за рахунок глибшого й осмисленого вивчення цих тем у процесі їх практичної реалізації в дії під час гри.

На другому курсі можливе інтегрування занять зі спортивних ігор з біомеханікою. Темати для інтеграції зі спортивних ігор є переміщення, кидки та удари, а з біомеханіки – техніка і тактика ходьби та бігу, біомеханіка кидків, біомеханіка ударів. Об'єднуючи знання з цих тем, студенти під час практичного виконання фізичних вправ зі спортивних ігор розглядають, які важелі і сили задіяні при виконанні рухів, як саме потрібно ставити ногу на підлогу під час ходьби, як правильно бігти, яка послідовність рухів при виконанні кидка чи удару, що потрібно зробити, щоб зменшити енергозатрати на виконання тих чи інших дій. Усе це дає студентам змогу зрозуміти фізичну вправу глибоко та повністю, вміти читати й аналізувати рухи, якісно засвоювати важку техніку вправ, самостійно знаходити власні недоліки виконання вправ і рухів й шляхи їх виправлення. Постійне використання студентами на практичних заняттях зі спортивних ігор знань з біомеханіки, біомеханічного аналізу фізичних вправ значно підвищує рівень знань з предмету "Біомеханіка", що позитивно впливає на якість оцінок і кінцевий результат.

На третьому курсі важливого значення набувають інтегровані заняття зі спортивних ігор та фізіології людини, фізіологічними основами фізичного виховання. Темати для інтеграції зі спортивних ігор є тактика нападу і тактика захисту, а з фізіології людини –

фізіологія м'язового апарату і фізіологічні основи розвитку фізичних якостей. Інтегруючи знання з цих тем, на заняттях зі спортивних ігор при вивченні тактики нападу або тактики захисту використання знань із фізіології про швидкість реакції м'язів дасть можливість визначити: яким чином можна покращити швидкість м'язової реакції, щоб краще виконувати будь яку технічну дію у певній тактичній побудові; які тактичні дії в нападі і захисті та яку кількість повторень фізичних вправ, з яким навантаженням і на якій швидкості потрібно зробити, щоб не отримати перевтоми м'язів, а, навпаки, покращити роботу м'язового апарату. Використання знань з теми "Фізіологічні основи розвитку фізичних якостей" на практичних заняттях зі спортивних ігор при вивченні тактика нападу чи захисту, дозволяє встановити, як на тактичні побудови впливають такі якості, як сила, швидкість і витривалість, яким повинен бути обсяг тренувальних навантажень та їх інтенсивність, щоб забезпечити економічність функцій організму, визначити фізіологічні основи розвитку фізичних якостей, їх відношення до фізичних навантажень у зоні максимальної, субмаксимальної великої і помірної інтенсивності при навчанні техніко-тактичним діям у нападі чи захисті. Інтеграція цих тем дозволить краще планувати і проводити заняття зі спортивних ігор, що призведе до покращення фізичних якостей та еластичності м'язового апарату тих, хто займається, і, при цьому, не дозволить їм виснажити чи перевтомити свій організм.

Таким чином, застосування інтегративно-тематичного підходу до формування знань студентів сприяє підвищенню рівня вивчення спеціальних дисциплін і формує у них професійну основу оволодіння майбутньою професією. В основу побудови інтеграційних занять ми включили блоки знань із різних навчальних дисциплін та видів діяльності, які підпорядковані одній темі. Інтеграційні заняття спрямовані на таке викладання спортивних ігор, зміст яких підпорядкований формуванню професійної свідомості майбутнього вчителя. Систематизація знань, умінь та навичок з тих чи інших тематичних ліній визначених дисциплін, утворюють нові локальні блоки, які вводяться в навчальний курс спортивних ігор.

Аналіз змісту навчального матеріалу предметів природничо-наукової підготовки дає підставу стверджувати, що саме вони розкривають ті теми, глибоке засвоєння яких необхідне для осмисленого, цілеспрямованого та професійно-орієнтованого вивчення курсу спортивних ігор. Зв'язок анатомії людини зі спортивними іграми посилює прикладне значення анатомічних знань, так як під час

вивчення анатомії студенти повинні не лише знати, а й здійснювати в процесі спортивної гри анатомічну характеристику фізичних положень і рухів гравця, аналізувати основні анатомічні утворення (контури м'язів, проекцію кісток, направлення зв'язок та інше) при виконанні переміщень, кидків тощо. Біомеханіка служить об'єднуючою ланкою між теорією і практикою фізичного виховання, спорту й масовою фізичною культурою; опираючись на знання біомеханіки, педагогу легше навчати своїх вихованців, але для цього треба уміти аналізувати рухову діяльність, тобто, уміти "читати рухи", їх траєкторію, швидкість, силу тощо. А для вірного розуміння впливу спортивних ігор і вправ з ігровою спрямованістю на зміни, які відбуваються в організмі при їх виконанні, слід, насамперед, виходити з положень учених-фізіологів про цілісність організму та його єдність з навколишнім середовищем і про провідну регулюючу роль кори великих півкуль головного мозку в усіх проявах діяльності організму.

Висновок. Проведення інтеграційних занять, побудованих на матеріалі спортивних ігор і дисциплін циклу природничо-наукової підготовки, дає майбутнім учителям розуміння біомеханічних, анатомио-фізіологічних методів аналізу рухів і положень у різних видах спортивних ігор, дозволяє їм самостійно досліджувати роботу рухового апарату і вносити відповідні зміни у техніку виконання рухів, спрямованих на підвищення їх ефективності, економічності і попередження травматичних ушкоджень.

Широке впровадження інтеграційних занять у професійну підготовку студентів дозволяє ефективніше й швидше формувати не тільки рухові здібності, але й розумові, оскільки саме такі заняття формують здатність орієнтуватися, швидко приймати рішення тощо.

Застосування інтегративно-тематичного підходу до формування знань студентів сприяє підвищенню рівня вивчення спеціальних дисциплін і формує в них професійну основу оволодіння майбутньою професією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анатомія людини (за вимогами кредитно-модульної системи): Програма навчальної дисципліни / Тернопільський НПУ ім. В. Гнатюка / Укл. І. Я. Грубар. – Тернопіль, 2005. – 30 с.
2. Біомеханіка: навчальна програма для спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура" / Укл. Л. Г. Євсєєва. – Вінниця: ВДПУ, 2001. – 24 с.
3. Гладышев А. А., Титова К. Т. Анатомия человека / Программы педагогических институтов. Сборник №19. Для специальности «Физическое воспитание». – М.: Просвещение, 1981. – 62 с. – С. 31–60.

4. Ковалев В. Д., Голомазов В. А., Волков В. Н., Гудков Б. П., Туркунов Б. И. Спортивные игры с методикой преподавания / Программы педагогических институтов. Сборник №24. Для специальности «Физическое воспитание». – М.: Просвещение, 1980. – 80 с. – С. 20–43.
5. Минаев Б. Н. Основы биомеханики / Программы педагогических институтов. Сборник №19. Для специальности «Физическое воспитание». – М.: Просвещение, 1981. – 62 с. – С. 22–31.
6. Навчальна програма з дисципліни “Біомеханіка”. Галузь знань: 01.02 Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини. Напрямок підготовки 6.010201 – “Фізичне виховання”; 6.010202 – “Спорт”; 6.010203 – “Здоров’я людини”. ОКР – “бакалавр” / Кашуба В. О., Гамалій В. В., Ахметов Р. Ф. та ін. – К.: Науковий світ, 2011. – 19 с.
7. Тимошенко О. В., Мішаровський Р. М. Основы теории та методики викладання спортивних і рухливих ігор: навчально-методичний посібник / О. В. Тимошенко, Р. М. Мішаровський. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 257 с. – С. 15.
8. Уткин В. Л., Минаев Б. Н. Биомеханика / Программы педагогических институтов. Сборник №16. Для специальности «Физическое воспитание». – М.: Просвещение, 1984. – 17 с. – С. 2–8.
9. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: Учебное пособие // Г. Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ, 1983. – 88 с.
10. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией: Учебное пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 88 с.
11. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения: (Предпосылки, опыт): Учебное пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец; Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 93 с.
12. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения: (Пути развития): Учебное пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец; Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1990. – 82 с.
13. Физиология человека: программа для институтов физической культуры. – М.: Просвещение, 1980. – 26 с.
14. Фізіологія людини: Програма навчальної дисципліни / Укл. В. Г. Омеляненко: Тернопільський НПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 58 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Андрій Леонідович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інтеграція у навчальному процесі вищої школи.

УДК 7. 031. 2 (477)

НАЦІОНАЛЬНЕ І СОЦІАЛЬНЕ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Леонід БАБЕНКО (Кіровоград)

Українська нація формувалася під впливом багатьох факторів, органічно вбирала в себе історичний досвід, шліфувала свій характер, свій дух. Цей процес не зупинився і не може зупинитися, так як не може зупинитися історія. Недарма історично склалося так, що від окремих племінних (родових) стосунків людство потягнулося до національних об’єднань, адже неможливо жити осібно, замкнено, це не дає простору для прогресу життя, неминуче веде до зубожіння й вимирання. Тому прагнення людей до об’єднання осібних племен в нації є прогресивною віхою в історії – формувались мова, звичаї, соціальні відносини, норми моралі, культура тощо. Хоча ствердження націй не завжди було мирним, а частіше за все здобувалося мечем і кров’ю. Кожна історична віха через страждання, в муках набувала певного досвіду, виробляла загальнолюдські цінності через національні культури.

Метою статті є розгляд української національної культури як форми соціальної історії, продукту всіх складових людського життя: економічного, політичного, соціального, форм суспільного життя, вірувань тощо.

На думку С. О. Войтовича [5], з прийняттям християнської релігії на Русі і нав’язуванням її силою, оскільки вона була чужа даному народу, суперечила його вірі, укладу життя тощо, починають проглядатися відмінності між народами Північної та Південної Русі, так як сприйняття християнства і його вплив на свідомість народу були різні. М. Костомаров вважає, що такі відмінності з’явилися тільки в XII столітті [9, с. 236].

З розпадом Київської Русі ті відмінності, що визрівали ще в добу їх спільного державотворення, під дією соціально-історичного поступу стали реальним помітним явищем.

Так, північні та східні землі заселялися шляхом їх колонізації південно-руською народністю, яка вже несла з собою християнство. На цих нових територіях вони зштовхнулись з іншими народами, які вже мали свої порядки, звичаї, віру, що сформувалися на місцевому ґрунті й були пов’язані з природно-кліматичними умовами життя (на півночі – угро-фініські племена з язичництвом, яке багато в чому відрізнялося від давньоруського; на сході –

тюркські племена, тобто магометанський світ). А якщо врахувати відірваність південно-руської народності від свого ґрунту (сталих норм господарювання, побутового життя, понять, вірувань, звичаїв, пов'язаних з своїми природно-кліматичними умовами) та християнського вірування, пророслого теж на чужому ґрунті, яке вони несли з собою, то можна сказати, що це призводило до формального прийняття зовнішніх атрибутів християнства, під якими зберігалися елементи старих вірувань. Як слідство, південно-руська народність, відірвавшись від свого колишнього коріння і зливаючись з новими народностями на їх території, набувала нових рис, втрачаючи старі. Формувалась нова спільність, нація з притаманними їй рисами і культурою. Під дією природних та кліматичних умов, які суттєво відрізнялись від попередніх, уже у росіян змінювався уклад життя, а під впливом місцевих звичаїв, традицій формувалась їх національна культура.

Тому в Московській державі релігійність зосереджувалась на зовнішніх атрибутах, зокрема місцевій обрядовості. Як відзначає С. А. Аскольдов [2, с. 210–249], такий розподіл форми і змісту сформував характерну рису російської душі – поєднання фантастичної релігійності та гріховності. Таку суперечність російської душі М. Бердяєв бачить в зіткненні в ній східного і західного елементів [3].

Таким чином, формування російської нації, її культури проходило під впливом візантійської культури, православної церкви, а також культури і вірувань місцевого населення. На цій основі вона засвоює поняття соборності, общинності, монархії, єдиновладдя та його походження від Бога. Зникає поняття народного віче, змінюється значення особистості, індивідуальності.

Упровадження ж християнства на південно-руських землях відбувалось в середовищі давньоруської культури, серед давньоруських традицій і понять, які виявили свою життєдіяльність і здатність протистояти нормам і поняттям християнської віри та змусили її пристосуватись до буття південно-руської народності. Так, на південно-руських землях не втратило своє значення народне віче, не засвоїлася ідея общини, монархії та єдиновладдя. Формувалась спільність з певними рисами національної культури.

Слід підкреслити, що поняття “громада” (південно-руське) і “община” (північно-східне) означають “спільність”, “об’єднання людей”, однак мають різне історико-культурне значення.

Північно-східне поняття “община” в своєму первісному значенні вказує на необхідність і нерозривність зв’язку, даного зверху – Божою

волею. Людина повинна усвідомити це і діяти відповідно до встановленого волевиявлення. У суспільному житті в певних спільностях людей таке розуміння втілювалось в одвічних ідеях та прилученні до єдиного духу, знайшло відбиток в усіх формах організації суспільного життя та сприяло творенню єдиновладдя й міцної монархічної держави.

Південно-руське поняття “громада” базувалося на волевиявленні та згоді людей. Громада могла за їх рішенням розпуститись, так як не залежала від якоїсь вищої сили. Громада опиралася на волевиявлення індивідуальних свобод, а не панувала над ними. Це створювало сприятливі умови для вибору влади – народного віче.

Відмінності понять “община” і “громада”, “єдиновладдя” і “народне віче”, значення індивідуальності втілювались у державному, політичному устроях, формах господарського й побутового життя.

Можна вивчати більш глибоко дане питання, знаходячи і розкриваючи складові формування української й російської націй, визначаючи їх втрати й набутки з розвитком соціально-історичного буття. Однак відмінність їх національних культур ясно свідчить про те, що це є дві різні, самостійні, самобутні нації.

Релігія, будучи певною системою культурних символів, крізь призму якої сприймалося буття народу, осмислювався перебіг історичних подій та явищ і творилася притаманна даному народові його власна культура, відігравала велику роль у духовному, соціальному житті народу, на ґрунті котрого вона виникла і сформувалась, а також народу, який її переймав від інших. При цьому, одна й та ж релігія по-різному впливала на національну історію та свідомість цих народів.

До прийняття християнства Русь відзначалася сталим укладом побуту й суспільного життя, своїми формами господарювання, звичаями, традиціями, віруванням, які дозволяли людині безпосередньо спілкуватися з язичницькими богами, тим самим стверджуючи свою особистість. Визнавалася ідея князя, який обирався і міг бути зміщений волевиявленням народу – народним віче. В соціальній організації життя були родоплемінні зв’язки, панувала кровна помста. Все це позбавляло державу сильних важелів впливу на підданих.

Християнська церква принесла на Русь своє тлумачення місця і значення людини в світі, відмінне від язичницького. Язичництво давало можливість людині безпосереднього спілкування з богами, не пригнічувало особистість і індивідуальність, а, навпаки, спонукало до розвитку. Християнство ж сповідувало ідеї

Божої волі – влади, соборності, общинності, що підпорядковують собі все, пригнічувало в людині індивідуальність, стверджувало, що лише церква має виключне право безпосереднього спілкування з Богом, а людина повинна постати перед Божим судом. Це дало можливість розвинути ідеї спільності всіх руських земель і єдності руського народу.

Православ'я впливало на державну та соціальну організацію суспільства, писемність, що знайшло відображення в державно-правовій сфері, де поєдналися церковне і цивільне право. Менш впливовою була візантійська культура, так як вона прийшла, в основному, в церковній формі, через мовний бар'єр та життєдіяльну силу місцевих традицій, звичаїв, культури.

Південна Русь була географічно близькою з Західною Європою, тому жила і розвивалась не втрачаючи зв'язки з нею. На відміну від південно-східних, північно-східні землі тривалий час були відірвані, ізольовані від Західної Європи, і тільки з утворенням Московської держави з'являються спроби налагодити відносини з нею.

Як відзначає М. П. Драгоманов [8], зі створенням Московської держави церковна влада була поставлена у залежність від світської, а церква стала одним із державних департаментів.

На території ж України-Русі склалася ситуація, при якій світська влада не залежала від духовної і навпаки, так як влада була справою громади, а не вищої сили. Така ситуація існувала близько 700 років – до кінця XVII століття, доки на Україні-Русі не стало впроваджуватися Московське державно-політичне й суспільне життя.

Панування загальної волі чи духу у Великій Русі – Московщині мало надземне, надлюдське походження, тому людина, незалежно від соціального статусу, з дня свого народження була віддана “отечеству” і до кінця своїх днів повинна була служити йому, виконувати його волю, вимоги духу, що містили в собі держава, церква. Це вело до нехтування самобутністю окремих територій, їх приєднання й підпорядкування. У свою чергу, це розвивало зневажливе ставлення до інших людей, народів. М. І. Костомаров вважає, що розвиток таких якостей російської нації, з одного боку (“Звільнений раб найбільш здатний відзначитися зневажливістю”), – це результат постійного приниження, з іншого, – поклоніння всьому іноземному (часи Петра I та ін.) [10, с. 261].

В Україні-Русі не було ідеї загальної волі, богообраності, а переважала ідея громади з правами незалежної особи. Церква стала справою не бога, а громади, тому не було підґрунтя для розвитку якостей зарозумілості, зневаги до інших вірувань та етнічних

спільностей. Навіть визвольна боротьба з польським та турецьким поневоленням була спрямована проти експансіоністської політики Речі Посполитої та Османської Порти, а не проти віри чи релігії.

Принципи організації суспільного життя, світоглядні поняття й уявлення засвоювались і набували характеру норм, традицій і звичаїв, втілювались у відповідних рисах цих народів, їх культурі. З часом, під тиском історичних умов, інших культур, поневолення набувало певних відтінків, зникало, частина його знову відроджувалась, змінюючи форми свого буття.

Як зазначає М. Грушевський [6, с. 103], після розпаду Київської Русі окремі князівства у своєму державно-політичному устрої керувалися Київським правом, викладеним в “Руській Правді”, що була написана у XI ст., а пізніше взята за основу законодавчого кодексу Литовської держави – “Статуту Литовського”.

Зі зруйнуванням Києва татарами у 1240 році, центр державно-політичного життя Південної Русі переміщується до Галицько-Волинської держави, яка складалася після війни проти угорського короля і проіснувала до XIV ст. Галицько-волинські князі прийняли зверхність татар, і ті не втручались у внутрішні справи, задовольняючись тільки грошовими поборами.

З приходом татар, бояри, духовенство, князі тікали з східних земель Київської Русі на північ або захід, а прості люди, змучені міжусобними князівськими війнами та військовими поборами, користуючись цим, утворювали громади на засадах народного віче, признавали зверхність татар і платили їм данину, що задовольняло татар, так як громада без князя і дружини не могла чинити опір.

Татарське поневолення спричинило втечу київського митрополита на північно-східні землі, а галицькі князі випросили у Константинопольського патріарха та візантійського імператора право мати власного митрополита, що остаточно вплинуло на розрив зв'язків між західними і східними землями.

Галицько-Волинська держава зближується з життям сусідніх європейських народів, тому в її культурі поєднуються елементи українсько-руські, візантійські та західноєвропейські. Галицько-Волинські бояри запрошували до себе правити литовських князів і визнавали їх владу, шукаючи у них захист від татар та Польщі. Литовські князі приймали православну віру, українську культуру і мову та титулювались в грамотах як “князі Малої Русі” [6, с. 138]. В XIV столітті під литовську владу відійшли не тільки Галицько-Волинські землі, а й відвойовані у орди Чернігів, Новгород-Сіверський, Стародуб, Київщина, Поділля. Все це давало змогу українському народові

розвиватися на основі уже притаманних йому давньоруських формах державного й політичного устрою, господарювання та побуту, що і творило його національну культуру.

Однак після “Кревської унії” з Польщею 1385р., а особливо “Люблінської унії” 1569р., відбулось руйнування державно-політичного устрою й, навіть, побуту, оскільки для збереження свого статусу вищі верстви населення змушені були приймати католицизм і польську культуру. Але серед простого народу українська культура не тільки збереглася, але й проросла та створила своєрідні форми організації суспільного життя – українське козацтво.

Українське козацтво було побудоване на основі староруських понять громади, традицій, заснованих на волі кожної людини з визнанням виборчої влади (народного віче) незалежними особами, що творили певну спільність на південноукраїнських землях для боротьби з прикордонними ворогами – татарами і турками. З часом, у війні проти турецько-татарських набігів і польської шляхти козацтво завоювало авторитет в усіх верств населення і виросло до політичної сили, яка після перемоги над польською короною породила в Україні новий лад – Гетьманщину, своєрідну модель державності, що відрізнялася від усіх існуючих на той час. Це була народна державність, так як на всі щаблі державної влади представники обиралися всім народом і за його волевиявленням могли бути скинуті, звільнені.

Керівництво Гетьманщини займалось військовою обороною, відносинами з іншими державами, регулюванням майнових і громадських конфліктів і не втручалося в господарське життя, що давало свободу в діяльності і формувало в людей відповідальність за свої дії, індивідуалізм.

Але оскільки Гетьманщина по своїй суті була військовим формуванням, яке більш як за століття виросло до рівня державності, вона не змогла пристосуватись до цивільного управління і виявила повну невідповідність новим своїм функціям. Так, зосередження військової, адміністративної і судової влади в одних руках відкривало шлях до свавілля окремої урядової особи. І громада виявилась не захищеною від свавілля урядової особи, а та, в свою чергу, від свавілля громади – усунення на зборах. Тобто, були відсутні певні гарантії у вигляді відомих всім загальних норм і правил, які б не змінювалися дуже швидко, а влада була б сталою, якщо вона відповідає за долю цілого народу.

Відсутність правової основи побудови держави породжувало невідповідність норм і правил військового устрою Гетьманщини

вимогам і потребам національного розвитку України. Причина такого феномену, на думку М. Костомарова [9, с. 245], у тому, що козацтво формувалося перебуваючи під польською владою, не маючи своєї державності. Тривале перебування під владою татар, потім у складі Литви і Польщі не розвивало політичну, державну думку та право. Внаслідок цього, гетьманська старшина вбачала основу для утвердження незалежності України, гарантію власних і загальнонаціональних інтересів у єдності з московським царем або польською короною, а не у зверненні до свого народу і пошуку шляхів до його єднання. Маючи в руках владу, вона, перш за все, збагачувалась, розширювала свої землеволодіння та шукала гарантій своєї безпеки за допомогою польських порядків чи випрошуючи шляхетського статусу в московського царя. Таке користолобство викликало вороже ставлення народу до козацької старшини. Її позиції були ослаблені. Це відобразилось на політичному та соціальному житті України. Крім того, Гетьманська держава стверджувалась під час постійних військових зіткнень зі своїми сусідами, що також викликало незадоволення народних мас і породжувало бажання скоріше покінчити з цим.

Як відзначає С. О. Войтович [5, с. 60-61], Гетьманська держава мала певний потенціал для змін у напрямі пристосування її до вимог суспільного управління та перетворення з військово-політичної організації в державно-політичну, так як її природа, принципи побудови ґрунтувалися на народній національній культурі, відповідали поняттям і уявленням народу.

Таким чином, Гетьманська держава виникла на основі тих принципів і понять, що були сформовані ще в давні часи, як до, так і під час існування Київської Русі, і проросли на новому соціальному ґрунті. В західноєвропейській політиці окремі з них виявились в державних утвореннях лише в сучасну Гетьманщині добу, а в російській історії тільки в другій половині XIX століття. Із огляду на це слід сказати, що державна організація Гетьманщини на той час відрізнялась більшим соціально-історичним поступом від інших.

Гетьманська держава на той час, на фоні розвинутого монархічно-державного ладу сусідніх держав, мала ознаки архаїчності, наївності демократичних уявлень і, зрозуміло, не могла протистояти сусіднім державам, політика яких не дала їй можливості розвинути свою правову, державну думку і піднести державність на високий рівень історичного прогресу.

В силу історичних подій, під тиском, держава змушена була йти під зверхність Росії і Польщі, обумовивши існування України на федеративних засадах у їх складі. Однак після

поділу України між Росією й Польщею, за спинами українського народу, розпочався процес перебудови державних, суспільних основ Гетьманщини та пристосування їх до вимог самодержавності. Підлягало заміні все – держані установи, суди, військо, соціальні стани.

В Росії на цей час панує самодержавна монархія – втілення божої волі, ідеї соборності, що змогли підпорядкувати етнічно споріднені землі і волю підданих на досягнення певної мети – визволення від татарського гноблення, що в ту добу було певним історичним надбанням. При цьому, якщо в Західній Європі з розвитком земельної аристократії почалося обмеження прав монархів та його юридичне закріплення, то в Росії, навпаки, із знищенням І. Грозним боярства (аналогії земельної аристократії) монархія ще більше підпорядковує собі всі сторони суспільного життя. І, як вияв необмеженої влади над своїм народом, складається кріпосне право. Не розвивається правосвідомість, так як абсолютна влада цього не вимагала. Формується зневага до права, яка стала характерною рисою розвитку російської держави та свідомості російського народу. І тільки в кінці XIX – на початку XX ст. в державно-політичному житті Росії з'являються елементи, що мали місце в Західній Європі ще в XVI–XVII ст. – обмеження влади монарха, утворення представницької верховної влади, запровадження принципу виборності тощо.

Таким чином, історична доля українського народу не давала можливості йому творити свою державу, однак політична і державна думка продовжувала розвиватися на основі історичного надбання національної культури, що в подальшому знайшло своє втілення в Конституції П. Орлика – незалежної республіки з козацьким парламентом.

Як відзначає М. Бердяєв [4, с. 12], сприйняття Гетьманщини як складової частини громадського суспільства, як підлеглої функції народного життя, для української культури характерне як сприйняття державності. В російській культурі – держава стоїть над суспільством, поглинаючи його.

Економічне життя України-Русі в основному залежало від території, наявності природних ресурсів, виду сільськогосподарської роботи тощо, тому було більш сталим, тісно пов'язаним з традиціями, звичаями, побутом народу і повільніше змінювалось.

В ранню добу Київської Русі в господарській діяльності переважає скотарство і полювання. Як відзначає М. Рожков [12, с. 5-13], до X ст. значення для родинно-общинної спільності, як господарської одиниці, мала не сама земля, а територія з вільним землекористуванням для випасу худоби. Тільки з розвитком землеробства земля набуває своєї

цінності. Проходить розпад родових зв'язків первісної общини, і господарською одиницею стає окремий представник роду або сім'я на території, придбаній шляхом вільного займання. З розвитком феодальних відносин і натурального виробництва (хліборобства) власниками земель стають князі з дружинниками, бояри, духовенство. Селяни за користування землею платили данину натуральним продуктом або відбували повинність. У цей час українські землі потрапляють під владу Литви, потім Польщі. Обмежувалася влада монарха, формувалися елементи представницької влади земельної аристократії, що певною мірою послаблювало кріпосне право.

Земельна аристократія, виборюючи права у монарха, змушена була надавати і певних прав своїм підданим, що не заперечувало інтересам монарха, який боявся при перерозподілі зосередження таких прав тільки в руках земельної аристократії.

Селянин вів індивідуальне господарство, платив податки спочатку на приватній вільно займаній землі, яка потім надавалась йому земельною аристократією лише в користування, і мріяв стати знову господарем цієї землі – викупити її у аристократії. Такий стан сприяв формуванню почуття особистої гідності, віри у власні сили, що було притаманним і для давньоруської культури в понятті особистості та її незалежної волі, і різко суперечило стану кріпацтва. Ці національні риси народу України-Русі виявились одразу після їх національного визволення при скасуванні кріпацтва і отримання права приватної власності на землю.

З утворенням в Україні, після визволення з-під Польщі, приватної власності на все, умовною одиницею власності виступав двір, про що свідчать актові описи [1].

Як визначає М. Е. Слабченко [13], заради спільних потреб (боротьба зі стихійним лихом, будівництво греблі, дороги, млина тощо) індивідуальні господарства об'єднувалися за військовим зразком Гетьманщини на засадах братського статуту, що вело до розвитку великих власників і готувало перехід до капіталістичного виробництва.

На думку М. Драгоманова, не можна недооцінювати значення українських колективних проявів господарювання, зосереджуючись тільки на подвірному індивідуалізмі, так як дійсні дійові колективні форми господарювання можливі лише на основі вільного об'єднання окремих незалежних власників [8, с. 484], які можуть за своїм бажанням і вийти з таких об'єднань.

Таким чином, як визначає С. О. Войтович [5, с. 76], подвірна організація господарства та індивідуальне землеволодіння, домінуючи в

історії українського народу, укоренились в його свідомості і творили типологічні ознаки його національного характеру та психології. Подальший розвиток українського економічного життя відбувається на основі притаманного йому подвірного господарювання та російської системи кріпосництва.

Російська кріпосна система відрізнялась від західноєвропейської, яка була запроваджена Польщею на українських землях. Як визначає М. Рожков [12], в Московській державі, з встановленням необмежених прав самодержавної монархії над усіма верствами суспільства, практично був знищений феодальний порядок, що відобразилось в соціальній організації економічного життя російського народу. Так, єдиним власником усіх земель була держава. Держава за державну службу давала дворянам землю для користування, тому не тільки закріпачені селяни, а й дворяни тимчасово володіли землею, хоча вона і переходила в користування їх дітей. Тому почуття приватної власності не мало підґрунтя для розвитку як в селян, так і у, по-своєму закріпачених, дворян. Заможність дворян визначала не земля, а кріпосні душі, які, на відміну від землі, могли продаватись, купуватись, обмінюватись тощо. Статус дворянства визначався державною службою, тому ні земля, ні культура виробництва, ні кріпосне селянство дворянство не цікавили.

Російський поміщик навіть після свого звільнення від обов'язкової військової служби не переставав бути служивою людиною і намагався влаштуватись на будь-яку державну службу, хоч і за невелику платню.

Зневажливе ставлення до землі, незацікавленість у господарській праці були притаманні як для дворянства, так і для закріпаченого селянства, що приводило до занепаду сільськогосподарського виробництва.

Державна реформа 1861р. розкріпачила селян і надала права дворянству, однак зберегла значні залишки кріпосного права. Економічне життя народу було не здатне до саморозвитку і самоорганізації. Таким чином, повна залежність економічного життя від держави та соціальної організації є характерною рисою російського суспільства з часів становлення Московської держави, що впливало на свідомість населення, формувало відповідні поняття і стереотипи поведінки, традиції і культуру нації.

В XVIII столітті держава започатковує земельну общину, як втілення загальної ідеї колективності, соборності, які мають неземне походження – втілення божої волі. Воля ж окремої особи була підпорядкована соборності, яка була прерогативою держави, тобто своєрідним перенесенням в структуру

господарювання елементів російської державності. Тому економічне життя російського колективно-общинного землекористування опиралося на організаційно-правову систему кріпосницької держави і на поняття та уявлення, притаманні, вже на той час, російському народу.

Отже держава, як надлюдська сила, ідея, дух, поглинала і підпорядковувала собі все. Тільки вона могла й мала право визначати економічне життя суспільства, форми його соціальної організації, стосунки та взаємозалежність між різними суспільними верствами населення, при цьому воля та потреби окремої особи не мали ніякого значення. Слід зазначити, що така державна диктатура й насильство над своїм народом, як чинники національних рис, були взяті за основу побудови і перекочували в подальшій історії в російську комуністичну імперію, що виявилось не тільки в свавіллі та зневазі до народів, фактично завойованих комуністичною Росією, а й до власного народу – російського.

У цей час, як відзначає В. П. Мілюков [11, с. 225], в Росії вводиться кругова порука, яка підпорядковувала все колективній волі, ідеї, перешкоджала добровільному виходу селянина з общини. Це впливало на психологію людей, розуміння свого значення, суперечило індивідуальності. При цьому, кругова порука була введена не тільки для селян, а й для поміщиків, які також повинні були поручатися, правда, за конкретну особу, побратима, однак це суті не міняло. Таким чином, форма господарювання, в якій окрема особа була тільки додатком, носієм не своєї, а загальної волі общини, не сприяла формуванню почуття незалежності, особистої гідності, відповідальності за свої дії. Окрема людина повинна була всього лише якнайкраще виконувати волю общини. В добу розвитку торгівельного капіталізму тільки для російського економічного життя була притаманна "община".

Слід зазначити, що принцип кругової поруки (один за всіх і всі за одного; виховання в колективі і через колектив) був також використаний російськими комуністами для підпорядкування волі особистості загальній державній волі – імперській комуністичній ідеї.

У цей час в Україні російське закріпачення не позбавляло права селян вести індивідуальну господарську діяльність на земельних ділянках, даних їм для користування. Українська шляхта і посполите селянство, на відміну від російського дворянства, зберегли за собою певні права і володіли землею переважно на правах індивідуальної власності, могли продавати її. Крім того, частина козацтва також була не закріпачена після скасування їх війська, що як

відзначає Д. Дорошенко [7], в цілому складало біля третини селянського населення.

Таким чином, якщо в Україні форми господарювання визначалися переважно економічними чинниками, соціальними засадами яких виступають індивідуальна власність і індивідуальне землекористування, а колективність розуміється як вияв волі незалежних осіб – громада, то в Росії форми господарювання повністю залежали від волі та втручання держави, соціальна суть чого полягає в вирішальному значенні загальної волі, общини, колективності, які стоять над усім і підпорядковують собі індивідуальну волю окремої особи.

Як наслідок, різні форми господарювання на українських і російських землях по-різному впливали на психологію людей, формували певні риси характеру і поведінки, які ставали їх типологічними національними ознаками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актовая книга Стародубского городского уряда. – Чернигов, 1914. – 112 с.; Актовые книги Полтавского городского уряда, в. 1–3. – Чернигов, 1912–1914. – 137 с.
2. Аскольдов С. А. Религиозный смысл русской революции // Вехи: Из глубины. – М., 1991.
3. Бердяев Н. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 221 с.
4. Бердяев Н. Судьба России: Опыт по психологии войны и национальности. – М., 1990. – 206 с.

5. Войтович С. О. Світ соціальних відносин в українській культурі (історико-соціологічне дослідження). – К., 1994. – 145 с.

6. Грушевський М. Ілюстрована історія України. – К., Львів, 1913. – 524 с.

7. Дорошенко Д. Нарис історії України. – Мюнхен: Дніпрова хвиля. – 1966. – Т. I-II. – 360 с.

8. Драгоманов М. П. Выбране. – К.: Либідь, 1991. – 684 с.

9. Костомаров Н. Исторические монографии и исследования. – СПб., 1863. – Т. I. – 504 с.

10. Костомаров Н. Исторические монографии и исследования. – СПб., 1861. – Т. I. – 506 с.

11. Миллюков В. П. Очерки по истории русской культуры. – М., 1918. – Ч. I. – 341 с.

12. Рожков Н. Русская история в сравнительно-историческом освещении... – Пг., М. (без года издания). – Т. 7. – 274 с.

13. Слабченко М. Е. Хазяйство Гетьманщини в XVII-XVIII ст. – Одеса, 1922. – Т. I. – 222 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Леонід Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток національної культури і мистецтва та художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

УДК 378:316.3

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

Становлення України як європейської держави, активний перехід до ринкових відносин, реформування національної освіти, зумовлюють необхідність оновлення системи професійної підготовки.

Проблема вдосконалення професійної освіти зосереджується сьогодні на потребі формування тих якостей особистості, що сприятимуть її конкурентоздатності в умовах сучасного ринку.

Крім того для країн, що входять до Болонського процесу, характерною є стратегія підвищення вимог до якості навчання та підготовки кадрів. Однією з вимог положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: рівень готовності випускників до виконання професійних функцій, до реалізації професійних

можливостей в умовах конкуренції на ринку праці.

Сучасна загальна і професійна освіта повинна будуватися на ідеології розвитку, відповідати вимогам часу і якісно змінюватись. Для підсилення конкурентоздатності фахівця на ринку праці повинна працювати система професійної підготовки, яка передбачає процес і результат опанування навчальними системами наукових знань і пізнавальних вмінь, навичок та формування на їх основі світогляду та інших якостей особистості, серед яких конкурентоздатність майбутнього фахівця.

У цьому зв'язку актуальною стає задача посилення спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатності. Однак в документах в області освіти, в державних стандартах, в тому числі з педагогічних

спеціальностей поняття «конкурентоздатність» не знайшло свого відображення.

Перш ніж переходити до вирішення конкретних задач, спрямованих на управління конкурентоздатністю, слід визначитись із сутністю поняття «конкурентоздатність».

Поняття «конкурентоздатність» відноситься до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і в педагогічній літературі. Дослідники пояснюють це складністю, багатогранністю самого поняття.

Слід зазначити, що проблема конкурентоздатності персоналу розроблялася в теорії менеджменту дослідниками: І. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А.А. Меськон, В.А. Дятлов, Е.Б. Попова, В.В. Травін, Р.А. Фатхутдінов, В.І. Шаповалов, та ін.

Її окремі аспекти в системі вищої професійної освіти знайшли віддзеркалення в роботах В.І. Загвязінського, В.П. Кузовльєва, Н.В. Кузьміної, Н.Д. Никандрова, В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, А.В. Репрінцева, В.А. Сластеніна, А.І. Щербакова.

Істотне значення для розробки теоретичних основ і практики формування конкурентоздатності майбутнього вчителя мали дослідження концепцій професійного розвитку і саморозвитку конкурентоспроможності студентів - майбутніх фахівців (Ю.В. Андрєєва, Л.М. Мітіна, Ф.Р. Туктарова, Е.Р. Хайрулліна, В.І. Шаповалов, В.Н. Мезінов, С.А. Хазіна, І.А. Бібік та ін.)

Метою статті є спроба теоретично визначити зміст конкурентоздатності фахівця та особливості її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що конкуренція – слово латинського походження. У перекладі з латинської це слово означає «сходитися», «стикатися». У 18 столітті воно зустрічається у німецькій, французькій мові у значенні суперництво, боротьба за досягнення більшої вигоди.

У сучасному значенні слово конкуренція корелює з такими поняттями як змагання, боротьба, престиж, репутація, кар'єра, статус.

Конкуренцію і конкурентоздатність розглядають з різних точок зору – економічної, соціальної, біологічної, психологічної, педагогічної. Під конкуренцією в економіці розуміється антагоністична боротьба між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найвищого прибутку. Біологічна конкуренція — активне змагання між особами одного або різних видів за засоби існування і умови розмноження. За визначенням І. І. Шмальгаузена, конкуренція — одна з форм боротьби за існування.

На відміну від визначення конкурентоспроможності, прийнятого в економічних дисциплінах (розуміння конкурентоспроможності як суперництва, пріоритету, успішності, заняття лідерської позиції і т. п., пов'язаного в більшості з метою самого бізнесу, — отримання прибутку), сучасні педагоги-дослідники (Л.М. Мітіна, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавиріна та ін.) пропонують під конкурентоздатністю розуміти «здатність максимального розширення власних можливостей з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, етично».

Таким чином, формуючи конкурентоздатність особистості, вищеперелічені автори вважають за необхідне формувати:

- систему стійких особистісних якостей, що створюють можливість успішного виконання діяльності;
- професійну спрямованість особі;
- систему целепокладання;
- самосвідомість особистості як представника певної професійної спільності.

Л.М. Мітіна розглядає конкурентоздатність особистості в психологічному плані, звертаючи увагу на таку складову характеристику конкурентоздатності особистості, як компетентність. На думку Л.М. Мітіної, «розвиток конкурентоздатної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, що володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях» [6, с.98]

А. Г. Асмолов визначає психологічні риси конкурентоздатної особистості - сильна особа, готова жити і працювати у світі, що постійно змінюється, здатна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно і нетрадиційно мислити, здійснювати етичний вибір і нести за нього відповідальність перед собою і суспільством, в змозі зробити своє життя і життя тих, хто оточує змістовним, цікавим і щасливим [4, с.532].

Ю.В. Андрєєва, характеризуючи конкурентоздатність, акцентує увагу на особистісних та професійних якостях спеціаліста, що відображають найвищу готовність особистості до професійно-творчої діяльності [3, с. 126].

Конкурентоздатна особистість, як показали дослідження Андрєєва В.І., це не одна якість, а інтегральна характеристика, що включає в себе наступні якості та особливості:

- 1) високий рівень працездатності;
- 2) прагнення до якісного кінцевого результату;

3) стресостійкість, здатність переборювати труднощі;

4) творче ставлення до праці;

5) прагнення до професійного самоудосконалення;

6) здатність до прийняття відповідальних рішень;

7) комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості;

8) здатність до швидкого опанування нової справи;

9) здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку [2, с. 326].

Слід зазначити, що єдиного підходу до визначення структури конкурентоспроможності особистості не існує.

Наприклад Мезінов В.М. зазначає, що конкурентоздатність слід розглядати на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, ціле покладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища і виділяє наступні компоненти конкурентоздатності: - мотиваційно-ціннісний; - морально-етичний; - когнітивний; - діяльнісно-практичний [5, с. 65].

Шаймакова Ж. Б. зазначає, що конкурентоздатність - це динамічна характеристика особистості, тому можливо говорити про її розвиток як результат формування сукупності ключових компетенцій особистості, що складають професійно-особистісну основу діяльності і професійну компетентність викладача. Ключовими компетенціями викладача в дослідженні розглядаються наступні: а) що відносяться до самого викладача як особи, суб'єкта діяльності і спілкування (акмеологічна компетенція, що включає: ціннісно-сміслову, особистого самоудосконалення, психологічну, рефлексію і аутопсихологічну); б) що відносяться до соціальної взаємодії викладача і соціального середовища (соціальна компетенція, що включає: компетенцію у сфері цивільно-суспільної діяльності, соціально-психологічну, комунікативну, соціально-перцептивну); у) що відносяться до професійно-педагогічної діяльності викладача (освітня компетенція, що включає: навчально-пізнавальну, компетенцію у сфері самостійної пізнавальної діяльності, інтелектуальну, професійно-педагогічну) [10].

Процеси психолого-педагогічного формування конкурентоздатності майбутнього

педагога на етапі його професійної підготовки, відображені у публікаціях Е.А.Тенілова. Він розглядає це поняття як комплекс елементів, що включає: гуманістичні установки сучасної педагогіки та вимоги, що пред'являються до сучасного спеціаліста; провідні ідеї компетентнісного, соціокультурного середовищного та особистісно-орієнтованого підходів [8, с.64].

Проаналізувавши дослідження вищезазначених авторів, ми визначаємо конкурентоздатність як сукупність сформованих особистісних та професійних якостей та характеристик, що визначають його успішність у професійній та соціальній діяльності, і виділяємо наступні характеристики конкурентоздатного фахівця:

- професійну компетентність (більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції. Це єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях, характеризує його професіоналізм);

- ціннісно-мотиваційний компонент (відображає ціннісні орієнтації особистості, сформовані духовно-етичні якості, позитивну установку на різні види соціально значимій активності; головний акцент зроблений на ціннісному відношенні до професійної діяльності, наявності мотивації до позитивної конкурентоспроможності);

- прояв індивідуальності (особистісні якості та здібності) (мобільність, незаангажованість та творчість, наполегливість, відповідальність, високий рівень працездатності, прагнення до якісного кінцевого результату, стресостійкість, здатність переборювати труднощі, творче ставлення до праці, комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості, здатність до швидкого опанування нової справи).

Слід зазначити, що соціальні підстави конкурентоздатності особистості тісно пов'язані з моделлю ієрархії потреб А. Маслоу і К. Альдерфера, де чималу роль грають потяг індивіда до визнання, статусу, пошани і самоактуалізації, з наявністю у людини біологічного, психічного і особистісного потенціалу, які найбільш рельєфно виявляються в конкурентоздатності особистості, що має професійний і соціальний рівні.

Ми погоджуємося із Хазовою С.А. яка зазначає, що конкурентоздатність особистості представлена соціальною і професійною конкурентоспроможністю. Соціальна

конкурентоздатність особистості є родовою по відношенню до професійної конкурентоздатності: вона забезпечує особистості ефективність поведінки і діяльності в будь-яких ситуаціях конкурентної взаємодії, тоді як професійна конкурентоспроможність – в окремих сферах професійної діяльності. В процесі соціалізації здійснюється розвиток соціальної конкурентоспроможності особистості, причому професіоналізація, орієнтована на вдосконалення соціальної конкурентоздатності і паралельне становлення професійної конкурентоздатності. Якщо зміст соціальної конкурентоздатності є загальним для будь-якої особистості (у певних соціокультурних умовах), то професійна конкурентоздатність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців [9].

Оскільки розвиток особистості – процес безперервний, то і розвиток конкурентоздатності також не повинен здійснюватися епізодично. При цьому на різних етапах розвитку особистості в процесі її соціалізації конкурентоздатність має різний зміст, обумовлений взаємопов'язаними соціальним досвідом, який повинна засвоїти особистість в різні вікові періоди, і вимогами, що пред'являються до людини суспільством в ці періоди.

З точки зору педагогічно організованої соціалізації особистості, в системі загальної освіти розвиваються основи соціальної конкурентоздатності особистості.

В процесі професійної освіти (як одній з початкових стадій професіоналізації), поряд з вдосконаленням соціальної конкурентоздатності, відбувається становлення основ професійної конкурентоздатності. Відповідно до сучасних вимог суспільства, конкурентоздатний випускник вузу характеризується здатністю ефективно взаємодіяти з суб'єктами професійної діяльності і ефективно виконувати цю діяльність, конструктивною поведінкою на ринку праці, спрямованістю на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійної діяльності і на підвищення конкурентоспроможності країни в цілому.

Науковці розрізняють не спрямовану і спрямовану форми соціалізації. Ми вважаємо, що у процесі формування конкурентоздатності майбутнього фахівця є потреба у реалізації обох згаданих форм. Процес становлення особистості вимагає виявлення спеціальних умов, тобто особливим чином організованого соціокультурного середовища.

Як зазначає В.В. Столін, «потрібна величезна робота по переведенню соціальних інститутів з режиму обслуговування панівних

структур влади і виробництва в режим розвитку самої людини, а значить, і соціокультурної сфери в цілому. Головна умова такої трансформації - в перетворенні відомчої системи освіти в культурно-освітню сферу, де освітні процеси співвідносяться з іншими соціокультурними процесами» [6, с. 24].

Як зазначає Мезінов В.М., для того, щоб культурно-освітнє середовище виступало як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя, воно повинне набути певних властивостей: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності з мінливими потребами особистості, навколишнього середовища, суспільства, безперервність, що виражається через взаємодію і наступність в діяльності елементів, що до неї входять, варіативність, що передбачає зміну культурно-освітнього середовища відповідно до потреб в освітніх послугах населення, інтегрованість, що забезпечує рішення виховних задач за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї, відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; демократизацію форм навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляцію, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установку на спільне діяльнісне спілкування, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу [5, с. 78].

Суть конкуренції як явища виводить змагальність навчальної, навчально-практичної, практичної діяльності в число провідних критеріально-методологічних умов. При цьому прагнення брати участь у конкурентних відносинах, перемагати в змаганні забезпечується високою вмотивованістю учнів, особистісною значимістю для них майбутньої діяльності. Мотиваційне забезпечення ефективного застосування змагальних прийомів у навчально-виховному процесі становлять опора на принципи проблемності та особистісної орієнтованості освіти, а також особлива увага педагогів до виховання в учнів активності і прагнення до успіху.

Таким чином, ми розглядаємо конкурентоздатність як сукупність сформованих особистісних та професійних якостей та характеристик, що визначають його успішність у професійній діяльності. Формування конкурентоздатності фахівця на етапі вузівської підготовки буде ефективною за умови створення у вищому навчальному закладі соціокультурного і конкурентного середовища, що буде стимулювати професійне становлення і особистісний розвиток студента.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
3. Андреева Ю.В. Ориентация профессионального обучения журналистов на саморазвитие конкурентоспособности [Текст] / Ю.В. Андреева. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2006. – 246 с.
4. Асмолов А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
5. Мезинов В.Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе. [Текст]: монография / В.Н. Мезинов. - Елец, 2007. – 166 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 24 с.

8. Тенилов Е.А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога в вузе / Е.А. Тенилов // Современные проблемы науки и образования. 2010. – №1 – С. 63-66.
9. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов. – Режим доступу: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>.
10. Шаймакова Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы: автореферат дисс... кандидата психологических наук : 19.00.13. – Тамбов, 2009.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії, проблеми формування конкурентоздатності фахівця.

УДК 373.2.011.3.502

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Ірина БАРАНЮК (Кіровоград)

У наш час як у педагогічній літературі, так і в педагогічному побуті популярними стали словосполучення зі словом «інновації», «інноваційні» – наприклад, «інноваційні технології навчання», «інноваційні підходи» і т.п. «Інноваційні технології» більшою мірою сприймаються як різного роду методичні прийоми з використанням мультимедійних засобів, без яких сьогодні важко уявити будь-яку лекцію чи доповідь. Дуже часто слово лектора виконує допоміжну, обслуговуючу функцію.

Постають принаймні дві серйозні проблеми, які потребують вирішення. Перша проблема стосується розвитку методики використання в навчальному процесі мультимедійних засобів – такої методики, яка б забезпечувала поєднання усного, живого слова і технічного аудіовізуального компоненту. Необхідні серйозні творчі зусилля для того, щоб мультимедійна складова почала активніше виробляти свої засоби, які б доповнювали й посилювали первородну могутність слова.

Навчальні «інноваційно-мультимедійні технології» відвернули увагу від **мистецтва педагогічного слова** і окреслили другу проблему – конфлікт між сучасним прагненням до «інновацій» на педагогічній ниві та педагогічною класикою, яка визнає слово

головним інструментом педагогічного впливу. Як показує досвід, відхід від педагогічної класики завжди завершується невдачами, багато з яких просто не констатуються і не визнаються. Ігнорування слова як головного засобу педагогічного впливу є недоцільним. Саме тому уважне вивчення теоретичних та практично-методичних аспектів риторики слова, котрі напрацьовані класиками світової та вітчизняної педагогіки є одним із важливих завдань сучасної педагогічної науки. Це і визначає **актуальність** нашого дослідження.

Василь Сухомлинський є тим класиком педагогіки, який, розвиваючи найвищі досягнення своїх попередників, і в першу чергу К. Ушинського, приділяв слову, як основному засобу навчання та виховання, виключну увагу. Він зробив вагомий внесок у лінгводидактику, а також у методику викладання літератури. Висловлюючись про рівень **наукового осмислення проблеми**, відзначимо, що сучасна сухомлиністика досить уважно інтерпретує внесок видатного педагога як у лінгводидактику (Антонець М.Я., Богущ А.М., Вашуленко М.С., Воробйова Л.М., Воробйова І.А., Мамчур Л.І. та ін.), так і в методику викладання літератури (Перхета Л.П., Ткаченко Г.М.). Проте поза увагою дослідників наукової творчості

видатного педагога ХХ століття залишилися його надзвичайно цінні думки та поради методичного характеру, котрі стосуються «секретів» ефективності мистецтва усного слова педагога. Мова йде про вагомні елементи педагогічної риторика, якими сповнене вчення видатного педагога. У статті «Слово про слово» він особливо наголошував на значенні усного учительського слова як інструменту педагогічного впливу: «В руках вихователя, слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [5, с. 160]. Ось чому так важливо найуважнішим чином прислухатися до роздумів видатного педагога про джерела виховного впливу слова.

Наше завдання полягає у виявленні та узагальненні думок видатного педагога, спрямованих на осмисленні головних засад, які визначають впливовість учительського слова.

У наш час з'являється чимало посібників з риторики, в яких основна увага звертається на засоби, з допомогою яких проголошуване слово набуває більшої впливовості. Те саме можна сказати й про спрямованість курсу «Педагогічна майстерність», де розглядаються такі теми як «Дихання і голос як елементи педагогічної техніки», «Дикція як елемент педагогічної техніки», «Елементи акторської майстерності в педагогічній техніці» [1] і т.д. Не можна заперечувати важливість подібних підходів до педагогічної риторики. Без них, звичайно ж, не обійтись, і в певному розумінні вони складають її основний «корпус».

Вибудовуючи педагогічну риторику як перспективну навчальну дисципліну, маємо взяти у В. Сухомлинського те, що є засадничою умовою для мистецтва педагогічного слова і джерелом енергії його впливовості. Відсутність цієї енергії неможливо компенсувати ні акторською технікою, ні дикцією, ні довершеним володінням безліччю словесних прийомів, яких протягом століть чимало накопичилося в арсеналах риторики як науки.

У праці «Як виховати справжню людину» В. Сухомлинський таким чином формулює головну засадничу умову справжньої впливовості педагогічного слова: «Поряд з кожним вихованцем повинна стояти яскрава людська особистість, – тридцять п'ять років наполегливих пошуків секретів виховання переконали мене в тому, що саме завдяки цьому

слово вихователя стає могутнім і тонким інструментом в його руках» [4, 154].

«Яскрава людська особистість» – надто загальна характеристика, опираючись на яку важко зрозуміти, чому слово такого вихователя наділене енергією. Тому дуже важливим є наступне уточнення В. Сухомлинського: «Слово етичного повчання взагалі має силу в устах вихователя лише тоді, коли він має моральне право повчати» [4, с. 155]. Для цього необхідно самому бути справжньою Людиною, жити чесно і правильно.

Щойно наведені думки Василя Олександровича стосуються не лише педагогічного слова, а й слова художнього, з його особливо тонкою енергетикою, яка легко знищується найменшим проявом фальшивості та неправди, навіть якщо вони добре замасковані.

Особистість, яка є носієм правдивого слова, в духовному та морально-етичному плані є різко відмінною від особистості, для якої неправдиве слово є звичним. Неправдиве слово наділене руйнівною енергією, і в першу чергу воно руйнує духовність самого носія.

Про те, що особистість учителя, його чесність, правдивість, здатність дотримуватися єдності слова і діла, є визначальним, засадничим чинником, який обумовлює ефективність його слова як інструменту виховання, засвідчує той факт, що статтю «Слово вчителя в моральному вихованні» В. Сухомлинський буквально обрав думками, які варто навести повністю. На початку статті наголошено: «Стала тривіальною істина, що вплив особистості вчителя на вихованця ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити, але ті, хто повторює цю істину, рідко розуміють, що особистість учителя розкривається перед учнем в єдності слова й поведінки. Учитель в слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця.

Головне, що визначає ефективність слова вчителя, – його чесність. Учні дуже тонко відчують правдивість слова, чутливо відгукуються на нього. Ще тонше відчують учні неправдиве, лицемірне слово» [5, с. 321]. Особливу увагу звертають на себе заключні слова цієї статті: «кожний прояв педагога повинен відбивати його особистість, його моральність, людяність, доброту, правдивість... [...] Багато духовних багатств треба мати вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення. Скільки б хороших слів не проголошував учитель, вони будуть для вихованців порожнім звуком, якщо в житті свого наставника вони не побачать втілення всіх цих слів і закликів» [5, с. 330]. У жодному з підручників педагогічної риторики ми не

знайдемо цієї засадничої для педагогічної майстерності вчителя думки.

Риторика як наука і як навчальна дисципліна, приділяючи багато уваги самому ритору як носію активного впливового слова – його жестах, дикції, умінню налагодити контакт з аудиторією, умінню «ввійти в довір'я» з нею і т.д. І це зрозуміло, бо мається на увазі **одноразове** спілкування ритора з аудиторією, протягом якого сама аудиторія може сприймати ритора таким, яким він зуміє себе показати. У вчителя ж «аудиторія» незмінна. Вчитель постійно з учнями. Йому не допоможе жодна «маска». Діти пізнають його таким, яким він є. В. Сухомлинський виводить це засадниче для педагогічної риторики правило у праці «Як виховати справжню людину»: «Слово етичного повчання взагалі має силу в устах вихователя лише тоді, коли він має моральне право повчати» [4, с. 155].

Інша важлива засаднича умова педагогічної риторики В. Сухомлинського стосується власне «аудиторії», тобто об'єкту виховання: «Виховання словом стає можливим лише там, де перед вами – *виховувана* людина» [4, с. 152]. Виховуваність, як здатність дитини сприймати слово вихователя, має бути об'єктом особливої уваги педагога. В. Сухомлинський визначає кілька умов, що особливо важливі для *виховання виховуваності*. І перша з них: «*Виховуваною* дитину роблять, по-перше, радість, щастя, життєрадісне світосприймання. Справжня гуманність педагогіки полягає в тому, щоб берегти радість, щастя, на яке має право дитина» [4, с. 152]. Життєрадісне світосприймання робить дитину відкритою для людей, для світу і, звичайно ж, для слова. Мова йде про визначальну умову, яка сприяє тому, що дитина «*прагне бути хорошою*» [4, с. 152]. А, з іншого боку, пише Василь Олександрович, «я знаю дітей, які не могли досягнути ні розумом, ні серцем моральної краси лише тому, що вони були глибоко нещасні» [4, с. 152].

Отже, виховання дитини в атмосфері добра і співчутливості сприяє тому, що дитина набуває *виховуваності*, і, навпаки, якщо дитина переживає страждання, горе, то через це вона закривається в собі і потрібні серйозні зусилля, щоб зняти з неї «страждання, тривогу, горе, дати їй мир і спокій, а потім принести радість буття» [4, с. 152].

Виховання виховуваності неможливе без чудодійного впливу Краси. Саме Краса є чи не найголовнішим засобом **розм'якшення душі**, без чого не можна набути виховуваності. «Духовне життя в світі прекрасного пробуджує невикорінну людську потребу – потребу бути красивим, *прагнення до повинності*. [...] В поєднанні з радістю творення добра для людей – це пізнання себе через пізнання прекрасного

навколо себе – у квітці і в журавлиній зграї, у відтинку знайденого на березі річки камінця, в маковому розливі світанкової зорі, в тонкому звучанні слова, в прекрасному людському вчинку – в цьому поєднанні криється така могутня сила виховання, що ви, вихователю, маєте воістину чудодійну здатність перевертати душу, випрямляти її, якщо вона зігнулася під тягарем горя, нещастя, біди. Влада вихователя як творця дитячої радості саме й полягає в тому, щоб відкрити маленькій людині двері в світ прекрасного» [4, с. 155–156]. Особливе значення у вихованні *чутливості до слова* має довершено розроблена В. Сухомлинським його лінгводидактика, яка не зводиться лише до вивчення мови у її традиційних для загальноосвітньої школи лексико-граматично-синтаксичних параметрах, а шукає засоби, які відкривали б учням красу слова, його поетичну сутність і таким чином сприяли входженню дитини в світ художньої літератури як вмістилище духовності.

Визначивши таким чином **головні засади** педагогічної риторики В. Сухомлинського, звернемося до **технології педагогічного слова**, – маємо на увазі риторичні засоби, які застосовував і які описував сам Василь Олександрович.

На відміну від багатьох існуючих посібників з риторики, В. Сухомлинський велику увагу приділяв здатності слова викликати в свідомості слухача образно-зорові уявлення, – йдеться про візуалізацію, здійснювану словом. «З допомогою слова можна створити в уявленні дітей такі самі яскраві образи, як і з допомогою наочних засобів. Але картина, – робить суттєве зауваження Василь Олександрович, – створена в дитячій уяві з допомогою слова, має переваги перед наочними образами – слово несе в собі яскравіше емоційне забарвлення порівняно із забарвленням, що може дійти до душі дитини в процесі споглядання наочного образу» [3, с. 246].

Те, що В. Сухомлинський у першу чергу звертав увагу на здатність слова викликати образно зорові уявлення і високо цінував уміння вчителя «зображувати» словом пейзажні картини, засвідчує його постійну внутрішню спрямованість до письменницької творчості. У творах художньої педагогіки Василь Олександрович демонстрував довершене володіння художнім словом, яке яскраво візуалізує в свідомості читача зображуваний письменником-педагогом світ.

Слово вчителя захвилює учнів лише тоді, коли воно пройняте почуттям. Це аксіоматичне положення педагогічної риторики в інтерпретації Василя Олександровича має важливий додатковий смисл. Це почуття має бути глибоко пережитим самим учителем,

звіреним із його життєвим досвідом, шляхетним і високим, – інакше воно не буде сприйматися дітьми. Чим більше слово педагога ввібрало в себе світла, тим більше воно передасть його дітям, – ця непорушна «залізна» закономірність є одним із найголовніших постулатів педагогічної риторики В. Сухомлинського.

Розробляючи власну педагогічну риторичку, В. Сухомлинський відчував потребу здійснити певну класифікацію прийомів. Це завдання було надзвичайно важливим, бо формування якоїсь цілісної педагогічної системи передбачає її внутрішнє структурування на окремі складники. І дуже важливо, щоб це структурування відбувалося на основі точно обраного принципу. Таким принципом В. Сухомлинський вважав «інструменти виховання». Навіювання, спонування, похвала, заохочення, виявлення довір'я чи недовір'я, заборона – все це він вважав інструментами виховання, кожний з яких потребує своїх засобів педагогічного впливу через слово – риторичних прийомів.

На думку В. Сухомлинського, **навіювання** є одним із найскладніших і найтонших інструментів виховання, який «потребує від вихователя величезної затрати духовних сил». Але не чекаймо, що видатний педагог буде рекомендувати якісь конкретні прийоми навіювання (сугерування) у свідомість чи й навіть у підсвідомість дитини якісь важливі педагогічні смисли. Нема сумніву, що такий знавець **мистецтва впливового слова** як В. Сухомлинський знав ці прийоми і міг би їх описати. Але він цього не робив, міркуючи про «технічні прийоми», які виявляються ефективними лише за умови, коли педагог буде дотримуватися основоположного принципу педагогічного впливу, що матиме характер навіювання. «Педагог високої педагогічної культури, – міркує Василь Олександрович у статті «Слово вчителя у моральному вихованні», – учить розмірковувати вголос, він ділиться з юнаками і дівчатами своїми сумнівами, звертається до них за порадою, запрошує до спільних роздумів. Слово такого вчителя невимушене, задушевне, воно утверджує атмосферу довір'я, щирості, спільності. У розмові педагога і учнів утверджується єдність поглядів на добро і зло, на моральні цінності [...]» [5, с. 323]. Треба розуміти, що це засадничий «рецепт» для технології навіювання. Якщо педагог зрозуміє «механізм» його дієвості, то він сам виробить суто технічні прийоми, відповідні його суто людським та професійним особливостям. Навіювання – педагогічний процес довготривалої дії, і він можливий лише тоді, коли з боку вихованців буде повна довіра до вихователя.

Подібні засадничі «рецепти», що забезпечують впливовість педагогічного слова, були розроблені видатним педагогом і для таких інструментів виховання як похвала, заохочення, виявлення недовір'я, заборона та ін.

Важливо відзначити, що як у своїх працях, так і в творах художньої педагогіки, тобто, у так званих *етичних оповіданнях*, В. Сухомлинський широко користувався риторичними засобами, які в останні десятиліття в зарубіжних розробках з риторики осмислюються, увиразнюються та пропагуються як окремий напрям, що зараз став відомим як *сторітеллінг* (англ. *storytelling*, «розповідання історій»).

Поняття сторітеллінгу вперше було сформульоване і застосоване у бізнесовій сфері (робота з персоналом, реклама), а потім почало успішно використовуватися в психології та психіатрії для позначення методів, з допомогою яких навіюються смисли та переконання. Психологи довели високу впливовість уміло здійсненої розповіді історії [2].

Отже, *педагогічний сторітеллінг* має стати важливою складовою педагогічної риторики.

В. Сухомлинський як автор педагогічних праць та творів художньої педагогіки дуже широко і часто користувався історіями. З їх допомогою він увиразнював, робив більш дохідливими свої науково-педагогічні концепти. Ось один із прикладів, взятий із знаменитої книжки «Серце віддаю дітям»: «...переді мною стоїть у синенькій ситцевій сукенці маленька синьоока Ніна. Її голова пов'язана білою хусточкою з блакитними квіточками, хустина насунута на лоба. Поруч із нею стоїть її бабуся, мати не прийшла з дитиною. Я беру дівчинку за руку, дивлюся їй у вічі, і в серці моєму закипає біль обурення.

Це була небажана для матері дитина, мати не хотіла, щоб вона з'явилася на світ. Під час вагітності вона туго перев'язувала живіт, підіймала важезні речі. Проте дитина народилася живою і здоровою. Бувши у тяжкому психічному стані, мати хотіла позбавити доньку життя і сама воліла вкоротити собі віку. І тільки завдяки щасливому випадку мати і дитина залишилися жити. Дівчинка народилася з ледве помітним дефектом обличчя – з пласким, удушливим чолом. Почуття горя і самоти, з яким мати зустріла появу дитини, поступово переросло в співчуття, потім у справжню материнську любов. Щоб людям не впадало у вічі плаский, втиснутий лобик, мати пов'язувала голову Ніни хусткою. Вона стала дорожити дитиною, кожна доччина хвороба була для неї справжнім горем. Як ввести дівчинку в світ дитячих радощів, як захистити чуйне, вразливе серце від тих бід і прикроців, які неминучі для людини, що відчуває,

що вона, якоюсь мірою позбавлена щастя, приступного іншим? Як виховати з цієї мовчазної, боязкої дівчинки справжню людину, горду своїми чеснотами? Я дивлюся в Нініні сині, як волошки, красиві очі, милуюся її очима, посміхаюся їй і вперше бачу в її очах посмішку. Мила дівчинко, як хочеться мені, щоб у твоїх гарних очах ніколи не було горя, щоб ти знайшла своєї щастя в житті» [6, с. 58–59].

Який сенс вбачаємо у цій розповіді? З якою метою автор передає вражаючу історію про долю цієї дівчинки? Відповідь, здається, проста – педагог характеризує дітей, які прийшли одного серпневого дня 1951 року до Павлівської школи. Вони обпалені війною. У них, як правило, складні долі. Василь Олександрович розповідає про них як про дітей, для яких він створює «Школу радості». У цій історії, як і в історіях інших дітей відчувається підтекст – йдеться про високий гуманізм педагогічної праці, який виявляється у співчутливому ставленні до вихованців.

Більшість етичних оповідань В. Сухомлинського побудовані як довершені історії, наділені великим виховним потенціалом. Вони залишають у юного читача дуже тривкі емоційні враження, про які треба говорити як про художні, тобто такі, що наділені особливою впливовістю. В. Сухомлинський – видатний майстер педагогічного сторітеллінгу. У цьому плані його ім'я стоїть поряд з такими видатними майстрами педагогічного впливу засобами художньої педагогіки як Костянтин Ушинський, Лев Толстой, Януш Корчак, Шалва Амонашвілі.

Висновки. У наш час коли відчутно актуалізується проблема живого слова учителя, становлення його як риторичної особистості, педагогічна риторика ще не стала обов'язковим предметом у педагогічних університетах. У кращому випадку вона викладається як спеціальний курс.

Творча спадщина В. Сухомлинського є невичерпним джерелом науково-практичних концептів, котрі могли б стати засадничими для сучасних програм з педагогічної риторики. Основне кредо педагогічної риторики В. Сухомлинського полягає у таких ключових моментах. Перший з них стосується високої вимогливості до особистості вчителя, «справжньою Людиною», яка береже свою гідність, високу моральність, свято дотримується єдності слова і діла. Перелік таких

чеснот можна продовжувати. Однак важливо зрозуміти, що особистість, якій вони притаманні, володіє енергетичним словом **довготривалого виховного впливу**.

Другий ключовий момент полягає в **мистецтві слова** вчителя, який виявляється у його здатності викликати в свідомості учня образно-зорові уявлення. Активний вплив на образну свідомість учня забезпечує вплив на його емоційну сферу, без чого неможливе здійснення виховного акту. Третій момент вимагає постійної і добре продуманої системної роботи по вихованню вихованості учня, завдяки чому він стає відкритим для впливів педагогічного слова.

Треба визнати, що у світлі сучасних тенденцій у розвитку риторики, тема «Василь Сухомлинський – видатний майстер сторітеллінгу» є надзвичайно актуальною і потребує окремого ретельного та професійно здійсненого аналізу, результати якого мають стати важливою складовою педагогічної риторики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Педагогічна майстерність: Хрестоматія : навч. посібн. / упоряд. І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.
2. Симмонс А. Сторителлінг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 272 с.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 209–400.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 149–416.
5. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 321–330.
6. Сухомлинський Василь. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – Харків : Акта, 2012. – 538 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Баранюк Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, проблеми формування професіоналізму вчителя.

УДК 371. 212. 3(73)

ДІАГНОСТУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ І ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Антоніна БІДА (Черкаси)

Постановка проблеми. Одним із головних напрямів розвитку шкільної освіти Україні є державна програма виявлення, відбору, навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей, спрямована на підготовку творчої особистості, талановитих фахівців [1, с. 147–148].

Ми поставили за мету провести діагностику здібностей і державної підтримки розвитку обдарованих дітей в Україні.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом в Україні опубліковано праці, в яких описано використання тестів інтелекту, діагностування рівня творчості (студії І. Волощука, О. Гарнець, Ю. Гільбух, С. Коробко, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, Л. Моляка, В. Шадрикова, В. Юркевич) [1, с. 147–148].

У 1993 році Ю. Гільбух представила дані про коефіцієнт інтелекту та виміри розумового розвитку. У роботі зазначено, що випередження розумового розвитку вимірюють у термінах розумового віку й коефіцієнта інтелекту (IQ), мірою обдарованості є «інтелектуальний коефіцієнт» (IQ): відношення розумового віку дитини до її фізичного віку ($20:10 = 2$). Наприклад, якщо шестирічна дитина спроможна виконувати розумові дії, які більшість дітей опановує лише у восьмирічному віці, то це означає, що її розумовий вік дорівнює восьми рокам, а IQ становить, згідно з відомою формулою, 130 одиниць, що суттєво перевищує середні рівні розумового розвитку, характерні для 12,63 % досліджуваних дітей. До цього контингенту, за висловом учених, варто застосовувати термін «розумово обдаровані» [1, с. 147–148].

Уявлення про розподіл IQ і рівнів інтелекту можна отримати на підставі нижченаведеної таблиці, складеної Л. Терменом за даними вибірки, відповідно до якої виконана стандартизація шкали Стенфорд-Біне (Stanford-Binet) (у доопрацюванні 1937 р.) і яка охопила 2905 дітей у віці від 5 до 14 років [1, с. 147–148]. Таблиця складена згідно з результатами досліджень О. Кульчицької [2, с. 42].

Розподіл IQ та рівнів інтелекту за Л. Терменом

IQ	N	%	Класифікація (рівні)
160–169	1 6	0,03 0,2	Дуже перевищує рівень інтелекту
150–159			
140–149	32 89	1,1 3,1	
130–139	23 9	8,2	
120–129			Перевищує рівень інтелекту
110–119	52 4	18,1	
100–109	68 5	33,0 23,0	Вищий від середнього рівня інтелекту
90–99	66 7		
80–89	42 2	14,5	
70–79	15 4	5,6	Нормальний або середній рівень інтелекту
60–69	57 12	2,0 0,4	Нижчий від середнього рівня інтелекту
50–59	6 1	0,2 0,03	
40–49			
30–39			
			Розумова дефективність інтелекту

За висловом О. Кульчицької, тести потрібно використовувати як додаткові методи дослідження. У вивченні інтелекту, творчості вагому роль мають відігравати методи спостережень та аналізу продуктів діяльності [2, с. 42]. Дослідниця стверджує, що здібності творця дитина нарощує у вільній грі, навчальній і трудовій діяльності, спілкуванні. Так, наприклад, творчість у грі допомагає дитині створювати будь-який продукт, реалізувати бажаний задум, продукувати безліч ідей. Посутню увагу науковець зосереджує на застосуванні біографічного методу, надаючи йому перевагу в ході виявлення обдарованості [3, с. 3, 5].

Ю. Бабаєва наголошує на принциповому значенні розроблення методів виявлення «прихованої» обдарованості (методи групової психокорекції, психотерапії, розвивальні психологічні тренінги як засіб розвитку високого потенціалу дитини), у процесі якого експерти оцінюють результати творчої діяльності (рисунок, розповіді, казки, вірші тощо) [4, с. 58, 74].

Основний виклад матеріалу. В Україні почали створювати тести на виявлення інтелекту, оцінювання рівня розвитку творчості, використовуючи модифіковані методики Дж. Гілфорда, Е. Торренса та інших американських учених. О. Кульчицька й Л. Чорна для діагностування рівня розвитку творчих здібностей представили тести: «Танграми» (належить до групи практичних і спрямований на виявлення творчих здібностей дітей від 6 до 7 років); «Паралельні лінії» (аналогія до відомого тесту «Лінії» Е. Торренса, що спрямований на виявлення практичних творчих здібностей дитини) [5, с. 42, 44].

Опрацювання психолого-педагогічних літературних джерел дає змогу стверджувати, що в США розроблена й упроваджена система пошуку, виявлення обдарованих учнів і діагностики їхніх здібностей на основі стандартів єдиного оцінювання та комплексного підходу. Цей доробок розглядають українські вчені, починаючи впроваджувати його в практику роботи школи: проведення тестування, облік біографічних даних, їх психологічний аналіз, спостереження, а також використання можливостей діагностики здібностей із застосуванням комп'ютера.

Учитель має добре знати не лише особливості обдарованості, правила діагностування здібностей, а й умови роботи з такими дітьми, методи, прийоми, щоб надати їм допомогу та сприяти їхньому розвитку.

Наявні теоретичні студії достатньо мірою не відображені в навчально-виховному процесі, хоч автори сучасних підручників для початкової школи (Н. Бібік, М. Вашуленко, А. Заїка,

Л. Кочина, О. Савченко, та ін.) збільшують питому вагу завдань творчого характеру [6, с. 17].

Одним із факторів, який сприяє розвитку обдарованості школярів, безперечно, є врахування їхніх індивідуальних особливостей. Як слушно зауважує І. Демченко, індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня [7, с. 120–121].

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних завдань, участь в олімпіадах. Важлива роль у підтримці інтелектуально здібної дитини, здатної до наукової творчості, належить Малій академії наук України, Конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика. Члени творчої групи створеної під керівництвом МАН України з'ясували, що робота в школі з обдарованими учнями все ж має фрагментарний, хаотичний, несистематичний характер. Для планування цієї діяльності, надання їй системного характеру розроблено загальношкільний проект «Розвиток обдарованості», реалізація якого проходить у чотирьох паралельних напрямках: «перші сходинки до самопізнання» – прийняття дитини такою, якою вона є; відкриття й пошук – виявлення інтересів і нахилів учнів; саморозвиток і самовизнання мають на меті підготовку до самостійної пошукової роботи, створення мережі гуртків за уподобаннями учнів; самоактуалізація покликана розкрити інтелектуальний і комунікативний потенціал особистості; розвиток індивідуальної дослідницької роботи [8, с. 13–17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в останні десятиріччя в Україні розгорнуто роботу з виявлення здібностей, відбору й підтримки обдарованих школярів та допомоги їм, зокрема й на державному рівні:

- у 1998 р. Президент України підписав указ про заснування стипендії Президента України переможцям міжнародних олімпіад (на один рік), пізніше для переможців Усеукраїнської олімпіади з української мови заснована президентська стипендія імені Тараса Шевченка;

- розроблена державна програма роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки, на її виконання передбачені регіональні програми;

- проблемами обдарованості опікуються відділ роботи з обдарованою молоддю Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, вчені лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України.

Для обдарованих дітей створено Всеукраїнський освітній інтернет-портал «Острів знань», який відображає діяльність учителів, батьків, вихователів, працівників видавництва та інших установ, чия діяльність стосується системи роботи з обдарованими дітьми, а також розрахований на творчу роботу учнів [9, с. 64]. Видані монографії, посібники, збірники, статті, підготовлені дисертації з цієї проблеми свідчать про серйозну роботу з виявлення й підтримки обдарованих учнів. Своєрідним методичним посібником для вчителів, батьків, вихователів є журнал «Обдарована дитина».

Аналіз роботи шкіл нового типу, а також найкращих загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів України засвідчує, що в них створені певні психолого-педагогічні умови, які сприяють виявленню обдарованих учнів, їхній творчій діяльності, самореалізації, зокрема: сформованість умінь педагогів і психологів шляхом діагностування й спостереження виявити неповторність, індивідуальність кожного учня та розвивати її; створення в колективі творчої атмосфери через утвердження принципів педагогіки співпраці; реалізація учнями своїх здібностей на уроках і в позаурочний час для самоутвердження обдарованого школяра. Проте індивідуальні програми для навчання обдарованих дітей створюють самостійно лише творчі вчителі, яких спеціально не готують у вищих педагогічних навчальних закладах.

Попри досягнення, в роботі ЗОШ стосовно підтримки обдарованих школярів мають місце й недоліки: робота цієї категорії учнів зосереджена переважно в гуртках або під час конкурсів, олімпіад [10, с. 6–7].

Через вади шкільної системи, зорієнтованої переважно на середнього учня, байдужість окремих педагогів до збереження й розвитку здібностей обдарованих осіб, особливо в загальноосвітніх школах, ми втрачаємо найкраще, що є в кожній дитині, – здатність до творчості, пізнавальної активності. Досвід підтверджує необхідність урахування специфічних особливостей кожної обдарованої дитини, для якої потрібно розробляти свою програму, яка сприяла б розвитку її здібностей, оскільки без індивідуальних, перспективних програм обдарованість учня втрачає сенс.

Висновки. Підсумовуючи, акцентуємо увагу на необхідності активізації досліджень, присвячених феномену обдарованості, на нагальності розв'язання проблеми підготовки у

ВНЗ творчого вчителя, який міг би працювати з обдарованими дітьми, виявляти їхні здібності й розвивати їх, створюючи для цього творче середовище, в якому діти працюватимуть за спеціальними програмами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гильбух Ю. З. Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух, О. В. Гарнец, С. Л. Коробко // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 147–155.
2. Кульчицька О. І. Діагностика рівнів розвитку творчих здібностей / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 42–44.
3. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–32.
4. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Персе, 2000. – 80 с.
5. Кульчицкая Е. И. Черная Л. Г. Диагностика уровня развития творческих способностей / Е. И. Кульчицкая Л. Г. Черная // Обдарована дитина, 2003. – № 4 – С. 13–28.
6. Савченко О. Я. Развитие у младших школьников способности до самообразования / О. Я. Савченко // Школа первого ступеня: теория і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 7. – С. 15–21.
7. Демченко І. І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Ірина Іванівна Демченко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – Умань, 2005. – 175 с.
8. Козлик Т. О. Творчий підхід до організації роботи з обдарованими учнями / Т. О. Козлик // Завучу. Усе для роботи. – 2011. – № 11–12 (59–60). – С. 13–20.
9. Сухий О. Л. Всеукраїнський освітній інтернет-портал «Острів знань» – новий інструмент розвитку креативного мислення обдарованої молоді / О. Л. Сухий, Т. А. Юрченко // Обдарована дитина. – 2008. – № 10. – С. 64–65.
10. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. О. Моляко. – Житомир: изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2008. – 316 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Біда Антоніна Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: феномен дитячої обдарованості.

УДК 371. 134

**ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***Ніна БІЛОКОННА (Кривий Ріг)*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі становлення національної системи освіти в Україні головним є розвиток особистості, здатної до сприймання, розуміння і творення матеріальних і духовних цінностей. У світлі цих вимог величезної ваги набуває початкова школа, в якій закладаються основи для розвитку інтелектуального, морального та духовного потенціалу особистості. Успішно виконати таке важливе завдання може лише вчитель нової формації. Рівень професійної підготовки сучасного педагога визначається не лише рівнем набутих фахових знань, умінь, навичок, але і його ціннісними орієнтаціями, готовністю і здатністю до постійного професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів дозволяє побачити, що питання підготовки майбутніх фахівців переноситься в площину культури. В умовах сьогодення назріла об'єктивна потреба пошуку шляхів та технологій розвитку емоційної культури майбутніх учителів у процесі їхньої фахової підготовки в умовах університетської освіти.

Вітчизняна й зарубіжна наукова література налічує різні підходи до феномену «культура». Сьогодні одні лише визначення цього поняття вимірюються чотиризначним числом. Культура – це ступінь, міра формування, розвитку й реалізації соціальних сил людини в її різноманітній суспільній діяльності (Л. Коган), це «людське в людях» (В. Буряк), це духовна сфера життя суспільства (І. Бех).

Формування духовного світу особистості – це велике й складне питання, що потребує комплексного багаторівневого розв'язання. К.Ушинський звертав увагу на те, що «ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: в них видно характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її ладу» [12, с.263]. У цих словах педагог підкреслив головну ознаку почуттів – суб'єктивне ставлення до навколишнього, до інших людей, явищ природи, суспільства.

Отже, духовність – це сукупність якостей особистості: інтелектуальних, морально-етичних, емоційно-вольових, етичних і усвідомлення себе особистістю, свого «Я»,

взаємодії з іншою людиною, колективом, продуктами людської праці, досвідом, природою тощо.

Особливо важливим для нашого дослідження є декларування принципів гуманізації та гуманітаризації освіти у Програмі «Освіта» (Україна XXI століття), що трактується наступним чином:

- гуманізація освіти «полягає в утвердженні людини к найвищій соціальній цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи»;

- гуманітаризація освіти «покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [8, с.64].

Далі у програмі конкретизовано ті аспекти культури, формування яких є завданням освіти: світоглядна, правова, моральна, політична, художньо-естетична, економічна, екологічна культура.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Аналіз наукової літератури свідчить про недостатність наявності публікацій, у яких висвітлюються шляхи та технології формування емоційної культури майбутніх учителів, актуальність якої є нагальною потребою сьогодення.

Мета статті – визначити шляхи розвитку емоційної культури вчителя початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття з'явилася низка наукових праць (В. Бенін, В. Буряк, В. Гриньова, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Крилова, Г. Соколова, П. Щербань та ін.), присвячених професійній культурі. Нам імпонує думка Т.Іванової про те, що професійна культура є «вираженням зрілості і розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних якостей, яка продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності» [5, с.6].

Культуру фахівця дослідниця розглядає як інтегративний показник творчої складової поведінки й діяльності в єдності і взаємодії таких складників:

1. Система знань та інтересів особистості, що утворює кругозір, який формується на широкій базі інформаційного знання.

2. Система переконань, що утворює світоглядний рівень культури особистості, який формується на базі інтересів, життєвих уподобань і ціннісних орієнтацій в процесі аксіологічної діяльності, рефлексії, формування самосвідомості.

3. Система умінь і розвинених на їх основі здібностей, що утворює рівень практичної діяльності, який формується на базі соціальних потреб та установок в процесі накопичення і реалізації досвіду.

4. Система індивідуальних норм поведінки і засвоєння методів діяльності, що утворює рівень регуляції соціальної поведінки особистості, який формується на базі культурних зразків і принципів поведінки через різні форми спілкування й самовиховання.

5. Система соціальних почуттів, що утворює рівень емоційної культури, який формується на базі переживань процесів діяльності і поведінки особистості.

Висловлені ідеї знайшли своє продовження у дослідженні В. Гриньової, яка побачила у п'яти названих системах *єдність культур*, а саме: «знання та інтереси особистості, її кругозір – це інтелектуальна культура; система переконань – світоглядна, філософська культура; третя система умінь – культура розумової праці; четверта система індивідуальних норм поведінки – культура спілкування, етична й естетична культура; п'ята система соціальних почуттів – не що інше, як культура почуттів та емоційна культура» [2, с.69].

У межах нашого дослідження певний інтерес мають праці науковців, які досліджують педагогічні аспекти здоров'язбережувальної проблеми (В. Базарний, М. Гончаренко, Т. Довга, Н. Казимірска, Г. Клім-Клімашевська, Н. Коваль, Л. Кондрашова, В. Мухіна, В. Оржеховська, О. Савченко та ін.). Так, Т. Довга переконливо обґрунтовує, що важливою складовою сучасного педагогічного процесу є здоров'язбережувальна діяльність вчителя, успішній реалізації якої сприяє сформований у свідомості учнів позитивний образ вчителя – його імідж. Аналіз наукових розвідок дозволяє стверджувати, що від реалізації здоров'язбережувальної функції іміджу вчителя (Т. Довга), емоційності процесу навчання та гармонізації в ньому інтелектуального й емоційного факторів (Н. Білоконна) у значній мірі залежить здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу.

На думку низки авторів (В. Поліщук, О. Саннікова та ін.), емоційна культура визначається умінням індивіда сприймати та

емоційно відчувати навколишній світ. Л. Соколова (1996), І. Могилей (2000), О. Кулеба (2000) розуміють емоційну культуру педагога як важливу частину професійно-педагогічної культури, структурним елементом загальної культури особистості. Вона є найважливішою характеристикою особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності й виховних відносин, що відображає можливість подолання протиріччя між його морально-педагогічною підготовкою та практичною педагогічною діяльністю.

Наш науковий пошук дає підстави для визначення *емоційної культури вчителя початкової школи* як складного особистісного утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції та поведінки, керувати їх настроєм [1, с. 21-22]. Емоційна культура – це інтегральне, системне, динамічне особистісне утворення майбутнього вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і способів його поведінки та професійної діяльності.

Враховуючи все вищезазначене, можемо визначити напрямки розвитку емоційної культури майбутнього педагога:

перший – формування правильного розуміння значення емоцій в людському житті;

другий – розвиток емоційної сенситивності та регуляції, емпатійності як рушійної сили формування емоційної культури;

третій – гармонізація інтелектуального й емоційного, цілеспрямоване введення сфери почуттів до навчально-пізнавальної діяльності.

Схарактеризуємо кожен з напрямків. Формування в майбутнього вчителя початкових класів правильного розуміння значення емоцій у людському житті відбувається в процесі підвищення рівня його загальної освіченості під час навчально-пізнавальної діяльності (вивчення психолого-педагогічних дисциплін, часткових методик, засвоєння основ виховної роботи у початковій ланці освіти) та педагогічної практики, щоденної комунікації.

Розвиток емоційної культури в процесі навчальної діяльності дещо обмежений континуумом специфічних гностичних емоцій, що детермінують пізнавальну активність. Разом з тим, практика свідчить, що задіяння емоцій в засвоєнні знань дозволяє збагачувати не лише когнітивну, але й емоційно-особистісну сферу, а тому, наголошує С. Рубінштейн, «саме в емоціях відбувається виявлення цілісного ставлення людини до світу» [9, с. 213]. В цьому ракурсі розглядається єдність афекту та інтелекту. Набуті знання зменшують вірогідність

створення ситуацій, в яких людина є предметом нерозумного пізнання та допоможуть попередити інший вид емоційної нерозумності – емоційну незрілість. Це пояснюється тим, що здобуття освіти вимагає від особистості збільшення когнітивної складності, що пов'язана з наявністю певної системи знань. І тому, стаючи більш освіченим, індивід відчуває більш складні емоції.

Культурна освіченість і виразність, як одна з ключових компетентностей для навчання протягом життя (європейська довідкова рамка), – це позитивна оцінка важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій різними засобами, включно з музикою, театральним та образотворчим мистецтвом, літературою [10, с.469].

Для майбутнього вчителя початкових класів обов'язковим є вивчення предметів естетичного циклу. Це дає змогу позитивно впливати на формування в нього емоційної культури. Пізнання мистецтва, як зазначає В.Поліщук, вводить особистість безпосередньо в світ емоцій та переживань. Читання літературних творів, слухання музики, споглядання живопису, танці передбачають емоційну включеність [7, с.97]. Переживання гарних творів мистецтва, співвіднесення себе з деякими компонентами (героями, образами, „голосом" чи автором, настроєм твору) володіє тим скритим потенціалом, який в подальшому сприятиме кращому розумінню, наприклад, певних життєвих ситуацій чи точок зору інших людей. Стрижнем усієї професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, підкреслює академік О.Савченко, має стати доброзичливе й змістовне, емоційно забарвлене педагогічне спілкування, зорієнтоване на актуальні й перспективні потреби його учнів [10, с.456]. Т.Іванова звертає увагу на те, що, говорячи про культурний спадок майбутнього педагога, слід пам'ятати, що він складається не лише з понять, переконань та цінностей, а ще й з емоційних переживань [5, с.14].

О.Чебикін висловив думку, що ми сприймаємо власну культуру як щось невід'ємне від нас самих. І допоки не співставимо її з іншою культурою, не можемо побачити її недоліки. Під впливом інших культур відбувається корекція нерозумних дій, асоціацій, випадків та ін., що пов'язані в нашій свідомості на ірраціональному рівні. Саме тому науковець говорить про стереотипність емоційної культури, емоційне кліше [13, с.147]. Емоції, так само як думки, судження та оцінки, можуть бути до певної міри однаковими в різних ситуаціях, являти собою емоційне кліше, що встановлене та обумовлене культурою, починаючи від юнгівських архетипів і закінчуючи типовими індивідуальними емоційними реакціями. За допомогою корекції

алекситимії (вміння словами пояснювати свої почуття) та «використання» почуттів в процесі навчально-пізнавальної діяльності можна значно підвищити ефективність формування емоційної культури майбутнього педагога.

Отже, загальнокультурні цінності є визначальними в розвитку емоційної сфери особистості. Запропоновані в мистецтві та детерміновані соціальними й етичними нормами, вони формують такі особливості емоційної культури як емпатія, експресія, емоційна сенситивність, саморегуляція, емоційна стійкість, гностична, естетична та етична спрямованість особистості.

Пізнання емоційної сфери людини, не зважаючи на свою тривалу історію, має ще багато невирішених завдань. Це пов'язано з тим, що емоції, як самостійне психічне явище, дуже тісно переплітаються з іншими її проявами. Інтегруючись з пізнавальними процесами та особистісними якостями, вони утворюють єдність інтелектуального, креативного та емоційного. Результатом таких утворень є виникнення, функціонування та закріплення великої кількості особистісних якостей як стійких утворень в поведінці та діяльності. Проблема гармонізації інтелектуального й емоційного знайшла широке висвітлення у низці наукових праць Л.Кондрашової (2007, 2014). Автор відстоює думку, що емоційна культура, емоційна зрілість і гнучкість педагога є показником рівня його професіоналізму. Педагогічна практика підтверджує, що успішними у професійній діяльності є ті, хто майстерно поєднує розум та почуття [6, с.140].

Вчитель, який має високий рівень емоційної культури, здатен перетворити власну професійну діяльність у творчу співпрацю зі своїми учнями. Щоб перевірити це твердження, ми на базі психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» визначили *емоційну спрямованість студентів*.

У пілотному дослідженні брали участь 180 студентів зі спеціальності початкова освіта: спеціалізація – практична психологія, англійська мова (переважно дівчата) та фізична культура (третина – хлопці). Тестове завдання розроблене на основі досліджень Семіченко В. А. (Семіченко В. А. Психологія емоцій. – К.: Магістр - S, 1999.- с. 42) та Додонова Б. І. (Додонов Б. И. В мире эмоций. – М.: Политиздат, 1987. – с. 102). Результати тесту «*Переважання видів емоцій*» виявилися такими: у студентів 17-19 років досить яскраво виражені наступні види емоцій: альтруїстичні (86,3 %); комунікативні (91,6 %); гностичні (66,4 %); гедоністичні (93,2 %). Слабко виражені: акізитивні (10, 4 %).

Вираження емоцій відповідно до статі: *хлопці*: комунікативні (71,5 %); глоричні (43,8 %); пугнічні (21,3 %); гедоністичні (91,7 %); *дівчата*: романтичні (90,6 %); праксичні (73,7 %); естетичні (69,8 %); гедоністичні (89,2 %). Ці результати можуть свідчити про те, що сучасна молодь, яка вступає до вищих педагогічних навчальних закладів, любить спілкуватися, поважає людей, які її оточують, має бажання навчатися, пізнавати нове. Проте, яскравість вираження гедоністичних емоцій може свідчити як про бажання душевного комфорту, так і про «приземленість» духовних потреб та бажань. На гендерному рівні можна говорити про деяку відмінність проявів емоцій. Так, хлопцям більш притаманна потреба в славі та боротьбі, але вони більш комунікабельні. У дівчат яскравіше виражена потреба в романтичних та естетичних емоціях, дівчата схильні до практичних дій, проте їм також притаманні потреби в тілесному та душевному комфорті.

Висновки. Отже, проблема формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової ланки освіти є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення. Розвиток цього важливого особистісного утворення можливий в трьох напрямках: формування правильного розуміння значення емоцій в людському житті; розвиток емоційної чутливості та регуляції, емпатійності як рушійної сили формування емоційної культури; гармонізація інтелектуального й емоційного, цілеспрямоване введення сфери почуттів до навчально-пізнавальної діяльності.

Тільки той майбутній педагог буде сучасною й цілісною особистістю, який досконало розумітиме себе та ефективно співпрацюватиме з іншими. Вважаємо за доцільне залучати набутий досвід розвитку емоційної культури в педагогічному середовищі в найрізноманітніших інститутах людського суспільства, цим самим підвищуючи рівень його загальної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоконна Н. І. Емоційні переживання як складова емоційної культури майбутнього вчителя

початкової школи / Н. І. Білоконна // Матеріали Міжнародної научної конференції «MODERN PROBLEMS OF EDUCATION AND SCIENCE» В 3 ч. – Ч.І. –Будапешт, 2013. – С. 19 - 23.

2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В.М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300с.

3. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя: навч.-методич. посіб / Т.Я.Довга. – К.: ТОВ «СІТПРИНТ», 2013. – 120с.

4. Історія української школи і педагогіки /Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: КОО, 2003. - 776с.

5. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя/ Т. В. Иванова.- К.: ЦВП, 2005.- 282с.

6. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения [монографический очерк]/ Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог- Черкассы: ЧНУ имени Богдана Хмельницкого, 2014. – 399с.

7. Поліщук В.М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004.- 168с.

8. Програма «Освіта»(Україна ХХІ століття). – К., 2001. – 164с.

9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 415с.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504с.

11. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О.П.Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334с.

12. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання/ К. Д. Ушинський //Вибрані твори. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1974. - 326с.

13. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999.- 158с.

14. Goleman, D. Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1995.- 352p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Білоконна Ніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Коло наукових інтересів: проблеми початкової освіти, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.

УДК 378.4 : 34 (477)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Олена БОВДИР (Херсон)

Постановка проблеми. Пріоритетна роль в утвердженні ідеалів соціальної рівності, свободи і справедливості в суспільстві належить фахівцям юридичної галузі, оскільки через їхню

діяльність реалізується державна політика, спрямована на захист прав та інтересів громадян, забезпечення правового розвитку й освіти різних верств населення, вирішення міжсуб'єктних

суперечок, конфліктів тощо. Таким чином, професійна підготовка сучасних правників потребує переосмислення мети, змісту, форм організації юридичної освіти з метою орієнтації її на розвиток комунікативної культури особистості спеціаліста.

Необхідність вирішення порушеного нами питання обумовлюється швидкими темпами розвитку правової системи держави й повільним оновленням змісту підготовки майбутніх юристів, недостатньою увагою вищих навчальних закладів (ВНЗ) до розвитку їх професійної комунікативної культури; орієнтацією вищої освіти на формування високого рівня правової компетентності фахівців, структурним компонентом якої є комунікативна культура, й відсутністю науково-педагогічних основ її формування; потребою підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів та низьким рівнем педагогічної готовності до цієї роботи самих викладачів ВНЗ.

У зв'язку з цим увага до проблем формування комунікативної культури майбутніх юристів має виключно актуальне значення, оскільки її вирішення сприятиме успішному виконанню фахівцями покладених на них завдань у різних галузях народного господарства завдяки сформованому вищезазначеному особистісному утворенню.

Аналіз педагогічних досліджень з даної проблеми дає підстави стверджувати, що комунікативна культура є результатом зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчання та розвитку, як об'єктивних, так і суб'єктивних. Вчені К. Байша, М. Богданова, О. Гаврилюк, О. Уваркіна, Т. Шепеленко, довели, що лише незначна частина майбутніх фахівців досягає високого рівня культури спілкування в умовах спонтанного розвитку цього складного особистісного утворення.

Удосконаленню професійної підготовки юристів приділяють постійну увагу такі науковці Т. Анісімова, М. Ануфрієв, Ю. Ірхін, М. Курко, А. Бражникова та ін. Вони обґрунтовують вимоги до особистості юриста різних галузей права (спеціальностей) та пропонують сучасні підходи для підвищення рівня їх фахової компетентності, зокрема й комунікативної культури.

Зважаючи на певну розробленість проблеми розвитку комунікативної культури особистості, у своїй статті більшої уваги приділимо розкриттю психолого-педагогічних аспектів розвитку такої культури в майбутніх юристів.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних аспектів розвитку комунікативної культури майбутніх правознавців через врахування особливостей різних стилів спілкування та їх впливу на міжособистісну

взаємодію й ефективність професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розробка проблеми спілкування пов'язана з працями А. Леонтьєва, який вважав, що спілкування – певний бік діяльності, бо воно існує у кожній діяльності в якості її елементу Б. Ананьєв підкреслював, що головною характеристикою спілкування як діяльності є те, що через неї людина будує свої взаємовідносини з іншими людьми. Вчений аналізує людське спілкування як взаєморозуміння, комунікацію, діяльність, відносини та взаємовплив. Дослідник неодноразово підкреслював, що, будучи обов'язковим компонентом праці, навчання, гри і всіх інших видів діяльності, які передбачають взаємодію людей, воно є основою, без якої неможливе пізнання діяльності, формування у них емоційного відгуку на цю дійсність і заснованого на цьому пізнанні та емоційного відношення поведінки в цій дійсності. «Спілкування, – пише він, – настільки ж соціальне, як і індивідуальне явище. Тому так нерозривно пов'язане соціальне і індивідуальне в найважливішому засобі спілкуванні – мові, індивідуальним проявом, механізмом якого є мова» [1, с. 23]. Тож, спілкування є показником як загальної культури особистості, так і визначає рівень її комунікативних навичок. Тому варто зважати на розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців, зокрема й юридичних спеціальностей.

Сформована комунікативна культура сприяє розширенню світогляду студента-юриста, розвитку інтелекту, виробленню позитивних загальнолюдських якостей, знань, умінь і навичок для професійної діяльності. Вміло організоване спілкування створює умови для розвитку цілеспрямованих почуттів і волі, оцінок та орієнтацій – всього того, що характеризує стійку потребу юриста щодо здійснення у своїй професійній діяльності життєвої позиції активного громадянина української держави.

Важливою педагогічною умовою розвитку комунікативної культури студентів є забезпечення викладачами гуманітарних дисциплін (в тому числі кураторам навчальних груп) належного психологічного мікроклімату у студентському колективі, опора на виховні можливості колективу групи, формальних та неформальних лідерів, що сприяє здійсненню керованого процесу розвитку міжособистісної взаємодії студентів, корегуванню взаємовідносин молодих людей з боку досвідчених викладачів.

Комунікативна культура юриста значною мірою залежить від обраного ним *стилю спілкування*, що впливає на створення психологічної атмосфери, емоційного комфорту

особистості. Від стилю спілкування залежить психологічна атмосфера, емоційне благополуччя особистості фахівця-правознавця. Певну роль в цьому відіграє і знання технології спілкування, відсутність у юриста потрібних прийомів спілкування негативно позначається на встановленні контакту з клієнтами. Наприклад, такі стилі спілкування, як залякування, загравання і крайні форми спілкування-дистанції, небезпечні тому, що за відсутності у правознавця професійних навичок спілкування можуть вкоренитися у професійну індивідуальність юриста, а часом стають штампами, що ускладнюють процес взаємодії з клієнтами (товаришами) і знижують його ефективність.

В узагальненому вигляді перелік найбільш типових стилів спілкування нами представлено у вигляді схеми (рис. 1).



Рис. 1. Стилі спілкування як чинник комунікативної культури студентів-юристів

При *авторитарному* стилі спілкування характерною є тенденція на жорстке управління відносинами і всеосяжний контроль. Це виражається в тому, що особа часто вдається до наказового тону, робить різкі зауваження.

Характерним є велика кількість нетактовних випадів на адресу одних членів групи і неаргументоване схвалення вчинків інших. Особа з авторитарним стилем не тільки визначає загальні цілі діяльності, але і вказує на способи виконання цього завдання, жорстко визначає, хто з ким буде працювати тощо. Завдання та способи виконання завдань даються поетапно, що знижує діяльну мотивацію, оскільки інша людина не знає, яка мета виконуваної ним роботи в цілому, яка функція даного етапу і що чекає попереду; будь-яка ініціатива розглядається авторитарною особою як прояв небажаного самовілля; рішення, в

кінцевому рахунку, завжди приймає сама особа у відповідності зі своїми установками [2, с. 85].

Головною особливістю *ліберального* стилю спілкування є самоусунення особи від відповідальності, перекладення обов'язків на інших. Ліберальний стиль є гіршим серед розглядуваних. Важливо відзначити, що студенти не бувають задоволені роботою в подібній групі, хоча на них і не лежить ніякої відповідальності, а робота скоріше нагадує безвідповідальну гру. При ліберальному стилі взаємовідносин особа прагне як можна менше втручатися в життєдіяльність інших, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків і вказівок адміністрації.

У *демократичному* стилі в першу чергу оцінюються факти, а не особистість. При цьому головною особливістю демократичного стилю виявляється те, що група бере активну участь в обговоренні всього ходу майбутньої діяльності та її організації. У результаті в студентів розвивається впевненість у собі, стимулюється самоврядування. Паралельно із збільшенням ініціативи зростають товариськість і конфіденційність в особистих взаєминах. Якщо при авторитарному стилі між членами групи домінує ворожнеча, особливо помітна на тлі покірності керівнику і навіть запобігання перед ним, то при демократичному управлінні студенти не тільки виявляють інтерес до роботи, проявляючи позитивну внутрішню мотивацію, але зближуються між собою в особистісному відношенні [3, с. 68]. При демократичному стилі керівництва особа опирається на колектив, стимулює самостійність інших студентів. В організації діяльності колективу особа намагається зайняти позицію «першого серед рівних», виявляє певну терпимість до критичних зауважень інших, заглиблюється в їхні особисті справи і проблеми. Студенти обговорюють проблеми колективного життя і роблять вибір, але остаточне рішення формулює лідер (староста групи або неформальний лідер).

У *спілкуванні на основі захопленості спільною творчою діяльністю* лежить єдність високого професіоналізму окремої особи та її етичних установок. Захопленість спільним з іншими студентами-юристами творчим пошуком – результат не тільки комунікативної діяльності особи, але більшою мірою її ставлення до колективної діяльності в цілому. Цей стиль спілкування можна розглядати як передумову успішної спільної навчально-виховної діяльності. Захопленість спільною справою – джерело дружності і одночасно дружність, помножена на зацікавленість роботою, народжує спільний захоплений пошук. Необхідно формувати товариськість як певний

тон у відносинах викладача або іншої конкретної особи з студентським колективом [4, с. 28]. При цьому необхідно відзначити, що дружність, як і будь-який емоційний настрій і педагогічна установка в процесі спілкування, повинна мати міру, уникнення перетворення товариськості в панібратські стосунки з іншими негативно позначається на всьому ході навчально-виховного процесу. Нерідко на такий шлях викладача штовхає страх конфлікту з студентами, ускладнення взаємин. Дружність повинна бути педагогічно доцільною, не суперечити загальній системі взаємин між студентами та викладачами.

Суть стилю *спілкування-дистанції* полягає в тому, що в системі взаємин між особами як обмежувач виступає соціальна дистанція. Гіпертрофована дистанція веде до формалізації всієї системи соціально-психологічної взаємодії студентів і не сприяє створенню істинно творчої атмосфери. Дистанція повинна існувати в системі взаємовідносин, вона необхідна, але вона повинна впливати із загальної логіки відносин студентів, а не диктуватися як основа взаємин. Дистанція виступає як показник провідної ролі викладача, будується на його авторитеті.

Перетворення «дистанційного показника» в домінанту педагогічного спілкування різко знижує загальний творчий рівень спільної роботи педагога і студентів. Це веде до утвердження авторитарного принципу в системі їх взаємин, який, в кінцевому рахунку, негативно позначається на результатах діяльності. У студентських групах, де виховання будується з переважанням авторитарних методів керівництва, звичайно буває непогана дисципліна і успішність, проте за зовнішнім благополуччям можуть ховатися значні вади роботи куратора з морального формування особистості студентів.

Спілкування-залякування пов'язано, в основному, з невмінням організувати продуктивну міжособистісну взаємодію на основі захопленості спільною діяльністю. Таке спілкування сформувати важко, особа нерідко йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-залякування або дистанцію в крайньому її прояві. У творчому відношенні спілкування-залякування взагалі безперспективно. По суті своїй воно не тільки не створює комунікативної атмосфери, не забезпечує творчу діяльність, але, навпаки, регламентує її, оскільки орієнтує студентів не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, так необхідне для спільної творчої діяльності.

Стиль загравання. Цей стиль характерний, в основному, для молодих фахівців і пов'язаний з

невмінням організувати продуктивну взаємодію. По суті, цей тип спілкування відповідає прагненню завоювати помилковий, дешевий авторитет у колег, що суперечить вимогам педагогічної етики. Поява цього стилю спілкування викликана, з одного боку, прагненням молодого фахівця швидко встановити контакт з іншими особами, бажанням сподобатися групі, а з іншого боку – відсутністю необхідної комунікативної культури, умінь і навичок спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності. Спілкування-загравання, як показують спостереження, виникає в результаті: а) нерозуміння викладачем відповідальних педагогічних завдань, які стоять перед ним; б) відсутність навичок спілкування; в) боязні спілкування з групою і одночасно бажання налагодити контакт із студентами.

Ми вважаємо, що у процесі розвитку комунікативної культури використання *демократичного стилю та спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю*, дотримання викладачами педагогічного такту має ряд переваг у порівнянні з іншими стилями. Зокрема, навчання і розвитку культури міжособистісної взаємодії необхідно проводити в формі порад та рекомендацій, опиратися при цьому на потреби студентів у самовихованні та самовдосконаленні. Разом з тим необхідно знати особливості й інших стилів, щоб вчасно попереджувати професійну деформацію у сфері комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

У чистому вигляді стилі не існують, та й перераховані варіанти не вичерпують всього багатства мимовільно вироблених у тривалій практиці стилів спілкування. Знайдений і прийнятний стиль спілкування одного студента виявляється абсолютно непридатним для іншого. У стилі спілкування яскраво проявляється індивідуальність особистості [5].

Таким чином, на основі розглянутих стилів спілкування та їх особливостей можемо зробити висновки про те, що вони впливають на рівень комунікативної культури юристів, а знання про них забезпечать студентами-юристами подальше використання їх у професійній діяльності

Висновок. З метою розвитку міцних комунікативних навичок студентів-юристів у навчальній діяльності викладачам ВНЗ варто здійснювати необхідну мотивацію з метою усвідомлення важливості комунікації для кожного майбутнього правознавця, зацікавлювати їх результатами (наслідками) своєї діяльності в залежності від рівня культури спілкування, у необхідності цілеспрямованого формування вмінь використовувати різні форми та стилі спілкування в майбутній правознавчій діяльності.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми вивчення комунікативної культури майбутніх правознавців через врахування особливостей різних стилів спілкування та їх впливу на міжособистісну взаємодію й ефективність професійної діяльності. Подальшого дослідження вимагають питання корпоративних традицій у розвитку комунікативної культури та правил спілкування юристів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство [Текст] / А.Б. Добрович. – М.: Знание, 1980. – 110 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

5. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект [Текст] / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: ВПОЛ, 1999. – 442 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бовдир Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарно-природничих дисциплін та соціології Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» Херсонського інституту.

Коло наукових інтересів: проблеми формування комунікативної культури у студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

УДК 785 (477)

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Геннадій БРОДСЬКИЙ, Сергій СМЕТАНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В умовах духовного відновлення суспільства, відродження національної культури України, важливе значення надається естетичному розвитку особистості, оволодінню цінностями і знаннями у всіх сферах мистецтва. У реалізації цього відповідального завдання значна роль належить педагогічному керівництву процесом музичного виховання, у тому числі і фахівцям, які працюють в галузі студентського оркестрового виконавства.

Колективне народно-інструментальне та естрадне виконавство, як складова музичного мистецтва, є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Народно-інструментальне та естрадне оркестрове виконавство є одним із найдемократичніших видів мистецтва, яке володіє багатим арсеналом засобів ідейно-емоційного впливу на слухачів, різноманітними формами концертної діяльності та участі в масових святах. Успішний розвиток цього жанру пов'язаний із залученням до оркестрів народних та сучасних інструментів молодого поповнення і організації широкій мережі студентських оркестрів. Гра в оркестрі є також формою організації навчально-виховного процесу та дозвілля студентів, виховання їх громадських та естетичних почуттів.

Методика роботи з учнями та студентами має цілий ряд особливостей: психофізіологічних, педагогічних та музично-естетичних. Важливим є визначення основних навчально-виховних

завдань для керівників студентських колективів, надання їм конкретних методичних порад щодо вирішення багатьох проблем.

Відомо, що формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери студентів, художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо. Ефективність цього процесу значною мірою визначається якістю педагогічного керівництва, яке має спрямуватися на створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення оркестрантами усіх складових навчальної програми: колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування; між предметних зв'язків і взаємодіє різних видів мистецтва. Саме тому, в загальній проблемі виховання оркестрових вихованців особливо важливою є ланка проблеми керівництвом процесом навчання. Її суть полягає у необхідності теоретичного і практичного дослідження процесу заняття й результату його сприймання вихованцями. Однією з головних тенденцій у даній проблемі є питання передбачуваних і непередбачуваних (стихійних) умов, які можуть сприяти або перешкоджати процесу навчання і виховання. Оскільки ефективність керівництва навчальним процесом залежить передусім від особистості керівника, особливого значення набуває вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх

керівників оркестрів народної та естрадно-симфонічної музики.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Дослідженням різних аспектів становлення і розвитку професійних і самодіяльних оркестрів народної та естрадно-симфонічної музики займалися низка вчених (педагогів, музикантів, мистецтвознавців, фольклористів тощо). Праці С.Бобровникова, Є. Бортника, Л. Гайдамаки, В. Гуцала, О. Незовибатька, І. Скляра, Г.Хоткевича, Л. Черкаського присвячені вивченню історії народного музичного інструментарію, шляхам його удосконалення. У наукових розвідках А. Гуменюка, П. Іванова, В. Комаренка, Мих. Лисенка, С.Марцинковського розглядаються питання виникнення та формування українського оркестру народних інструментів та естрадно-симфонічного оркестру. В. Воеводін, О. Ільченко, В.Комаренко, Є. Юцевич висвітлювали методику роботи з оркестром, особливості його функціонування. В. Дейнега, Д. Пшеничний порушували питання щодо створення репертуару для оркестрів народної та естрадно-симфонічної музики та специфіки виконавської діяльності.

Метою статті є висвітлення проблем та перспектив оркестрового виконавства а також умов творчих проявів оркестрантів.

Виклад основного матеріалу. Оркестрове виконавство є одним із найефективніших засобів відтворення творів музичного мистецтва. У наукових та енциклопедичних виданнях поняття “оркестр” трактується як майданчик перед сценою в давньогрецькому театрі. У сучасному розумінні оркестр – це великий колектив музикантів, які грають на різних інструментах і разом виконують твір, написаний для цього інструментального складу. Оркестром також називають сукупність музичних інструментів, на яких грають учасники колективу. Оркестри між собою відрізняються за інструментальним складом (однорідні і мішані), і за призначення у музично-виконавській практиці (духові, естрадні, камерні та ін.) [4, с. 54].

Однією з головної категорій народно-оркестрового виконавства є поняття “оркестр популярної, класичної та сучасної української музики”. Оркестр популярної, класичної та сучасної української музики, естрадний оркестр – колектив виконавців на народних та сучасних (наприклад синтезатор) інструментах, які використовуються в автентичному або реконструйованому вигляді та історично побутують у культурі певного етносу. Принцип організації оркестру класичної народної музики пов'язаний з національними особливостями музичної культури певного народу [1, с. 87].

Оркестр популярної, класичної та сучасної української музики є інтернаціональним, єдиним

і постійним щодо інструментарію, оскільки формується переважно за національними ознаками. В ньому використовуються головним чином музичні інструменти, які нація вважає невід'ємною частиною своєї духовної культури, своїми національними музичними інструментами.

Слід наголосити, що основною особливістю, яка відрізняє оркестр від будь-якого інструментального ансамблю, є групи однорідних інструментів, або їх ще називають сім'ями оркестрових інструментів. Сім'я музичних інструментів – це об'єднання всіх різновидів певного музичного інструменту (враховуючи основного представника). Вони об'єднані за основним конструктивним принципом і, як правило, ці інструменти однохарактерні за звучанням, але різні за розміром і регістровим розміщенням діапазону. Інструменти, з яких утворюються головні оркестрові групи називаються основними, а ті, які не входять до цих груп, мають назву епізодичних [2, с. 76].

На сьогодні в Україні побутують два типи оркестрів популярної, сучасної та класичної української музики – струнно-смичковий та струнно-щипковий. Струнно-смичковий оркестр називають українським, а струнно-щипковий – академічним. Як бачимо, дослідники визначають назву оркестру саме за провідною групою колективу.

Історія створення та формування оркестру популярної, класичної та сучасної української музики, а також естрадних оркестрів досить складна. Дослідження особливостей інструментального складу оркестрів показало, що струнно-смичкові інструменти не завжди були провідною групою оркестру. Тому єдине, що можна стверджувати, що оркестр української музики, як і аналогічні оркестри країн світу – це колектив виконавців на найбільш характерних для українського народного побуту музичних інструментах. Складовими оркестру української музики обох типів є кваліфіковані виконавці, народний музичний інструментарій та репертуар. Обидві різновиди оркестру української музики мають великі художньо-виражальні можливості. Інструментальний склад забезпечує використання всього музичного діапазону та розподіл теситурних можливостей, самостійність застосування оркестрових груп, різноманітну шкалу динамічних відтінків, технічну досконалість виконання.

Інструментальний склад оркестру популярної, класичної та сучасної української музики та естрадного оркестру відповідає принципу ефективного використання майже всіх музичних інструментів, які побутують в Україні. Кожен з типів оркестру є самобутнім інструментально-колористичним ансамблем, у

якому народний інструментарій відображає найглибші людські почуття, філософські думки і є фольклорним джерелом, яке живить українську оркестрово-виконавську культуру. Художні можливості оркестру популярної, класичної та сучасної української музики та естрадного оркестру визначаються кількісною стороною, різноманітністю наявного інструментарію з багатою палітрою тембрових сполучень, рівнем виконавської майстерності. Якість виконання оркестрової музики залежить від професійності колективу, але в оркестрі народної музики на неї впливає ще й інструментальний склад.

Основою українського оркестру популярної, класичної та сучасної української музики є група струнно-смичкових інструментів. Її склад збігається зі складом аналогічної групи в симфонічному оркестрі і також широко застосовуються дерев'яні духові, струнно-щипкові (кобзи, бандури), ударні інструменти, цимбали та баяни. Вітчизняні вчені визначають головні темброві характеристики українського оркестру народної музики: наявність чотирьох контрастних груп музичних інструментів; збалансованість оркестрових груп та автономність засобів художньої виразності; темброві характеристики струнно-смичкової групи та дерев'яних інструментів аналогічні з симфонічним оркестром; група бандур та цимбали надають звучанню специфічної колоритності; баяни розширюють темброві можливості, посилюють загальну звучність оркестру; група ударних інструментів доповнює виразальні можливості оркестру [4, с. 32].

Основною групою в академічному оркестрі популярної, класичної та сучасної української музики є група струнно-щипкових інструментів. До її складу входять різновиди домри (кобзи): перші та другі домри, альти, тенори, баси, контрабаси. Група балалайок складається з п'яти різновидів: прими, секунди, альта, баса, контрабаса і застосовується головним чином у функції акомпанементу. Група баянів включає шість інструментів і розширює технічні можливості оркестру як у високому, так і в низькому регістрах. Академічний оркестр має великі виконавські можливості, багато темброву палітру, різноманітні можливості модифікації колориту звучання. На думку дослідників, основними тембровими характеристиками оркестру народної музики є: наявність чотирьох основних контрастних груп музичних інструментів, склад яких створює численні варіанти тембрових співставлень; кожна оркестрова група має досить виразальних засобів для виконання як окремого епізоду звучання, так і цілої частини музичного твору; конструктивні й акустичні дані інструментів дозволяють досягати різноманітних динамічних

градацій, не втрачаючи тембрового забарвлення тощо.

Таким чином, сучасний оркестр популярної, класичної та сучасної української музики являє собою колектив, який характеризується удосконаленим музичним інструментарієм, жанрового-стильовою різноманітністю репертуару, значними художньо-виразальними можливостями і національним колоритом звучання.

Поряд з професійними оркестрами у народно-оркестровому та естрадному виконавстві існують і навчальні оркестри подібного типу. Це колективи, які функціонують при музичних академіях, університетах та інститутах культури, мистецьких відділеннях педагогічних університетів, музичних училищах та коледжах тощо. Навчальні оркестри є творчими лабораторіями, у яких здійснюється експериментальна робота щодо формування складу, оновлення репертуару. Завдяки систематичній чітко спланованій навчально-виховній роботі підвищується виконавська майстерність виконавців. Творчій діяльності навчальних колективів притаманна орієнтація на професіоналізм зі збереженням найкращих традицій оркестрового жанру.

Яскравим прикладом професійного колективу є оркестр популярної, класичної та сучасної української музики мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка "Юність", заснований у 1974 році під керівництвом заслуженого працівника культури України, професора Бродського Г.Л. Провідною групою оркестру є струнно-смичкові інструменти. До його складу також входять: флейта, кларнет, цимбали концертні, баян, група ударних інструментів, епізодично фортепіано та синтезатор.

Ще одним, на цей раз навчальним колективом, творча діяльність якого привертає увагу, є оркестр естрадної музики мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира

Винниченка, заснований у 2007 році під керівництвом магістра педагогічної освіти, викладача Сметани С. О. Провідними групами оркестру є баяни та духові інструменти. До його складу також входять: струнно-смичкова група, фортепіано, група ударних інструментів, група гітар, перкусійна група тощо.

Репертуар обох оркестрів складається з обробок українських народних пісень, сучасних естрадних мелодій, джазових композицій, інструментальної музики. Звучання оркестрів характеризується стрункістю, злагодженістю, багатством тембрової палітри.

Дослідження і практичний досвід роботи останніх років свідчить про те, що педагогічні можливості художньої творчості з огляду на низку об'єктивних та суб'єктивних причин використовуються не в повному обсязі. Тому виникає цілком закономірна потреба в коригуванні (уточненні) принципів і методів керівництва оркестровими колективами. Особливої актуальності зазначена вище проблема набуває в суперечності між якісним вирішенням художньо-виховних задач і розвитком індивідуального виховання. Наслідки цієї проблеми пов'язані з недостатньою теоретичною методично-практичною базою та недосконалістю процесу виховної роботи в оркестрах, консерватизм організаційних форм тощо. Зазвичай, навчальні програми переписують з колишніх радянських посібників не беручи до уваги сучасні вимоги.

З метою підвищення соціально-педагогічної ефективності та розвитку оркестрового виконавства необхідно запровадити методiku організації навчально-пізнавальної та соціально-культурної діяльності, яка спирається на динаміку зацікавленості народною та сучасною інструментальною музикою, враховуючи соціально-психологічні та психофізіологічні характеристики учасників колективу, орієнтуючись на виявлення і розвиток індивідуальних здібностей кожного з учасників.

В даному випадку оркестрове виконавство постає як поліфункціональне явище, як синтез мистецтва, виховання та соціосупільної діяльності. Дана система, по-перше, максимально відповідає природі художнього оркестрового виконавства; по-друге, сприяє розвитку індивідуальності учасників, дозволяє найповніше реалізувати пізнавальну, комунікативну і ціннісно-орієнтаційну активність студентів у навчальному, виконавському, соціально-організаційному та репродуктивно-творчому аспектах життєдіяльності оркестру; по-третє, стимулює інтерес студентів до гри в оркестрах.

Методика роботи з оркестром включає в себе: формування стійкої зацікавленості студентів до колективного оркестрового виконавства; поетапну реалізацію бажання студентів до пошуку себе і самоствердження у всіх видах колективної діяльності з урахуванням психофізіологічних характеристик студентів та їх індивідуальних здібностей; інтенсифікацію навчально-виховної роботи на ґрунті використання прогресивних методик, дозволяючи збільшити об'єм та якість оркестрового виконання; організацію багатовекторного і багатопредметного оркестрового життя та соціокультурної діяльності з пошуково-творчими елементами, включаючи різноманітні види і жанри разом з

формами внутрішнього та зовнішнього напрямів роботи; створення позитивного мікросередовища з метою створення психологічного комфорту в музичній діяльності студентів.

Висновки. Таким чином, педагогічне керівництво навчальним процесом має специфічний характер, оскільки керівник-викладач має не тільки знати методи керівництва, а й володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який прищеплює у студентів любов до музичного інструменту, ансамблю, оркестру, музики в цілому, впливає на них передусім власною майстерністю виконання тощо.

Отже, орієнтація навчальних колективів на репертуар українських композиторів, певна стабільність інструментального складу, злагодженість оркестрового звучання, компетентне керівництво оркестром є запорукою високої виконавської майстерності оркестру і наближенням його за своїми характерними ознаками до професійного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підручник [для вищих і середніх муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К.: КНМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.
2. Дейнега В. Музичний інструментарій як показник специфіки оркестру народних інструментів / В. Дейнега // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – Вип. 22. – Кн. 8. – С. 119 – 129.
3. Ільченко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство та проблеми художності: монографія / О. Ільченко / Відп. редактор А. Лашенко. – К.: КДК, 1994. – 116 с.
4. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. Келдыш]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
5. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти / Л. Черкаський. – К.: Техніка, 2003. – 264 с.
6. Юцевич Є. Оркестр народних інструментів / Є. Юцевич. – К.: Мистецтво, 1960. – 110 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бродський Геннадій Леонідович – заслужений працівник культури України, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічне керівництво оркестровими колективами, професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Сметана Сергій Олександрович – магістр педагогічної освіти, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва.

УДК: [930.1(477–25)]

ВОЛОДИМИР АНТОНОВИЧ У ЗМАГАННЯХ ЗА УКРАЇНСЬКУ ДЕМОКРАТИЧНУ ШКОЛУ

Олександр БРОЯКОВСЬКИЙ (Кіровоград)

Історія освіти завжди має персоніфікований характер, оскільки в ній відображено особистість з її громадсько-політичними переконаннями, національною позицією та педагогічними принципами. Відповідно, розгляд національної педагогічної думки в контексті спадщини її adeptів залишається провідною теоретичною формою сучасних досліджень як в Україні, так і за її межами.

У зазначеному контексті особливо показовою є постать одного з провідних ідеологів і діячів національного руху, видатного вченого й педагога – Володимира Антоновича, творча спадщина й діяльність якого знаменує цілий етап в еволюції історії освіти в Україні другої половини XIX – поч. XX ст. В останнє десятиліття спадщина видатного національного діяча переживає своєрідний ренесанс, свідченням чого є поява праць О. Василюк [1], Н. Побірченко [2], О. Сухомлинської [3], В. Ульяновського [4], О. Кіяна [5], С. Михальченко [6] з висвітленням різних аспектів життя, громадсько-політичної і наукової діяльності вченого. Спираючись на нову літературну базу, автор ставить **за мету** осмислити роль та зміст демократичних тенденцій в системі освіти й виховання Антоновича, інтерполювавши його настанови в процес діяльності сучасної школи.

Несприятливі для розвитку української школи умови (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1876 р.) спричинили гострі суперечності у справі народної освіти, породили ряд проблем. Зокрема: між відсутністю мережі народних шкіл, українознавчого елементу в навчально-виховному процесі та порушенням інтелігенцією питання обов'язкового запровадження національної освіти; між слабкою участю громадськості у справах освіти; традиціоналістською догматично-схоластичною системою навчання і вимогами суспільного розвитку щодо широкої освіченості особистості.

Вирішення зазначених суперечностей повинно було мати комплексний характер, суть якого полягала у боротьбі прогресивної української інтелігенції за національну освіту та розробці й обґрунтуванні дидактичних виховних засад навчально-виховного процесу у національній школі.

Володимир Антонович досить чітко усвідомлював, що без активізації діяльності відносно організації національної школи, без

визначення основних педагогічних проблем, без розробки теоретичних засад навчально-виховного процесу та їх практичного запровадження у шкільну практику українська освіта залишиться денационалізованою і не буде відповідати вимогам суспільного розвитку народу. Саме тому формування педагогічних ідей і поглядів, спрямованих на вирішення освітньо-виховних завдань, стало органічною складовою його педагогічної і просвітницької діяльності, а їх дослідження – необхідною умовою сучасного осмислення і аналізу педагогічної діяльності українського просвітителя.

Система уявлень Антоновича на педагогічний процес найбільш повно окреслена ним в “Споминах”, “Бесідах про часи козацькі на Україні”, “Записці з приводу обмеження української мови”, трактаті “Три типи народні”, а також в численних підготовчих матеріалах, проектах робота про сім'ю та епістолярії [7]. Сумарно вони створюють належну частину розуміння просвітителем тих завдань, які були визначені непростотою динамікою розвитку освіти в Україні.

Перш за все, Антоновичу було властиве тверде переконання, що становлення особистості є складним процесом, який відбувається під впливом багатьох факторів: природних, соціокультурних, економічних, географічних, соціально-побутових, оточуючого етнічного середовища (впливу виховних систем інших народів). “Коли почнемо придивлятися до історії різних народів, – констатує він, – то спостережемо, що кожний народ у своєму житті має властиву йому провідну ідею, а вона залежить почасти від антропологічних расових причин, почасти від різних умов та впливу територіальних обставин, від історичного життя, від культурного розвитку й т. ін.” [8, с. 17]. Таким чином, як прихильник позитивістської доктрини Огюста Конта, Антонович відмовляється, на відміну від більшості тогочасних педагогів, зводити систему педагогічних цінностей лише до виховання – спеціально організованому суспільному процесу, що спрямовується на розвиток особистісних соціально-позитивних потреб, рис характеру, знань, умінь, навичок і здібностей. У своїх автобіографічних записах він навіть виводить формулу формування людських якостей, де констатує, що “моральна діяльність всякого

чоловіка складається з 3 інгредієнтів: 1) атавізму, себто спадщини, отриманої від предків (в найкращому випадку не більше 75%); 2) виховання, себто формування принципів минулого часу (5–10%); 3) власної ініціативи (в найкращому разі до 15%) [9, с. 3]. Та обставина, що Антонович дещо применшував фактор розвитку особистості, завдяки якому реалізується її соціалізація, зовсім не означає нівеляцію виховних чинників в житті дитини, завдяки яким розвивається її природний потенціал і природні задатки.

У зазначеному контексті досить вказати на розуміння Антоновичем ролі виховного процесу на ранній стадії життя дитини. Саме цей проміжок часу він вважав сенситивним періодом формування багатьох здібностей і якостей дитини, які входять у число необхідних передумов формування моральної і всебічно розвиненої особистості. У дошкільному дитинстві відбувається оволодіння загальнолюдськими знаннями, вміннями. Дошкільне, домашнє виховання забезпечує розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Сформовані у цей період якості й здібності визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, значною мірою є основою її життєдіяльності у майбутньому.

Виховання Антонович вважав за постійний процес, який необхідно розпочинати з перших днів життя дитини. Тут він виступає абсолютно чітко вираженим епігоном педагогічного “руссоїзму”, доктрини системи “вільного виховання”, яка набула особливої популярності в родинах зубожілої й “декласованої” польської шляхти першої половини ХІХ століття [10, арк. 15].

Метою дошкільного сімейного виховання Антонович вважав захист дитини від шкідливого впливу оточуючого середовища та створення міцного фундаменту для подальшого виховання і навчання. Розмірковуючи над цією проблемою, він посилався на особистий життєвий досвід, коли шляхетське оточення визначило ряд шкідливих рис власного характеру, яких він не міг позбутися протягом усього життя. “Щодо безпосереднього впливу дитячого виховання на мій особистий характер, – пише Антонович, – мушу визначити одну рису, котра принесла мені багато шкоди і з котрою я мусив дуже сильно боротись протягом життя: риса ця, що складала інтегральну частину шляхетського побуту, це було бажання вирізнятися між іншими людьми, показати себе якомога кращим, покористуватись і виявити себе чимсь особливим. Ця нещасна суєтність шляхетська спадала з мене дуже поволі, не раз доводила мене до самохвальної брехні, як брехня відкривалась, набавляла мені

чимало сорому...” [11, с. 168].

Саме тому Антонович особливого значення надавав ставленню батьків до дітей і використанню націоналістичних, випробуваних життєвим досвідом методів у вихованні. При цьому є досить очевидним, що він відводив імперативну роль саме матері, яка за природнім інстинктом і соціальним обов’язком має преференцію виховного впливу. “Перші три роки мого свідомого життя пов’язані виключно з матір’ю: саме вона визначила мотивацію мого поступу” [11, с. 167]. Відомо, що Антонович, шануючи матір, дав їй “обітницю” обов’язково добитися “практичного статусу”, стати лікарем і за наполяганням матері поступив, всупереч навіть своїм інтересам і захопленням, на медичне відділення університету.

Дещо інше відношення у нього сформувалось до ролі і функції у сімейному вихованні батька. На його переконання, батько – це насамперед захисник сім’ї, її морально-духовних цінностей, всього роду. Під його опікою мають формуватися та виховуватися у дітей усвідомлення гуманізму. Окрім того, батько своєю працею повинен забезпечувати матеріальний статок, необхідний для фізичного існування й зростання дітей в родині. В якості прикладу Антонович посилався як на педагогічний антипод ставлення до сімейних обов’язків свого власного батька, шляхтича Боніфатія Антоновича, який, покинувши його матір з родиною, перебрався на “легкий хліб”, практично не переймаючись долею своїх дітей. “Батько мій, – пише Антонович, – був людиною зовсім пасивною, індіферентною, без будь-якої ініціативи, з напрямом до абсолютного спокою, до життя без праці, хоч би й скромного” [11, с. 163].

Хоча саме стиль поведінки батька не зовсім імпонував Антоновичу, але сила шляхетської традиції давалася взнаки і, оцінюючи батьківську виховну функцію в листі до К. Мельник-Антонович, він пише, що “в силу своєї постійної зайнятості не занадто багато можливостей впливати на виховання своїх дітей” [12, с. 192].

Серед батьківських функцій Антонович лише підкреслює аспект фізичного виховання, оскільки саме фізичний розвиток необхідний для успішного духовного і морального здоров’я. у цьому контексті педагог великого значення надавав дотриманню в сім’ї режиму харчування, чистоти, сну тощо. Байдужість і безпорадність батьків може зашкодити як фізичному, так і духовному розвитку дитини. Антонович вважав, що досить часто батьки власними вчинками роблять дитину заручником своїх бажань, турбот, повсякденного життя, створюють, як, наприклад, робила це його матір, грізний авторитет, внаслідок чого дитина боїться своїх

батьків. В якості дидактичного прикладу він культивує епізод власного дитинства, коли жорстоке покарання з боку матері викликало в нього дитячий спротив, який ледве не привів до трагедії [11, с. 169].

Учений вимагав від батьків перш за все не лише глибокої любові до дитини, але й постійної уваги до її особистості і шанування гідності. Батьки мають стати найближчими людьми і надійною опорою дитини, а відносини між ними мають бути гармонійними, побудованими на взаємоповазі та довірі. “Батьківська опіка, – констатує Антонович, – має бути малопомітною для дитини, але своєчасною та корисною [13, арк. 2 зв.]”

Методи родинного виховання, сімейна дисципліна є об’єктом постійних педагогічних роздумів Антоновича, оскільки вибір методів взаємин між старшими і молодшими поколіннями продукує організацію родини. У праці про сім’ю, розглядаючи її природу та функції, вчений постійно наголошує, що її призначення “створити прелюдію для морального розвитку дитини” [13, арк. 5]. Правильно організована і послідовна, а не безладна дисципліна, побудована на довірливому спілкуванні і переконанні, а не на контролі і покаранні, ґрунтується на демократичних взаєминах по лінії батьки – діти. Особливо важливою при цьому є послідовність і узгодженість дій батьків. Поблажливості одного та строгість іншого, відсутність зовнішнього регулювання – негативні чинники, які формують у дитини почуття відповідальності, дисципліни, формують синдром “призвичаєння” та вибору системи поведінки залежно від присутності батька чи матері, роблять її нещирою особистістю. “Я твердо переконаний, – пише Антонович, – що “дволиків Янусів” породжує не людська природа, а недолуге виховання, відсутність єдиних принципів та батьківських вимог” [13, арк. 6].

Як педагог, Антонович був абсолютним противником суворих методів покарання, на які досить часто покладаються батьки. Розмірковуючи над народним вихованням афоризмом: “За одного битого трьох небитих дають”, він не без іронії констатує: “Звісно, ця народна мудрість не враховує, що звичка коритися не завжди є корисною в практиці повсякденного життя” [13, арк. 12]. Покарання деформують людську природу, породжують страх, роблять дитину черстою, жорстокою, нетерпимою до чужих переконань, привчають до стану постійної боязні і ненависті.

У лекціях про конституційний лад в Скандинавії, Антонович ставить за вірець систему виховання, яка збудована виключно на особистому прикладі й родинних традиціях.

“Коли батько хоче бути беззаперечним авторитетом і святинею в очах дітей, то він, перш за все, повинен зробити їх святинею у своїх власних думках” [13, арк. 16 зв.]”

У виховному процесі на перший план Антонович постійно ставив батьківський приклад, оскільки дитина від народження наслідує їхні вчинки, моральні якості, манеру спілкування з оточуючими людьми. Тому моральність батьків є першорядною, якщо вони прагнуть прищепити своїм дітям духовні норми і цінності. Щоправда, Антонович вважав також, що в осібних випадках вчинки батьків можуть визвати у дитини зворотню реакцію. Розповідаючи про бездіяльність і “паразитичне життя” свого батька, Боніфатія Антоновича, він зазначає, що “ніколи не хотів би опинитися на його місці, жити в стані постійного спокою по принципу “одного дня” [13, арк. 8 зв.]”

Надзвичайно ефективним методом виховного впливу вчений вважав також сімейний аскетизм. Навіть у багатій родині завжди мають бути розумні обмеження щодо “матеріальних забаганок”. Він приводить приклад виховання своєї старшої сестри, “панянки, яка захоплювалась вбраннями й танцями” та нехтувала повсякденною працею. “Намагання завжди бути на виду, виділятися розкішним вбранням на фоні інших стало манакальною забаганкою, а французький корсет засліплював її очі і зіпсував здоров’я” [11, с. 169].

Таким чином, згідно головних положень сімейного дошкільного виховання, які визначають розвиток особистості дитини, є:

- гармонійні сімейні відносини;
- методи виховання, якими користуються батьки;
- матеріальний статок в родині і водночас батьківський аскетизм;
- дотримання принципи природовідповідності (врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини), з одного боку, а з іншого – створення умов для творчої ініціативи й активної життєдіяльності.

Варто також констатувати, що система поглядів Антоновича на сімейне дошкільне виховання, яка надзвичайно перегукується з аналогічними педагогічними принципами його педагогічного натхненника Ж.Ж. Руссо (не випадково М. Грушевський писав про Антоновича, як про найбільшого прихильника Ж.Ж. Руссо, якого він знав у своєму житті [14, с. 16]), доповнювалась також елементами звичаєвої народної мудрості та етнічності й духовної ментальності. Сумарно вони складають наступні думки.

- 1). Виховання повинне розпочинатися із перших днів життя дитини.

2). У період від народження до вступу в навчальні заклади батьки повинні приділяти дитині особливу увагу, оскільки від цього залежить її життєдіяльність у майбутньому житті.

3). З раннього віку батьки повинні виховувати дитину фізично, морально, розумово що є запорукою її подальшого фізичного й духовного розвитку.

4). Оскільки батьки мають піклуватися не лише про фізичний стан дитини, але й її розумовий прогрес та моральне вдосконалення, вони мають уникати всездозволеності, не вдаватися до тілесних покарань, діяти за принципом власного прикладу. Правильно організована поведінка батьків у сім'ї – запорука вірного виховання.

5). Генетичне коріння, з одного боку, й світоглядні переконання – з іншого, породжують систему орієнтирів та формують моральні якості, які даються взнаки протягом усього подальшого життя.

Отже, усвідомлюючи складність процесу виховання особистості, Антонович висловлював досить актуальні й конструктивні, навіть з позицій сучасної педагогічної теорії, погляди на дошкільне дитинство, як важливу превентивну умову становлення гармонійно розвиненої особистості, тим самим доповнюючи національну педагогічну думку прогресивними ідеями щодо виховання підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василюк О. До педагогічної діяльності Володимира Антоновича (Приватні виклади) / О. Василюк // III Академія пам'яті професора Володимира Антоновича. – 1996. – С. 90–101.
2. Побірченко Н.С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття): монографія / Н.С. Побірченко. – К.: Наук. світ, 2002. – 331 с.

3. Українська педагогіка в персоналіях: навчальний посібник / [О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антоненко, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар та ін.] / за ред. О.В. Сухомлинської]. – У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1.: X – XIX ст. – 2005. – 622 с.; Кн. 2.: XX ст. – 2005. – 550 с.

4. Ульяновський В., Короткий В. Володимир Антонович: образ на тлі епохи / В. Ульяновський. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 218 с.

5. Кіян О. Життєвий та творчий шлях В.Б.Антоновича / О. Кіян // Укр. істор. журнал. – 1991. – № 2. – С. 64–76.

6. Михальченко С.И. Киевская школа: очерки об историках / С.И. Михальченко. – М.–Брянск: Из-во БГПУ, 1994. – 97 с.

7. Центральна наукова бібліотека ім. В.Вернадського. Інститут рукописів (Далі – ЦНБ. ІР) Ф. 164. – Спр. 4. Антонович В. Б. Етнографія и етнологія. – Арк. 1–5.

8. Антонович В. Б. Про козацькі часи на Україні / В. Б. Антонович. – К.: Дніпро, 1991. – 238 с.

9. Антонович В. Б. Твори. Повне видання. – Т. 1 / В. Б. Антонович. – К., 1932. – С. 1–310.

10. ЦНБ. ІР. – Ф. 1. – Спр. 602. Доманицький В. М. Нарис історії Малоросії. 3 правками В. Антоновича. – Арк. 1–55.

11. Син України: В.Б. Антонович: У 3-х томах. – К.: Заповіт, 1997. – Т. 1. – 448 с.

12. Ульяновський В., Короткий В. Володимир Антонович: образ на тлі епохи / В. Ульяновський. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 218 с.

13. ЦНБ. ІР. – Ф. 1. – Спр. 47084. Антонович В. Б. Общественная сатира в нашей провинциальной прессе. – Арк. 1–36 зв.

14. Грушевський М. 3 соціально-національних концепцій Антоновича / М. Грушевський // Україна. – 1928. – Кн. 5. – С. 3–16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Брояковський Олександр Вікторович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогічної думки в Україні другої половини XIX ст.

УДК 811.37.091

ПРИНЦИПИ ОПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ В КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОМУ ПІДХОДІ

Олена ВОВК (Черкаси)

Постановка проблеми. Глибинне розуміння тексту й паралельне засвоєння мовних і мовленнєвих засобів вираження його змісту, а також концептуальних смислів, закладених у ньому, забезпечується його всебічним обробленням.

Аналіз попередніх досліджень. Опрацювання тексту передбачає його всебічний

аналіз. Проблема аналізу тексту знаходиться у фокусі уваги великої кількості вчених, як-от: М.М. Бахтіна, А.А. Брудного, І.Р. Гальперіна, Т.М. Дрідзе, О.О. Селіванової та ін. Науковці вивчають цю проблему з різних позицій, проте оброблення тексту в аспекті комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземних мов поки не знайшло остаточного розв'язання.

Метою цієї статті є окреслити фундаментальні положення щодо особливостей аналізу навчального матеріалу, який міститься в базовому тексті, в термінах комунікативно-когнітивного підходу.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо базові принципи аналізу тексту. **Принцип інтерпретації** (від лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення). Інтерпретація є цілеспрямованою когнітивною діяльністю, яка має зворотній зв'язок із проміжними й глобальними цілями інтерпретатора. Опорними пунктами інтерпретації є «віхи» – лексичні одиниці, конструкції, думки, на які індивід спирається під час інтерпретування [2, с. 31]. Інтерпретація тексту спрямована на здійснення аналізу (мовного, стилістичного, концептуального, психологічного, герменевтичного тощо) шляхом всебічного оброблення твору, реконструкції його глибинних смислів, засвоєння його інформації, а також мовних і мовленнєвих засобів її вираження. Інструментами інтерпретації можуть виступати: а) знання: мовні (лексичні, граматичні й фонетичні); мовленнєві (про контекст/ситуацію; ймовірного адресата; імплікації тексту, фондо знань і компетенцію комунікантів тощо); фонові (знання про світ); лінгвокультурологічні (знання конвенцій, норм, правил і максим іншомовного спілкування); б) стратегії інтерпретування, які організують реальний процес інтерпретації та зв'язують між собою відповідні цілі й засоби.

Апперцептивний принцип. Індивід переходить від вражень до пізнання саме завдяки апперцепції. Вона використовується як родовий термін для опису тих ментальних процесів, за допомогою яких вхідна інформація корелює з уже побудованою понятійною системою суб'єкта. Завдяки апперцепції, використовуючи власні інтелектуальні ресурси й форми мислення, людина зі сприйнятого перцептивного матеріалу може створити весь обсяг власних понять і уявлень, постійно збагачуючи свій ментальний простір і додаючи до нього нові поняття. Додавання нової інформації до вже відомої становить основу побудови концепту тексту в процесах його розуміння та продукування [1, с. 330].

Когнітивний принцип. Він базується на різниці «фігура – фон»; зв'язаний із перцептуальним виокремленням, яке лежить в основі інтуїтивно усвідомленої нерівноцінності різних частин тексту: одні з них виступають як помітніші, більш вирізнені чи значущі, а інші – як другорядні, фонові [2, с. 79]. У процесі сприйняття тексту концептуальні системи продуцента й реципієнта знаходяться в нерівноважному стані, що зумовлено декількома чинниками: а) автентичністю тексту: це означає,

що адресант (автор) має вищий рівень базових компетенцій порівняно з адресатом (студентами), а одтак сполучення мовних і мовленнєвих одиниць можуть бути незрозумілими останнім; б) соціокультурні явища, згадані в тексті, можуть виявитися незнайомими для адресата, що впливає на адекватність і глибину розуміння; в) може мати місце невідповідність змісту, який адресант тексту передає певними мовними й мовленнєвими одиницями, тим смислом, котрі виводяться зі змісту адресатом, через недостатність фонових знань, різницю в картинах світу, брак комунікативного й життєвого досвіду тощо. Вищезгадане означає, що «фігура» й «фон» можуть бути нерівноцінними для продуцента й реципієнта: те, що для автора є фоновим, може виявитись домінантним для суб'єкта пізнання, й навпаки. Таким чином, сприйняття й інтерпретація інформації апіорі не можуть бути адекватними, адже когнітивні процеси адресанта завжди епістемологічно багатші за адресатові.

Принцип орієнтування на когнітивний текстовий прототип (текстему). Реалізація цього принципу передбачає, передусім, адресованість тексту, а одтак і необхідність брати до уваги знання й рівень компетенцій адресата, конвенціоналізованість типів і жанрів текстів, які функціонують у певній мовній спільноті [2, с. 79]. Згаданий принцип діє в ході реалізації плану як когнітивної структури репрезентації знань мовця про типову організацію тексту. Традиційно розрізнявані типи текстів зв'язують із когнітивними структурами: опис – із фреймом, оповідання – зі схемою, аргументацію – з планом.

Принцип стимулювання ментальної образності мовлення, що сприяє формуванню стилістичної компетенції суб'єктів пізнання. Вона є важливим складником комунікативно-когнітивної компетенції. Розвиток ментальної образності може відбуватись, по-перше, за рахунок рецептивних вправ, спрямованих на ідентифікацію й диференціацію мовних тропів у тексті, по-друге, через виконання рецептивно-репродуктивних вправ, які передбачають сприйняття й відтворення (з певним видозміненням, або трансформацією) компонентів мовленнєвих зразків, а, по-третє, через застосування продуктивних вправ, які мають на меті створення власних мовленнєвих висловлювань на рівні мікро- й макротексту з використанням певних стилістичних засобів, де й виявляється ментальна образність студентів.

Принцип спрямованості на розвиток когнітивних здатностей до структурування інформації. Структурування інформації передбачає, насамперед, її моделювання.

Йдеться про ментальні, або концептуальні моделі (схеми, фрейми, скрипти, сценарії, моделі мереж тощо), які забезпечують перетворення вхідної інформації у свідомості індивіда у процесі пізнання. Інформація має бути чітко структурованою, класифікованою, категооризованою чи згрупованою, адже «у свідомості група розглядається як одна одиниця» [3, с. 64]. Структурована інформація легше осмислюється, міцніше запам'ятовується, а одтак і швидше витягається з пам'яті й відтворюється у когнітивно-комунікативному процесі.

Принцип реалізації когнітивних, інтелектуальних та епістемологічних стилів і стратегій. Він передбачає використання таких завдань, які стимулюють суб'єктів пізнання застосовувати преференційні підходи до розв'язання проблем залежно від власних когнітивних спроможностей і афективних особливостей. Саме стильове урізноманітнення сприятиме інсайту, або евристичному пізнанню.

Принцип евристичності. Він означає осяяння/інсайт, або непередбачуваність інтерпретацій у процесі спілкування між адресантом і адресатом. Текст є джерелом різноманітної інформації, для розуміння якої реципієнту слід виявити максимальну гнучкість мислення. У процесі сприйняття твору індивід проходить етап попереднього орієнтування, під час якого він отримує інформацію про ситуацію й обирає певні варіанти розв'язку поставлених завдань. Вибір варіанту може бути результатом випадкового пошуку або раптового осяяння.

Принцип розвитку мовленнєво-розумової активності суб'єктів пізнання. Мотивом такої діяльності є усвідомлення проблеми та способу її розв'язання. Мовленнєво-розумова активність спрямована на проникнення в суть предмета чи явища, виявлення його особливостей, конструювання імпліцитних зв'язків між певними елементами тощо. Принцип розвитку мовленнєво-розумової активності при цьому полягає в тому, що завдання у процесі опрацювання тексту є когнітивними й

когнітивними задачами різного рівня проблемності та складності. Вони покликані розвивати такі механізми мислення, як орієнтування в ситуації, прийняття рішень, визначення цілей, ймовірнісне прогнозування, антиципацію, ментальні комбінування й конструювання інформації тощо. Причому, чим більше самостійності виявляє індивід у ході розв'язання завдання, тим ефективнішим буде здійснення когнітивно-комунікативної діяльності. Отже, необхідно приділяти увагу саме розвитку самостійності мислення суб'єктів пізнання, в тому числі й у процесі обговорення проблем, коли у з'являється потреба передати власні думки та почуття, оцінити вчинки персонажів, відстояти свою позицію тощо.

Висновки. Таким чином, у процесі опрацювання навчального матеріалу слід спиратися на описані вище принципи, що сприятиме глибшому розумінню базового тексту й засвоєнню його мовних і мовленнєвих засобів, а одтак і формуванню когнітивно-когнітивної компетенції студентів. Процедура становлення такої компетенції є перспективою подальшого розгляду окресленої проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовк О.І. Когнітивно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О.І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2013. – 500 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовк Олена Іванівна – доктор педагогічних наук професор кафедри англійської філології Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького, Навчально-науковий інститут іноземних мов.

Коло наукових інтересів: проблема формування когнітивно-когнітивної компетенції студентів.

УДК 37.013.42 : 371.3

ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Юлія ВОЛЧЕЛЮК (Хмельницький)

Постановка проблеми. Останні десятиліття розвитку суспільства ознаменувалися посиленням уваги до проблем

інвалідів, особливої актуальності при цьому здобуває проблематика вищої освіти людей з обмеженими фізичними можливостями як у

соціальному, так і у науковому плані. Це зумовлено виключною важливістю реалізації невід'ємного права на отримання вищої освіти особами з обмеженими фізичними можливостями. Доведено, що навіть за умови пристосування соціальної інфраструктури, забезпеченості необхідними засобами навчання, значними науково-методичними напрацюваннями у сфері організації інклюзивного освітнього простору, відсоток відрахувань з числа першокурсників з обмеженими фізичними можливостями залишається стабільно високим. Основними причинами відрахувань з вищих навчальних закладів, згідно результатів проведених досліджень, виступають саме проблеми психолого-педагогічного, а не матеріального, медичного чи організаційного характеру, як це прийнято вважати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення проблем соціальної адаптації та соціалізації дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями знайшли своє відображення в роботах Н. Грабовенко, І. Іванової [3; 4]. Можливості навчально-методичного, медичного та соціального супроводу, педагогічні аспекти соціальної реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями розробляли Ю. Богінська, А. Колупаєва, Н. Мірошниченко, Г. Першко, В. Церклевич, М. Чайковський [1; 5; 6; 7; 8; 9].

Зазначена актуальність, суспільна та практична значущість проблеми зумовила вибір наступних завдань статті:

- перевірка ефективності визначених соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору;

- діагностика змін особистості студентів з обмеженими фізичними можливостями згідно світоглядного, емоційно-мотиваційного, поведінкового критеріїв на високому, вище середнього, середньому, низькому рівнях;

- виявлення змін у сприйнятті, ставленні, поведінці соціального середовища (здорових студентів, батьків, співробітників ВНЗ) щодо студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями оцінювалася за результатами дослідження, визначалися зміни в рівнях соціальної адаптації студентів даної категорії згідно визначених нами критеріїв [2, с.36-40].

Динаміка розвитку рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями визначалася на основі порівняння

результатів підсумкового та початкового контрольних зрізів.

Дослідження було проведено у вищих навчальних закладах інклюзивної орієнтації: Білоцерківському, Вінницькому соціально-економічному, Луцькому, Рівненському, Хмельницькому соціальних технологій інститутах Університету "Україна". Експериментом було охоплено 543 студента, з них 124 студента з обмеженими фізичними можливостями, 54 викладачі та 92 батьків та інших членів сімей студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Результати експерименту продемонстрували істотні зміни за всіма критеріями. Зокрема, за результатами педагогічного спостереження, зменшився рівень пропусків занять без поважних причин до 8,06% респондентів (на початок експерименту 14,42%), головним чином причиною пропусків занять стало погіршення стану здоров'я у 34,19% (на початок експерименту 22,12%). Підвищилася активність під час аудиторних занять, прагнення відповідати на запитання, включеність у робочу атмосферу лекції або семінару: висока активність виявлена у 21,77% респондентів (на початок експерименту 18,55%), низький рівень активності під час занять знизився до 19,45% (на початок експерименту 49,19%).

Змінився рівень залученості у групові форми роботи під час заняття, роль, яку студент виконує, ставлення однокурсників: високий рівень залученості у групові форми роботи, поєднання власного бажання до роботи у команді та бажання одногрупників співпрацювати, періодично або постійно виконувати роль лідера збільшилося до 23,08% (на початок експерименту 7,69%), залучений у групові форми роботи, надміру активності не проявляє, виконує функції, які доручає група (46,15%, тоді як на констатувальному етапі - 32,69%), у той же час низький рівень зменшився до 12,46% (на початок експерименту 17,31%). Висока активність під час перерв та вільного часу, постійне спілкування, взяття участі в обговореннях, обмін навчальними матеріалами, походи з друзями в читальний зал, їдальню, коло постійного спілкування, доброзичливі прояви до інших людей зростає у 48,39% студентів з обмеженими фізичними можливостями (на початок експерименту 24,19%), а низька зменшилася до 10,48% (на початок експерименту 17,45%) респондентів.

Змінилися ситуація з проявами уваги та допомогою з боку здорових одногрупників: дружнє ставлення, прояви уваги при зустрічі і при прощанні, спілкування, демонстрація прихильності, безпосередня допомога у ситуаціях, які її вимагають (наприклад, допомога

у пересуванні чи допомога під час екзамену), друзі мають чітке уявлення у випадках, коли їх одногрупник відсутній на занятті про причини його відсутності збільшилося до 35,58% студентів з обмеженими фізичними можливостями (на початок експерименту 25,96%); дружнє, приязне ставлення з боку кола близького спілкування і нейтральне або байдуже – з боку інших студентів, очікування і отримання допомоги з боку конкретних людей, із якими спілкується і розгубленість у випадку, якщо їх немає поряд, соромиться або просто боїться попросити про допомогу у одногрупників, із якими не налагоджено тісні контакти демонструють 39,42%, тоді як низький рівень прояву уваги та допомога з боку здорових одногрупників зменшився до 10,58% (на початок експерименту 14,42%).

При аналізі результатів *методики дослідження соціальних мереж* та складання малюнків соціальної мережі виявлено, що високий рівень соціальної мережі залишається притаманний 12,10% студентам з обмеженими фізичними можливостями (порівняно на початок експерименту 9,68%), середній – 46,77% (на початок експерименту 18,55%), низький – 32,26% (на початок експерименту 56,45%), тоді як соціальна дезадаптація складає 8,87% (на початок експерименту 15,32%).

Значні зміни відбулися у *активності* студентів з обмеженими фізичними можливостями: переважна більшість – 68,55% (на початок експерименту у 24,30%) стали проявляти більш активну соціальну позицію – багаторазово брати участь в заходах навчального закладу. Залученими у роботу гуртків, секцій виявилось 32,26% студентів (на початок експерименту у 12,45%); в органи студентського самоврядування 20,16% (на початок експерименту 5,32%); у роботі студентського наукового товариства 16,13% (на початок експерименту у 6,53%) студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Відповідно їй розширилося коло друзів студентів з обмеженими фізичними можливостями: 5-7 і більше друзів мають 34,19% (на початок експерименту 12,9%) студентів з обмеженими фізичними можливостями; 3-4 друзів та приятелів, стосунки з якими стабільні й тривалі 38,71% (на початок експерименту 37,93%); коло спілкування у студентському середовищі вищого навчального закладу обмежується 3-4 особами, причому кількість друзів у молодіжному середовищі поза навчальним закладом не переважає двох – 20,65% (на початок експерименту 34,68%); відчувають ізольованість – 6,45% (на початок експерименту 14,51%).

Значно покращилися на кінець експерименту результати рівня *тривожності* та

ригідності студентів з обмеженими фізичними можливостями, показники середнього та високого рівнів цих характеристик зменшилися відповідно до 41,93% та 14,52% (середній 77,42% та 76,36%, високий – 27,41% та 26,19% відповідно).

Значні позитивні зрушення відбулися у *самооцінці* студентів з обмеженими фізичними можливостями: високий рівень самооцінки, стійкість до невдач, відсутність страху перед труднощами продемонстрували 19,36% студентів (5,26% на початку експерименту), в той час низька самооцінка, уникання труднощів, страх перед невдачами притаманні лише 22,58% (42,36% на початку експерименту) опитаних.

Змінився рівень *самокритичності* студентів з обмеженими фізичними можливостями: високий рівень самокритичності зменшився в 18,87% респондентів (на початок експерименту 29,84%), а також низький рівень – 10,38% респондентів (на початок експерименту 13,71%).

Варто зазначити, що відсутність *агресивності* та притаманний спокій і стриманість характерна для 27,42% студентів з обмеженими фізичними можливостями (на початок експерименту 8,46%), в той час як висока агресивність, нестриманість, складнощі в роботі з людьми характерні лише для 10,48% студентів (на початок експерименту 32,62%). При цьому високий рівень схильності до стресу, невміння заспокоюватися, уживатися з іншими людьми притаманний 20,97% респондентів (на початок експерименту 51,23%), а 28,23% респондентів виявляють стійкість до стресів (на початок експерименту 19,45%).

Покращився рівень сформованості *соціальних навичок* у студентів з обмеженими фізичними можливостями: початкові навички зросли у 81,13% студентів з обмеженими фізичними можливостями (на початок експерименту у 56,32%), альтернативи агресивної поведінки зменшилися у 26,42% респондентів (на початок експерименту у 48,63%), реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що він переживає зменшилася у 17,92% респондентів (на початок експерименту у 38,54%); навички планування майбутніх дій збільшилися у 76,42% студентів (на початок експерименту у 65,84%), самовираження в розмові – у 65,09% респондентів (на початок експерименту у 58,23%).

За результатами *бесід-інтерв'ю* нами було з'ясовано, що змінився рівень обізнаності студентів з обмеженими фізичними можливостями щодо лікування свого захворювання та здійснювання профілактики: на високому рівні – 30,65% студентів (на початок експерименту 16,35%), достатньо обізнані – 58,87% (на початок експерименту 46,15%), мало

обізнані – 10,48% (на початок експерименту 37,5%).

Крім того, змінилися відчуття студентів з обмеженими фізичними можливостями щодо ставлення родинного оточення до них, а саме 41,13% опитаних відчувають до себе адекватне ставлення батьків і близьких (на початок експерименту 12,5%) орієнтоване на допомогу у забезпеченні максимально повноцінного самостійного життя; 48,39% відчувають від близьких різнобічну допомогу, підтримку, опіку, намагання відгородити від труднощів (на початок експерименту 57,69%), і лише 10,48% студентів (на початок експерименту 29,81%) можуть приймати рішення лише під впливом оточуючих та відчувають жалість, надмірний контроль і опіку.

Суттєво змінився рівень мотивації досягнення студентів з обмеженими фізичними можливостями: 68,55% респондентів мають мотивацію прагнення до успіху (на початок експерименту 42, 86%) та 31,45% респондентів (на початок експерименту 57,14%) – мотивацію уникнення невдачі.

Має місце динаміка рівня самоєфективності у навчальній діяльності: високий рівень збільшився у 18,55% студентів з обмеженими фізичними можливостями (на початок експерименту 15,32%) та значно зменшився низький рівень 17,74% респондентів (на початок експерименту 32,26%). Відповідно, покращилася якісна успішність студентів з обмеженими фізичними можливостями: якісну успішність 100%-80% продемонстрували 43,40% респондентів (на початок експерименту 25,47%). Крім того варто зауважити, що в кінці експерименту покращилася успішність саме з фахово-орієнтованих дисциплін в студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Значні зміни відбулися у задоволеності вибором професії студентів з обмеженими фізичними можливостями: повністю задоволені вибором професії 76,94% (на початок експерименту 50,81%) та зменшилася кількість студентів, які не задоволені вибором професії 09,48% (на початок експерименту 12,90%).

Узагальнені результати по виявленню рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями по завершенню експериментальної роботи представлено в таблиці 1.

Висновки. Виходячи з аналізу динаміки рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, показників їхнього вияву за чотирма рівнями у ході констатувального етапу та враховуючи динаміку формульованого експерименту, ми виявили наступний перерозподіл студентів з обмеженими

фізичними можливостями відповідно цих рівнів. Результати представлено у таблиці 2.

Таблиця 1.
Рівні соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями на кінець експерименту

Критерії \ Рівні	Високий	Середній	Нижче середнього	Низький
Світоглядний	42,7	25	23,4	8,9
Емоційно-мотиваційний	31,5	33,9	19,4	15,2
Поведінковий	22,6	39,5	26,6	11,3

Таблиця 2.
Динаміка рівнів соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні	На початок експерименту		На кінець експерименту		Динаміка	
	К-ть, осіб	%	К-ть, осіб	%	К-ть, осіб	%
високий	22	18,3	38	30,4	+16	+12,1
середній	37	29,6	41	33,7	+4	+4,1
нижче середнього	42	33,6	29	23,1	-13	-10,5
низький	23	18,6	16	12,8	-7	-5,8

Враховуючи, що експериментальна робота щодо соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями проводилася у академічних групах, і рівень їхньої адаптації залежав також від сприйняття здоровими студентами, нами додатково було досліджено зміни ставлення, емоційного сприйняття, поведінки здорових студентів щодо своїх колег – студентів з обмеженими фізичними можливостями в результаті проведеного експерименту.

Проведена експериментальна робота засвідчила про суттєві позитивні зрушення. Так, згідно визначених нами типів ставлення здорових студентів до своїх одногрупників з обмеженими фізичними можливостями ми

спостерігали наступні зміни [6, с.121-122; 8, с.155-156].

До позитивного типу можна віднести 33,89% здорових студентів (порівняно з 21,72% на початку експерименту). Позитивне ставлення проявлялось як усвідомлення сутності, змісту, цінності інтегрованої освіти, проблем, із якими зустрічаються люди з обмеженими фізичними можливостями у матеріально-побутовій, медичній, особистісній площинах, намагання надати допомогу та підтримку, залучанні до різних форм аудиторної та поза аудиторної діяльності, включення у міжособистісні стосунки у групі.

До толерантно-нейтрального типу відносимо 50,84% студентів (порівняно з 42,24% на початку експерименту). Це проявлялось у співчутті одногрупникам з обмеженими фізичними можливостями, усвідомлення особливості інтегрованого навчання, проблем, із якими зустрічаються люди з обмеженими фізичними можливостями, у тому числі – студентська молодь. Однак, здебільшого, емпатійні, за наявності необхідності (або зовнішнього стимулу) готові надати необхідну допомогу або підтримку; спілкуються з студентами з обмеженими фізичними можливостями ситуативно, за необхідності.

Разом з тим 7,4% здорових студентів (порівняно з 35,56% на початку експерименту) продовжували демонструвати несприйняття своїх одногрупників з обмеженими фізичними можливостями як повноправних і повноцінних членів спільноти, відсутність прагнення до контактів та бажання перейматись будь-якими їхніми проблемами, демонстрація (вербальна) власної позиції, але утримання від учинення певних дій.

Графічну інтерпретацію типів ставлень здорових студентів до своїх одногрупників з обмеженими фізичними можливостями на початок і завершення експерименту представлено на рис. 1.

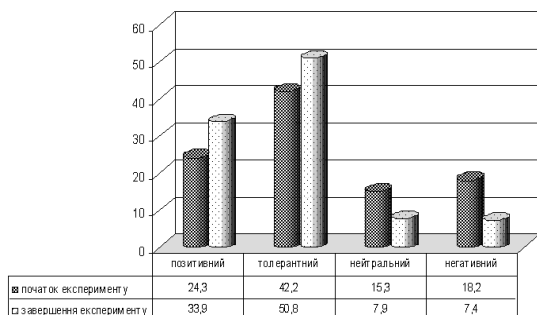


Рис. 1. Типи ставлень здорових студентів до своїх одногрупників з обмеженими фізичними можливостями на початок та завершення експерименту

Таким чином, результати впровадження та апробації соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору показали їх ефективність та доцільність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богінська Ю. В. Соціально-педагогічна підтримка адаптації студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу : навчально-методичний посібник / Ю. В. Богінська. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – 72 с.
2. Волчелюк Ю. І. Критерії, показники і рівні соціальної адаптації студентів-першокурсників з обмеженими фізичними можливостями. Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці: Вид-во ЧНУ, 2014. – С.36-40.
3. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Грабовенко; АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2008. – 20 с.
4. Іванова І. Б. Соціальна робота з людьми з особливими потребами: навч. посібник [для студ. вищих навчальних закладів] / Іванова Ірина Борисівна. – Київ : Задруга, 2011. – 416 с.
5. Колупасва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: [монографія] / А. А. Колупасва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
6. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н. О. Мирошніченко. – К., 2008. – С. 121-122.
7. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Першко Галина Олексіївна; Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. – К., 2011. – 287 с.
8. Церклевич В. С. Соціально-психологічні особливості інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників / В. С. Церклевич // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – 2009. – Вип. 13. Кн. 1. – С. 515-516.
9. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами: дис... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Чайковський Михайло Євгенович. – Вінниця, 2006. – 197 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Волчелюк Юлія Іванівна – аспірант лабораторії Соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, старший викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».

Коло наукових інтересів: соціальна педагогіка.

УДК 371.13:004

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Наталія ВОРОПАЙ (Херсон)

Постановка проблеми. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти в Україні відмічається, що головною метою в контексті створення інформаційного суспільства й освітньо-інформаційного простору є забезпечення доступу до інформації широкого спектру споживання; розвиток та впровадження сучасних комп'ютерних технологій у системи освіти, державного управління, науки та інших сферах; створення в найкоротший термін необхідних умов для забезпечення широкого доступу навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет; розвиток освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій [1].

В інформаційному суспільстві активно створюється та розвивається інформаційно-комунікаційне середовище, забезпечуються умови для ефективного використання знань у розв'язанні найважливіших проблем розвитку суспільства та демократизації громадського життя. Формуються нові види комунікативних здібностей до вибору оптимального режиму роботи з комп'ютером, засвоєння етикету електронного спілкування з партнером у віртуальній групі [3]. Відповідно розвивається вміння спілкуватися електронною поштою, вільно орієнтуватися у світі інформаційно-комунікаційних технологій, відбувається перехід від одного програмованого засобу до іншого, оволодіння методами збору, переробки, збереження, представлення та передачі інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанню впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвячували свої праці вчені Росії й України, а саме В. Биков, Ю. Горошко, В. Дровозюк, М. Жалдак, О. Жильцов, Ю. Жук, І. Забара, В. Извозчиков, В. Клочко, А. Коломієць, О. Кузнецов, С. Кузнецов, В. Монахов, Н. Морзе, О. Муковіз, Т. Олійник, А. Пеньков, Л. Петухова, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський та інші.

Формування цілей статті. Метою статті є розкриття питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В епоху інформаційного суспільства освіта має бути безперервною. Це означає, що людина вчиться постійно, у спеціальних освітніх установах, або самостійно. Забезпечення безперервної освіти є складною проблемою, вирішення якої залежить від багатьох факторів, зокрема від стану інформаційно-комунікаційного середовища.

В. Извозчиков розглядає інформаційно-комунікаційне середовище не як теоретичну абстракцію, а як конструкцію, що відповідає практичним потребам людини, та виступає у трьох основних формах:

- фізичний простір (це простір сумісної навчальної педагогічної та освітньої діяльності з використанням сучасних електронно-комунікативних систем, засобів та технологій освіти населення та навчання;

- віртуальний простір гіпертекстів, семантичних взаємозв'язків понять та тезаурусів;

- ієрархічні педагогічні та освітні системи та простори в категоріях загального (глобальне ІКС), особливого (регіональне ІКС) та одиничного (локальне ІКС) [2, с. 45].

У свою чергу Л. Петухова в своїй монографії подає власне трактування поняття «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище», під яким розуміє сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань.

На думку Л. Петухової інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як компонент навчального процесу:

- сприяє формуванню мотивації підростаючого покоління до споживання контенту, що циркулює у ньому;

- надає доступ до ресурсів у будь-який зручний для людини час;

- володіє зручним, гнучким, дружнім, інтелектуальним сервісом, що допомагає людині

знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання;

- функціонує відповідно до запитів людини стільки, скільки їй необхідно;

- забезпечує наявність значного об'єму інформації, що збільшується зі зростаючою швидкістю;

- дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні в часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією (причому в будь-якому вигляді) між ними;

- стандартизує й інтегрує функціональність усіх попередніх, нині, так званих, традиційних засобів отримання, збереження, обробки і представлення необхідної людуству інформації, даних та знань;

- бере на себе все більше рутинних операцій, пов'язаних з операційною діяльністю людини;

- одержує все більше контролю над даними та операційною діяльністю людства [5].

Під ІКТ розуміють сукупність методів та технічних засобів, які використовуються для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання й використання інформації.

Ми поділяємо думку О. Співаковського [6], що використання нових інформаційних технологій навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей навчання у конкретній предметній галузі, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання – формуванню у майбутнього вчителя позитивного відношення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності у ефективності цих технологій навчання, практичного засвоєння методів навчання в умовах нових інформаційних технологій навчання. Студенти долають психологічний бар'єр між традиційними формами, методами і засобами навчання і навчанням із застосуванням комп'ютерних засобів набагато швидше, ніж вчителі, що вже мають досвід роботи традиційними методами.

У сучасному суспільстві однією з провідних, ключових вимог до кваліфікованого фахівця, зокрема початкової освіти, є володіння ним сукупністю компетентностей. Однією таких компетентностей, що визначає нову якість освіти, є самоосвітня компетентність. Слід зазначити, що вона є системоутворюючою, оскільки органічно поєднує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, будучи не тільки метою, але й засобом ефективного розвитку особистості в процесі професійної освіти.

Розглянувши різні підходи до досліджуваного поняття, маємо змогу

сформулювати узагальнене визначення самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Під нею ми розуміємо якість особистості педагога, що характеризується здатністю та готовністю до безперервної самоосвіти у професійній сфері, а також до використання можливостей інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища з метою забезпечення ефективності цієї діяльності [1].

Слід зазначити, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій – складний і багатоаспектний процес.

Слід зазначити, що більшість сучасних вищих навчальних закладів України недостатньо забезпечені інформаційно-комунікаційними ресурсами, зокрема комп'ютерними класами з можливістю роботи в Інтернеті, що свідчить про неможливість організації ефективної самоосвітньої діяльності студентів з використанням новітніх технологій на сьогоднішній день.

Однак, наявність самих інформаційно-комунікаційних технологій ще не свідчить про високий рівень організації самоосвітньої діяльності студентів, оскільки, перш за все, потребує наявності достатньої кількості та високої якості програмних продуктів, що повинні бути розроблені з усіх професійно-орієнтованих фундаментальних предметів.

При цьому, у створенні такого навчально-методичного електронного забезпечення слід враховувати й наявність у викладачів стимулів для організації самостійної роботи студентів саме таким способом, їх рівня оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, а також усвідомлення ними необхідності розробки методичних рекомендацій, тестів, контрольних, творчих завдань засобами цих технологій. Адже, саме від викладача, якості його навчально-методичного продукту залежить ставлення студентів до виконання самостійної роботи, що, на нашу думку, позначається на її ефективності й результативності [1].

Саме такий електронний продукт, а саме Web-мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки», активно використовується на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету під час вивчення курсу «Історія педагогіки» для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Архітектуру та змістове наповнення даного продукту розробила Л. Петухова з метою оптимізації процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів.

Слід зазначити, що Web-мультимедіа енциклопедією «Історія педагогіки» є

універсальним програмним продуктом, оскільки її ресурси можна використовувати при організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів не тільки з курсу «Історія педагогіки», а й з інших дисциплін педагогічного циклу.

Розглянемо методику роботи на різних формах організації навчання з застосуванням ресурсів Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки».

У процесі читання лекції викладач, маючи у своєму розпорядженні обмежений час, розкривав основні поняття курсу, давав вказівки та пояснення щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу. У цих умовах для підвищення якості й ефективності засвоєння знань збільшується значення візуалізації навчальної інформації.

Якщо використовувати засоби ІКТ, зникає необхідність ведення конспектів, оскільки студент мав змогу вдома або за допомогою ноутбука безпосередньо на лекції переглянути її зміст. Мультимедійний супровід доповіді лектора істотно покращував сприйняття й осмислення питань, які пропонуються для обговорення, створював більш комфортні умови для аудиторної роботи. Як правило такий супровід представляв собою презентацію у форматі PowerPoint, тобто логічно структуровану послідовність слайдів. При цьому у якості інформаційного наповнення використовувалися різноманітні види інформації: текстова, графічна, анімація, аудіо-та відеофрагменти).

Зазначимо, що під час проведення занять використання презентації має свої особливості. Презентація залежно від оснащення аудиторії можна демонструвати або за допомогою проєктора, або безпосередньо на монітори комп'ютерів і ноутбуків (в умовах комп'ютерного класу або за наявності доступу до мережі Wi-Fi). У процесі проведення семінарських занять ресурси Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки» доцільно використовувати в межах одного з етапів заняття (наприклад, актуалізації опорних знань, узагальнення вивченого матеріалу тощо).

За умов самостійного опрацювання змісту лекції зовнішня мотивація (яку створює інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище) перетворюється у внутрішню, адже студент знаходиться на шляху відкриття «нової» проблеми, яка докорінно змінює відношення студента до навчально-пізнавальної діяльності. Таким чином, змінюється й функція самої лекції, яка не тільки передає знання, а й розвиває творчу, навчально-пошукову діяльність студентів, сприяє поглибленому вивченню навчального матеріалу й допомагає студентам

розкрити свій внутрішній навчально-пізнавальний потенціал.

Слід зазначити, що проведення такого типу лекції забезпечило зміну ролі викладача та студента. Викладач перетворюється на організатора, координатора навчальної діяльності, а не лише передає свої знання. Студент, у свою чергу, стає активним учасником цього процесу, починає думати, мислити, шукати інформацію у додаткових джерелах.

Після проведення лекції та з'ясування усіх незрозумілих, суперечливих питань, студенти готувалися до семінарського заняття, оскільки воно є важливою формою організації навчальної діяльності студентів та перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу.

Зауважимо, що у процесі підготовки до семінарських занять ефективність самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів підвищувалася за рахунок цілісності, доступності (відкритості, можливості обирати час і місце для виконання самостійної роботи), економічності (збереження часу на пошук необхідної інформації, заощадження коштів на ксерокопію необхідної інформації) подання структури семінарського заняття, у якому зазначені тема, мета, конкретні завдання, питання для обговорення, необхідна література та методичні рекомендації, на які необхідно студенти звертали увагу під час підготовки до занять.

Така організація діяльності запобігала перевтомі, дозволяючи швидше та якісніше зорієнтуватися в темі, створюючи комфортне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище для організації індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

У процесі підготовки до семінарського заняття з використанням Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки» відбувалося повторення, узагальнення, систематизація, а також поповнення сукупності знань новими даними. Це допомагало створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію. Крім того, відбувався не лише процес пізнання, відтворення та уточнення, але й поглиблення наявних знань.

В умовах Болонського процесу значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання. Для ефективного виконання даного виду роботи на сторінках Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки» розміщено теоретичний матеріал, довідкову інформацію, завдання для самостійного вивчення. Це дозволяє студенту якісно підготуватися до занять, не витрачаючи при цьому великої кількості часу та зусиль. Вагоме місце в організації самоосвітньої

діяльності студентів також відіграла індивідуальна робота, яка може містити як інваріантну частину, де пропонується розглянути конкретні питання з певної теми, так і варіативну частину, де вони виконували додаткові завдання з теми (написання рефератів, виконання творчих завдань, що передбачало створення кросвордів, ребусів, загадок, презентацій до теми, відеофрагментів, проєктів та ін.). При чому студенти працювали як індивідуально, так і кооперативно, тобто об'єднуватися в групи за інтересами. Це дозволяло не тільки розширити знання з курсу «Історія педагогіки», але й викликало стійкий інтерес як до історичної спадщини й розвитку педагогіки взагалі, окремих її розділів, так і розвитку науки в цілому.

Це дає змогу викладачеві забезпечувати дистанційне управління самостійною роботою студентів, здійснювати самоконтроль, послідовно або вибірково спостерігаючи за процесом навчання кожного студента; формувати групи для спільної навчальної діяльності з метою корекції й контролю; проводити дискусійні форми навчальної роботи вже на лекціях.

Висновки. У підсумку відмітимо, що використання Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки» дозволило студентам планувати та контролювати самоосвітню діяльність щодо опанування даного курсу, полегшило процес навчання, а також забезпечило належний рівень засвоєння навчальної інформації.

Таким чином, зростання ролі ІКТ у багатьох видах людської діяльності цілком природно спричинює зміни в системі освіти, спрямовані на переорієнтацію навчально-виховного процесу з суто репродуктивних механізмів мислення на заохочення творчої активності студентів, що розвиватиметься на базі належного інформаційного забезпечення. Використання ІКТ у навчальному процесі може забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації нарівні, а іноді й

інтенсивніше й ефективніше, ніж за традиційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воропай Н.А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [текст]: дис. ... на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Воропай Наталя Анатоліївна; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 240 с.

2. Извозчиков В.А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства / В.А. Извозчиков, Г.Ю. Соколова, Е.А. Тумачева // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 42-49.

3. Матеріали виїзного спільного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти та Консультативної ради з питань інформатизації при Верховній Раді України «Про хід виконання Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології» / Ком. Верх. Ради України з питань науки і освіти упоряд.: І.Б. Жилияєв, М.К. Родіонов, А.І. Семенченко, редкол.: К.С. Самойлик (голова) та ін. – К.: СофтПрес, 2007. – 208 с.

4. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: Учеб. пособие [для студ. вузов] / С.В. Панюкова. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 224 с.

5. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія / Любов Євгенівна Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.

6. Співаковський О.В. Теорія та практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / Олександр Володимирович Співаковський. – Херсон: Айлант, 2003. – 249 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Воропай Наталя Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх фахівців початкової освіти в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград)

У сучасну епоху інформаційного вибуху й інформаційної революції людство вимушене за обмежений час здійснити пристосування до нових умов свого буття. Це різко актуалізує необхідність обговорення самої проблеми

адаптації особи до інформаційного середовища. Інформаційне середовище, стаючи усе більш важливою і невід'ємною частиною довкілля, висуває до людини зростаючі адаптивні вимоги. Людство було вимушене адаптуватися до

природного і штучно створеного інформаційного середовища протягом свого розвитку, проте, життя сучасної людини визначається новими реаліями, новими екологічними і соціальними обставинами. Важливо також підкреслити, що інформатизація суспільства є не лише економічними і соціальними зрушеннями, вона призводить не лише до формування нового способу життя, але і сприяє отриманню нової ідентичності людини. Інформатизація – це соціокультурний процес, який здійснює серйозний вплив на зміну в економічній, політичній, соціальній і духовній сферах суспільства. Характеризуючи культуру інформаційного суспільства, О. Тоффлер стверджує, що людина живе в умовах поширення так званої бліп-культури, яка в умовах інформаційного обміну підвищує ефективність передачі інформації [5]. Ж. Бодрійяр, що вивчав проблеми інформаційного суспільства, вважав, що сучасна культура – це культура знаків. Але знаки, замість того щоб відбивати дійсність, симулюють її. Сучасне суспільство, за Бодрійяром, заповнене знаками. Щодня засоби масової комунікації обрушують на споживача величезну кількість фактів і їх інтерпретацій. Свідомість виявляється розколотою через те, що він не може розібратися в усьому цьому і відрізнити свої власні бажання від чужих [1]. Тому зараз дуже актуальне завдання аналізу позитивних і негативних аспектів процесу адаптації, осмислення нових шляхів адаптації особи до місця існування і нових форм побудови інформаційного середовища, що максимально відповідає запитам суспільства і особи. Усе вищесказане свідчить про те, що проблема адаптації людини до інформаційного середовища є гостро сучасною, дуже актуальною для нинішнього етапу цивілізаційного розвитку людства. В той же час, треба відмітити, що сама проблема адаптації людини в сучасному інформаційному середовищі розроблена недостатньо. Деякі її аспекти відбиті в роботах М. Кастельса, Г. Андрєєвої, Г. Вачнадзе, Г. Крайга, Ф. Райса, В. Руднева, В. Лисичкіна, М. Маклюєна.

Основна мета статті полягає в розкритті важливої ролі інформаційного середовища і обґрунтуванні необхідності адаптації до нього.

Будь-яка зміна природного, соціального, культурного середовища, що оточує людину, вимагає активізації адаптаційних механізмів – складних процесів зміни або пристосування організму до вимог і умов середовища або середовища до потреб і умов життєдіяльності організму. Окрім власне біологічної адаптації у людини виробляється адаптація, заснована не на змінах його фізіологічної організації, а на

перебудові усього комплексу соціальних стосунків між людьми: соціально-політичних, морально-психологічних, економічних і демографічних. Такого роду адаптація (соціальна), відбувається у процесі становлення особистості, навчання індивіда і засвоєння ним цінностей, норм, установок і зразків поведінки, властивих цьому суспільству, соціальній спільності або групі. Соціальна адаптація здійснюється як в ході цілеспрямованої дії на людину в системі виховання, так і під впливом широкого кола інших чинників: сімейного і позасемейного спілкування, мистецтва, засобів масової інформації. Як справедливо підкреслюють А. Реан, А. Кудашев і О. Баранів в роботі «Психологія адаптації особи», «дуже важливу роль відіграють адаптаційні процеси в різноманітних видах професійної діяльності. Тут можуть бути виділені два аспекти: по-перше, адаптація до умов реалізації діяльності (зміни в структурі соціальних цінностей, організаційні перетворення, вдосконалення й інновації в технології), що змінилися; по-друге, це адаптація, входження в нову професійну діяльність» [2, с. 4].

Під соціальною адаптацією зазвичай розуміють постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Можна виділити наступні основні типи адаптаційного процесу.

1. Тип, що характеризується активним впливом особи на середовище, його освоєння і пристосування до себе.

2. Тип, пов'язаний з активною зміною особою себе, з корекцією власних соціальних установок і звичних інструментальних, поведінкових стереотипів. Це тип активних самозмін і самопристосування до середовища.

3. Тип активного пошуку в соціальному просторі нового середовища, з високим адаптивним потенціалом для цієї особи.

4. Імовірно-комбінований тип, заснований на використанні всіх варіантів вищеперелічених «чистих» типів. Вибір того або іншого варіанту здійснюється в результаті оцінки особою вірогідності успішності адаптації за різних типів адаптаційної стратегії.

В процесі соціальної адаптації людина виступає як адаптивно-адаптуюча істота, оскільки на відміну від тварин не лише пристосовується до середовища, але і перетворює його в процесі своєї діяльності, часом створюючи нове місце існування (наприклад інформаційне). Важливе значення при аналізі соціальної адаптації має культурологічний аспект, внаслідок того, що культура є універсальною системою надбавь адаптивно-адаптуючих стандартів і нормативів.

Для сучасного суспільства, яке все частіше визначається терміном «інформаційний», характерно стрімкий розвиток інформаційних і комп'ютерних технологій, що істотно змінює повсякденне життя людей. Виявляється дуже цікавим простежити, який відбиток накладає інформаційне суспільство на особистість, що формується, в чому полягають позитивні і негативні моменти цієї дії.

При аналізі цієї проблеми хотілося б виділити декілька «блоків» або, іншими словами, декілька сфер впливу інформаційних технологій на особистість, що формується. Безумовно, існують й інші «проблемні поля», але проаналізовані нижче представляються найбільш значущими.

Перший блок – це така невід'ємна сфера життя кожної підростаючої людини, як гра. Бурхливий розвиток індустрії комп'ютерних і електронних ігор примушує замислитися про те, який вплив вони чинять на дітей і підлітків, чи можна цю ігрову діяльність співвіднести з традиційною сюжетно-рольовою грою. Більшість дослідників виділяють в цій області два основні напрями: вплив комп'ютерних ігор на особливості розвитку особистості, соціальну адаптацію дитини і на її пізнавальний розвиток[3]. Роль гри в соціальній адаптації людини полягає в тому, що механізм засвоєння соціальних ролей через рольові ігри забезпечує можливість соціалізації особистості, а також розвитку її мотиваційно-потребісної сфери.

Наступний блок дії на особу, що формується, це використання інформаційних технологій в освіті. Позитивна тенденція – це розширення освітніх можливостей за рахунок дистанційного навчання (через інтернет), доступність в тому ж Інтернеті величезного масиву інформації практично з будь-якої теми і наявність пошукових серверів, що дозволяють цю інформацію відшукати.

Можна виділити також блок проблем, пов'язаних з неконтрольованістю Інтернету.

Завдання людства на цьому етапі – не намагатися захистити підростаюче покоління від негативного впливу інформаційних технологій (це все одно неможливо), а намагатися оптимізувати їх взаємодію.

Інформація стає самостійним економічним і соціальним ресурсом, пронизуючи усі сфери життєдіяльності людини. Прискорення темпів громадського розвитку, зростання числа невизначених ситуацій і відсутність жорстких підстав для соціальної ідентифікації постійно ставлять перед людиною завдання орієнтування у соціальному світі, що ускладнюється.

Л. Солодовников стверджує: «Різка різниця в розвитку інформаційно-комунікаційної інфраструктури призводить до того, що цілі

регіони, континенти, країни і співтовариства виявляються витисненими на узбіччя прогресу внаслідок виникнення і посилення нового виду нерівності – інформаційної (чи цифрової) нерівності» [4, с. 331]. Потужність інформаційної техніки і технологій, що пронизують усі сфери життя сучасного інформаційного суспільства, породжує небезпеку маніпулювання свідомістю і поведінкою людини, погрожує дегуманізацією. Ось чому у всьому світі почали сильніше усвідомлювати необхідність вирішення глобальної проблеми - своєчасно підготувати суспільство до нових умов життя, а також до професійної діяльності людини, що постійно ускладнюється у високоавтоматизованому і роботизованому інформаційному середовищі, навчити її самостійно діяти в цьому середовищі ефективно використовувати його можливості, уміти захищатися від негативних дій.

Визначальним чинником адаптації в інформаційному суспільстві є формування і розвиток інформаційної культури особи. Ми розділяємо погляди сучасних дослідників в цій області тобто Ю.С. Брановського, Н.В. Макаровой. Для формування інформаційної культури особи необхідно зрозуміти, які основи інформаційної культури суспільства, які норми моралі, права прийнятні, який вектор розвитку інформатизації, на чому вона будується, які її світоглядні основи і цінності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодрийяр Ж. В. Тени молчаливого большинства, или Конец социального / пер. Н.В. Сулова. Екатеринбург / Ж. Бодрийяр: Изд-во Урал. Ун-та, 2000. – 96 с.
2. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
3. Смирнова Е.О. Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Е.О. Смирнова // Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / Под ред. В.С. Собкина. – М., 2000. – С. 370-390.
4. Солодовников, А.Д. Российское общество в информационном противоборстве [Текст] / А.Д. Солодовников // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 5. – С. 331-336.
5. Тоффлер Э. Третья волна / Э.Тоффлер. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 784 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості становлення особистості в інформаційному суспільстві.

УДК: 37.015.311-053.6-044.3

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ «ПЕДАГОГ-ВИХОВАНЕЦЬ» НА МЕЖІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анастасія ГОРЛОВА (Херсон)

Становлення сучасного українського суспільства вимагає розбудови національної системи виховання на підґрунті гуманізму, демократії та високого професіоналізму. Перед вітчизняною школою сьогодні постає надважливе завдання – виховати високодуховну, свідому, активну, самостійну і відповідальну особистість. Брак гуманістичної освіти, розрив між технічною підготовкою та соціальною свідомістю людини може призвести до інтелектуальної та моральної деградації нових поколінь [4, с. 12].

Однією з найбільш складних проблем шкільного життя є період переходу дитини з початкової в основну школу.

Аналіз шкільної практики дає можливість стверджувати, що в початковій школі закладаються основи наукових знань, соціальних і моральних якостей зростаючої особистості. Відбувається становлення системи цінностей, формування характеру молодших школярів, накопичується досвід просоціальної поведінки. Перехід учня з початкової школи в основну нерідко перетворюється у важкий, навіть кризовий етап, обумовлений передусім сукупністю динамічних змін, що відбуваються у внутрішньому світі дітей даного віку та характером ставлень до себе, дорослих та однолітків.

Соціально-психологічна адаптація науковцями трактується як пристосування, процес або результат процесу, який передбачає «гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя» [2, с. 15]. Успішна адаптація вчорашніх молодших школярів до нових умов навчання і спілкування створює можливості для якісного оволодіння знаннями, допомагає творчому розвитку, самореалізації та активізації усіх сфер життя. Психологічна та соціальна неготовність дитини до функціонування у нових взаєминах «Я – однолітки», «Я – дорослий», призводить до різного роду бар'єрів у спілкуванні, важковихованості, неуспішності, особистісних порушень.

Як свідчить шкільна практика, більшість учителів досить поверхово розуміють поняття «наступність» – лише як системність, зв'язок і узгодженість навчального матеріалу. З метою ж підготовки молодших школярів до переходу в основну школу, використовують нові терміни й

поняття; ускладнюючи завдання, намагаються вийти за рамки шкільної програми. Це веде до перевантаження учнів і не розв'язує справжніх завдань соціально-психологічної адаптації дітей до нових умов життя.

Проблема формування взаємин «Я-Інший» на гуманістичних засадах, усвідомлення молодшими школярами цінностей шкільного співтовариства, бажання діяти на користь оточуючих, бути альтруїстом, набуває особливої актуальності саме в даному періоді розвитку особистості і розглядається науковцями як умова подальшого становлення моральної свідомості зростаючої людини та підґрунтя її гармонійних стосунків зі світом. Тож перед педагогами постає надважливе завдання – забезпечити наступність початкової та основної школи, оскільки прогалини в навчанні та особистісному розвитку дитини, що були допущені в початковій школі, вчителям 5-х класів надолужити буде дуже важко.

Педагогічний аспект питань наступності між початковою і основною ланками навчання завжди був і є в центрі уваги вітчизняних науковців (А. Богуш, О. Вашуленка, Н. Гавриш, І. Лапшина, О. Савченко, Л. Саніної, Г. Тарасенко, Т. Фадєєва та ін.). Теоретичні положення організації початкової освіти розкриті в працях Н. Бібік, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, Д. Ельконіна. Загальні психологічні підходи до проблеми шкільної адаптації висвітлені в дослідженнях О. Аверіна, Г. Балла, С. Волкової, С. Коробко. Підготовці вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання і виховання присвятили свої роботи В. Гусева, А. Коломієць та Г. Тарасенко. Особливості особистісного становлення дітей у молодшому підлітковому віці схарактеризували І. Бех, Л. Божович, О. Безкоровайна, І. Дубровіна, Д. Ельконін, І. Кон, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн та інші. У працях зарубіжних психологів Ш. Бюлера, Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда, С. Холла науково обґрунтовуються положення унікальності кожної особистості, взаємозалежності виховання й особистісного розвитку, необхідності врахування індивідуальних та вікових особливостей вихованця, його потреб і мотивів.

У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті,

Концепції виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, наголошено на необхідності врахування вікових особливостей дітей та обґрунтовано потребу в такому вихованні, яке б давало змогу справлятися з життєвими труднощами та створювало умови для самореалізації кожної особистості. Але, на жаль, значна кількість педагогів не усвідомлюють необхідності суб'єкт-суб'єктних стосунків із учнями на межі переходу молодших школярів до п'ятого класу та демонструють відсутність досвіду таких взаємин.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей створення виховної взаємодії на гуманістичних засадах в період переходу учнів з початкової школи в основну.

Цей час у житті дитини науковці вважають кризовим етапом. Висновки досліджень психологів та педагогів доводять, що даний період тісно пов'язаний зі зміною емоційного стану та зниженням успішності. Нові умови навчально-виховного середовища в п'ятому класі висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку учнів, підвищують темпи навчальної діяльності, вимагають від учнів більш самостійної і відповідальної поведінки [5]. Дуже часто до таких змін не готові ні діти, ні дорослі.

У молодшому підлітковому віці відбувається активне особистісне становлення, збільшуються комунікативні контакти, зростає життєва активність, прагнення дітей до самореалізації, закладаються моральні підвалини особистості, які визначають пошук цінностей, зразків для наслідування, а також ставлення до себе, до людей, до світу.

Подолання кризових явищ перехідного періоду, успішна адаптація п'ятикласників залежить значною мірою від того, наскільки педагогам початкової і основної школи, шкільним психологам вдалося створити необхідні педагогічні умови та виховати відповідні моральні якості, потребу учнів у самовихованні. Допомогти дитині уникнути психічного напруження, перевтоми, підвищеної тривожності, бар'єрів у спілкуванні, дезадаптації взагалі – важлива педагогічна задача. Її розв'язання можливе за умов вивчення і врахування вікових та індивідуальних особливостей, новоутворень особистості учнів 10-11 років.

Молодший підлітковий вік є періодом, коли дитина докладає свідомих зусиль у формуванні власного світогляду, якостей характеру, інтеріоризації суспільних цінностей, визначенні шляхів самореалізації. Вчорашній молодший школяр намагається виробити власну «Я-концепцію», що визначає стиль поведінки,

ставлення до себе та до інших людей. Це важливий етап життя людини, що характеризується глибокими якісними й кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах. Як стверджує Д. Фельдштейн, «у самому лінгвістичному значенні слова «підліток», яке походить від латинського дієслова «adolescere» – зростати, дозрівати, рухатися вперед, виходити з-під опіки, ставати повнолітнім, міститься квінтесенція особливостей розвитку десяти-п'ятнадцятирічної дитини, яка прагне до надбання самостійності, соціальної зрілості, знаходження свого місця в житті» [6, с. 160]. Підліток відкриває для себе свій внутрішній світ, намагається ідентифікувати себе в соціумі. Основними для нього стають потреби у самоствердженні, самовираженні і самореалізації.

Д. Ельконін надавав особливого значення у розвитку особистості передпідлітковій кризі 9-11 років. Проведені ним дослідження засвідчили, що саме на початку підліткового віку спілкування, свідоме експериментування з власними відносинами з іншими людьми (пошуки друзів, конфлікти, з'ясування стосунків, зміна референтної групи) виокремлюються у відносно самостійну сферу життєдіяльності. Підліток розгортає нову провідну діяльність – інтимно-особистісне спілкування, предметом якого виступають способи побудови міжособистісних відносин у будь-якій спільній діяльності [7]. Потреба у спілкуванні з однолітками посилює важливість позитивної самооцінки. Тому емоційне самопочуття залежить від характеру стосунків, які складаються у дитини з товаришами. Невідповідність очікуванням результатів навчання може стати джерелом перенапруження, невпевненості, комплексів, замкненості.

Аби зрозуміти, з якими проблемами стикаються п'ятикласники і педагоги, нами було проведено дослідження в загальноосвітніх школах м. Херсона. Було опитано 236 учнів п'ятих класів. Ми використовували комплекс таких діагностувальних методів як: опитування, анкетування, бесіди, інтерв'ю, творчі завдання, проблемних ситуацій, незалежних характеристик, опосередкованого і безпосереднього педагогічного спостереження, вивчення документації і матеріалів з виховної роботи класних керівників 5-х класів, що дало змогу забезпечити об'єктивність і вірогідність результатів.

Ознаки дезадаптації п'ятикласники пов'язують, у першу чергу, з надто складними вимогами (8,5%), критикою вчителів на свою адресу (10%), обмеженнями свободи вибору (7,4%), страхом перед покаранням (6,9%), нав'язуванням бажаних стереотипів поведінки

(6,5%), зміною своїх застарілих цінностей (6,5%), надмірною опікою (6,2%), несправедливими доріканнями (5,9%), повсякчасним контролем (4,9%), бажанням зробити щось екстраординарне (4,5%), неможливістю протистояти більш сильнішим (4,1%), незнанням себе та власних можливостей (3,8%), постійною невдоволеністю собою (3,5%), неконтрольованим гнівом та агресією по відношенню до оточуючих (2,7%), глузуванням друзів (1,2%), бажанням бути самому собі господарем (0,7%), розпачем через власну неспроможність чогось досягти (0,5%), бажанням ризикувати (0,2%). Пілотажна бесіда показала, що молодших підлітків непокоять також небажані зовнішні впливи, такі, як покарання (6%), обмеження (4,5%), зміни у зовнішньому вигляді (3,5%), у власному організмі (3%), до яких вони не готові.

Розмірковуючи над тим, як подолати кризові явища даного шкільного періоду, підлітки хотіли би, щоб дорослі ставились до них, як до рівних (15,9%), не ображали і не принижували їх (12,5%), не тиснули і не примушували би до вчинків, які б хотіли бачити (9,2%), не порівнювали з іншими дітьми (8,6%), не заважали би непотрібними порадами і глузливими коментарями (7,9%). А також прагнуть змінити себе (7,5%), навчатися володіти собою у будь-якій ситуації (%), не скиглити і не скаржитись (6,2%), вміти відстоювати себе (6,2%), завжди дотримувати слова (5,5%), не показувати страху, переживання чи власну вразливість (4,9%), розширювати власний світогляд (4,2%), чим побільше читати (3,5%), займатися в гуртках улюбленою справою (2,7%), спілкуватися з друзями (2,5%), старшими братами і сестрами (1,5%), завжди залишатися собою (0,7%), відвідувати театри, музеї (0,5%).

Проведені рольові ігри «У кабінеті директора», «У відділку міліції», «Розмова з батьками», «Хто є хто у нашому класі», «Мої друзі» підтвердили, що у значної частини п'ятикласників (24,8%) занижена самооцінка, у 26,5% – завищена, ще у 28,9% – вона змінюється залежно від ситуації. І лише у 22,4% – об'єктивна самооцінка. Часто молодші підлітки переоцінюють свої здібності і можливості беручись за різні доручення, які їм не під силу.

Нас цікавило також, які моральні взірці мають п'ятикласники і які вимоги вони ставлять до себе, які якості хочуть у собі розвивати, а яких позбутися. З цією метою застосовувався метод малювання у поєднанні з бесідою. Виявилось, що моральними взірцями для дітей даного віку є в першу чергу їхні рідні (тато, мама, брат, сестра, бабуся, дідусь) (31,4%), що пояснюється тим, що вони є їхнім найближчим оточенням і їхній приклад є важливим для

наслідування; вчителі (15,6%), які вчать дітей добру, чуйності, товарищескості; друзі (11,2%) з якими вони діляться своїми секретами і на власних помилках вчаться бути кращими; історичні постаті (10,6%) Т. Шевченко, І. Франко, Л. Українка, які любили Україну і багато зробили для свого народу; священики, релігійні діячі, Ісус Христос є моральними взірцями для 9,1% підлітків, так як своїм прикладом доводять, що людина повинна і може бути кращою, досягти вершин своєї духовності; герої України (8,4%) (Л. Каденюк), відомі спортсмени (7,2%) (В. Кличко, А. Шевченко, І. Усик), які своїм внеском прославили Україну; відомі митці (6,5%) Т. Кароль, О. Пономарьов, О. Скрипка, С. Вакарчук та ін., що реалізували свій творчий потенціал.

Орієнтуючись на свої моральні взірці, підлітки хотіли би в собі подолати лінь (9,4%), егоїзм (9,0%), впертість (8,8%), слабохарактерність (8,5%), заздрість (7,9%), байдужість (7,6%), невпевненість у собі (6,5%), агресивність (5,2%), поступливість (5,2%), злість (4,8%), комплекси з приводу зовнішності (4,2%), брак виховання (3,8%), балакучість (3,1%), нерішучість (3,1%), низький рівень загальної культури (2,5%), нерозуміння жартів (1,9%), боягузтво (1,9%), дратівливість (1,9%), залежність від друзів (1,7%), шкідливі звички (1,5%), гарячкватість (0,5%), зазнайство (0,5%), невміння довести розпочате до кінця (0,2%), невміння зберігати чужі секрети (0,2%).

За допомогою методу «Незакінченого речення» ми спробували дізнатись, як розуміють молодші підлітки справедливість. На думку п'ятикласників, справедливість – це, перш за все, чесне ставлення до людей (17,2%), чесність (7,5%), риса характеру, за допомогою якої людина завжди судить усе і всіх правильно (7,4%), порядність (7,2%), коли людина отримує все те, на що заслуговує (6,1%), чесний вчинок (6,1%), розсудливість (6,1%), відстоювання свого права по-чесному (5,7%), об'єктивність (3,8%), вчинки, які відповідають морально-етичним нормам (3,4%), рішення, яке не зважає на соціальний стан людини (3,4%), правильне, неупереджене ставлення до когось (2,1%), рівні права між людьми (2,1%), терпимість (1,3%), коли кожен отримує, те, на що заслуговує (0,5%), гідне ставлення до інших людей (0,2%), коли все по-справедливості (0,2%), злочинців засуджують по вині, а героїв нагороджують за справжні заслуги (0,2%), коли людина не обманує (0,2%), коли у суспільстві не має багатих і бідних, інваліди не відокремлені від здорових людей (0,2%), рівне ставлення до всіх людей (0,2%), правильний вихід із ситуації (0,2%), людина живе по совісті (0,2%). Однак деякі діти не чітко розуміють справедливість і

пов'язують її з рішенням, яке має бути між добром і злом (0,2%). Також не відповіли 18,3%.

Найбільшою моральною цінністю у підлітковому віці є дружба. Нас цікавило, чи мають діти друзів у класі. Так, у 72,6% учнів 5-х класів є друзі в класі, однак значна частина дітей 27,4% мають з цим проблеми. Така ситуація негативно позначається на їхній активності в класі, відсутності підтримки їхніх ініціатив, робить їхнє життя в класі нецікавим, а їхні здібності нереалізованими.

Втім, п'ятикласники найбільше цінують у друзях вірність (12,4%), доброту (7,9%), дружлюбність (8,5%), чесність (8,1%), правдивість (6,2%), взаємопідтримку (6%), повагу до себе (4,4%), відповідальність (2,9%), щирість (2,7%), щедрість (2,5%), гідність (2,5%), довіру (2,3%), допомогу (2,3%), добро (2,3%), справедливість (2,1%), доброзичливість (2,0%), взаємоповагу (1,7%), порозуміння (1,7%), товариськість (1,7%), відвертість (1,5%), дружбу (1,5%), відданість (1,3%), милосердя (1,3%), кмітливість (1,3%), впевненість (1,3%), розум (1,2%), надійність (1,2%), моральні якості (1,2%), врівноваженість (1,4%), дисциплінованість (1,0%), комунікабельність (0,8%), ввічливість (0,8%), вміння берегти таємниці (0,8%), вихованість (0,8%), любов до мене (0,6%), толерантність (0,4%), спокійний характер (0,4%), рішучість (0,4%), почуття гумору (0,4%), недріб'язковість (0,2%).

Водночас, учні зауважили, що не змогли б пробачити другові зраду (39,3%), нещирість (12,0%), приниження (11,7%), неправду (8,5%), недовіру (4,7%), байдужість (4,6%), крадіжку (4,0%), неповагу (2,9%), розголошення таємниці (0,7%), щось дуже погне (0,2%). Та, на думку підлітка, друга можна простити, якщо він покається чи вибачився (1,9%), вибачили б усе (0,7%), не відповіли – 8,8% респондентів.

У роботі над проблемними ситуаціями велика увага приділялась життєвому досвіду п'ятикласників у їх взаємодії з оточуючими людьми та вияву толерантності. Діти в основному наводили ситуації з власного життя, які стосувалися їхніх взаємин з друзями, рідними, вчителями, сторонніми людьми. Толерантно ставляться до друзів, розуміють їхні проблеми, поблажливо ставляться до їхніх недоліків 32,4% учнів 5-х класів, виявляють терпиме ставлення до дідусів і бабусь, усвідомлюють їхню любов та турботу, демонструють повагу до їхнього віку 18,4%, визнають авторитет учителів і прагнуть до незалежності 16,2%, конкурують з братами і сестрами 19,8%, виявляють ситуативну толерантність з малознайомими та незнайомими людьми в залежності від настрою, самопочуття 13,2% молодших підлітків.

Характерно, що 91,2% учнів 5-х класів

вказують на наявність у їхніх колективах суперечок, непорозумінь, конфліктних ситуацій, невміння толерантно поводитись у колективі. Так, серед неприємних поведінкових реакцій однолітків, яких підлітки прагнуть уникати: егоїзм (10,5%), недовіра (10,2%), брехливість (9,5%), недотримання слова (9,5%), зрада (8,4%), нерозуміння (8,4%), грубість (7,2%), агресивність (6,8%), поспішні висновки (5,0%), застосуванням фізичної сили (4,8%), надмірна цікавість (3,5%), пліткування (2,9%), образливі характеристики (2,9%), глузування (2,5%), насмішки (2,5%), грубі жарти (2,0%), прізвиська (1,5%), бажання досягти чогось за чужий рахунок (0,9%), ябедництво (0,5%), жадібність (0,5%).

З метою з'ясування мети, змісту та форм взаємодії «педагог – вихованець», ми проаналізували 18 індивідуальних планів виховної роботи класних керівників 5-х класів загальноосвітніх шкіл м. Херсона з напрямку «Моральне виховання», розділів «Організація і проведення позаурочної виховної діяльності», «Індивідуальна робота», «Формування класного колективу». Ми мали виявити, як педагоги працюють над проблемою адаптації учнів до нових умов, організації колективної гуманістично спрямованої діяльності, подолання підліткової кризи, покращення взаємин дітей, виховання у них таких моральних цінностей як справедливість, толерантність, товариськість, дружба. Нами було з'ясовано, що у ряді планів така діяльність полягала в тому, щоб брати участь в добродійних акціях, у проведенні загальношкільних свят, тематика яких переважно приурочена різним календарним пам'ятним датам, відвідувати виставки, музеї, кінотеатри, проводити трудові десанти (без зазначення конкретних справ). Так, до 29,5% планів виховної роботи включено декілька класних годин, бесід, що в основному стосуються безпеки на вулиці і вдома, поведінки у громадських місцях, культури спілкування (20,0%). Бесіди на морально-етичну тематику хоча і заявлені, носять формальний характер, оскільки мало висвітлюються і підміняються аналізом поведінки окремих учнів.

Отже, серед недоліків виховної роботи в 5-х класах можна назвати епізодичність і формальність; відсутність спеціальної роботи з інформування школярів про особливості підліткового віку; виховання підлітків у вигляді моралізаторства і повчань; відсутність реального поля гуманістичної діяльності молодших підлітків; нав'язування вчителями справ, відсутність дитячої ініціативи.

З метою вивчення специфіки взаємодії вчителів з підлітками ми використовували тест І. Зязюна і Т. Фролової «Діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійному

спілкуванні», методику «Педагогічні ситуації», анкетування.

Запропоновані анкети містили питання відкритої, закритої, напіввідкритої форми, що дало можливість розглянути означене питання більш детально і виявити реальне ставлення вчителів до проблеми виховання підлітків в період кризи дорослішання. Відповіді педагогів під час бесіди окреслили особливості їх особистісних якостей, рівень комунікативних та творчих можливостей, наявність зацікавленості в професійному саморозвитку. Психолого-педагогічне тестування дозволило визначити ставлення вчителя до особистісно орієнтованого підходу, ступінь готовності до діалогу з п'ятикласником, особливості реакції на проблемну ситуацію, розуміння пріоритетних напрямів виховної роботи.

Результати тесту «Діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійному спілкуванні», запропонованого класним керівникам 5-х класів, виявили, що діяльність переважної більшості педагогів (70,8%) спрямована на пошук шляхів співробітництва з вихованцями, побудови контакту і створення умов комунікативного забезпечення виховного процесу. Для решти ж вчителів (29,2%) головним в процесі взаємодії з підлітком залишається повідомлення інформації, контроль та оцінювання вчинків, що не сприяє активізації, самоактуалізації особистості.

Проблема успішної адаптації п'ятикласників потребує пильної уваги і консолідації зусиль усіх учасників виховного процесу, розробки та добору відповідного віковим особливостям змісту, форм і методів виховання, які б сприяли досягненню позитивного результату.

Підсумовуючи сказане вище, ми дійшли висновку: умовою повноцінної адаптації п'ятикласників є спільна послідовна робота педагогічного колективу школи зі створення взаємодії «педагог-вихованець» на засадах гуманізму. В цьому контексті учитель початкової школи має знати типові порівняльні характеристики 9-11-річних учнів, психологічні та фізіологічні новоутворення, вікові завдання розвитку. Крім сформованості загальнонавчальних умінь, педагог має приділяти увагу усвідомленню інформації самих дітей про особливості підліткового віку, їх особистісний розвиток, становлення об'єктивної самооцінки, оволодіння навичками комунікативної взаємодії.

З цією метою в 4 класі поступово слід надавати дітям більшої самостійності, знижувати надмірну опіку; забезпечувати пошуковий та дослідницький характер навчально-виховного процесу, використовуючи

різноманітні інформаційні ресурси, інноваційні технології та інтерактивні форми роботи; розвивати рефлексивні вміння учнів, формувати навички самоконтролю; створювати умови для спільної діяльності та активного співробітництва учнів і педагогів 1-5-х класів.

Щоб знайти оптимальні форми і методи взаємодії, вчителі, які працюватимуть у 5-х класах, мають ознайомитися не тільки з навчальними програмами для початкової школи, а також з методикою роботи класовода з дітьми, проводити глибокий психолого-педагогічний аналіз труднощів та проблем, які виникають у період адаптації учнів до нових умов, цікавитися індивідуальними та психологічними особливостями дітей, їх прагненнями і очікуваннями.

Оскільки основою продуктивності виховної діяльності учителя є знання ним вихованців та педагогічна майстерність, необхідною умовою є підготовка педагогів до виховання молодших підлітків, що забезпечує гуманізацію виховного середовища, суб'єкт-суб'єктну та духовну взаємодію педагога і вихованця.

Зважаючи на типові особистісні характеристики учнів раннього підліткового віку, змістовими орієнтирами виховання у цей життєвий період визначено:

- відмову від авторитаризму у вихованні, визнання дитини найвищою цінністю;
- ставлення до учня як до суб'єкта виховного процесу;
- любов та довіра до дитини;
- педагогічний такт;
- персоніфікація негативних якостей;
- емоційне авансування;
- акцентування уваги на найменших проявах позитивних моральних якостей;
- центрованість на розвитку і саморозвитку учня.

Зазначені змістові орієнтири обумовлені положеннями гуманістичної етики і ґрунтуються на принципах системності, послідовності та комплексності, демократизації, ціннісно-смісловій зорієнтованості, колективно-особистісної взаємодії [3].

Отже, адаптація вчорашнього молодшого школяра до умов навчання і виховання у п'ятому класі – складний довгий процес, пов'язаний зі значними труднощами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Розв'язання проблеми наступності початкової та основної ланок освіти, вирішення питань попередження дезадаптації п'ятикласників можливе лише за умов цілеспрямованої координації дій всього педагогічного колективу та професіоналізму кожного учителя у створенні ефективної взаємодії «педагог-учень», метою якої є «розвиток всіх сутнісних сил кожного

вихованця, які полегшуватимуть його інтеграцію в повноцінне життя при збереженні своєї особистісної автономії» [1, с. 4].

Подальші перспективи дослідження зумовлюють розробку комплексної *Програми наступності* початкової та основної ланок освіти, важливою складовою якої буде активізація взаємодії «школа-родина».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : Довідкове видання / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горлова А.В. Особливості виховання підлітка у кризовий період його розвитку: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / А.В. Горлова. – К., 2013. – 224 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та інші ; за ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

5. Психолого-педагогічний консилиум «Час кризи. Перехід із початкової школи в основну». Режим доступу: <http://schoolsuncity6.net/content/view/543/54/>

6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

7. Эльконин Б.Д. Психология развития: [учебное пособие для студентов вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология»] / Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 143 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горлова Анастасія Василівна – кандидат педагогічних наук, Відмінник освіти України, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, заступник декана з організаційної роботи та працевлаштування.

Коло наукових інтересів: дослідження питань виховання учнів у кризові періоди розвитку; проблеми профілактики та подолання важковихованості.

УДК 388. 76

СИНТЕЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград)

Постановка проблеми. У законі України «Про освіту» та в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що одним із пріоритетних напрямків реформування освіти є виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, становлення її творчого потенціалу, розвиток національної свідомості та духовного багатства молодого покоління.

Досягненню цих завдань сприятиме переорієнтація творчих нахилів, здібностей, умінь та навичок.

Сучасна школа повинна забезпечити освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, щоб сприяти насамперед вихованню загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності тощо), стимулювання її внутрішніх сил та саморозвитку і самовиховання, формування яскравої, самобутньої індивідуальності, як зазначає О.В.Сухомлинська [5, с. 137].

Спрямованість на особистісно зорієнтований підхід до освіти зумовлює потребу у використанні універсальних можливостей мистецтва в процесах формування

творчої особистості з глибоким духовно-цілісним світом та високими моральними якостями людини зі сфери культури, здатної до співчуття, співпереживання. Тому є гостра потреба у високопрофесійній підготовці та діяльності вчителів музичного мистецтва, готових до самостійного творчого пошуку, організації художньо-естетичного процесу в загальноосвітніх та педагогічних навчальних закладах на принципово нових засадах.

Одним з важливих питань, що вимагає першочергового розв'язання, є розвиток творчої активності вчителів музичного мистецтва як виявлення прагнення до постійного самовдосконалення, пошуку нових самостійних педагогічних рішень та здатності до праці в нестандартних ситуаціях.

Аналіз досліджень та публікацій. Під час нашого дослідження ми враховували наукові доробки, що висвітлюють проблеми творчої активності (Ю.К.Бабанський, В.А.Кан-Калик, С.О.Сисоєва, М.Д.Никандров та інші), музично-психологічний аспект педагогічної діяльності (О.Г.Костюк, Б.М.Теплов, Т.Ф.Цигульська, С.І.Науменко та інші), теоретико-методичні

аспекти (Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, А.І.Ковальов та інші).

Аналіз стану музично-педагогічної практики вчителів музичного мистецтва, опрацювання наукових та творчих джерел дали змогу виявити суперечність між соціальною потребою у творчій активності вчителів музичного мистецтва та недостатнім рівнем їхньої професійної підготовки і готовності до різних видів музичної та музично-педагогічної творчості в післядипломний період навчання.

Мета статті полягає у необхідності наукового обґрунтування сутності поняття “творча активність вчителів музичного мистецтва”, визначення її специфіки, оскільки ця діяльність впливає на розвиток механізму творчості педагогів, досягнення ними успішного високоякісного результату музичної та музично-педагогічної творчості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз та узагальнення наукової літератури дозволили встановити, що методологія та визначення поняття творчої активності вчителя музичного мистецтва ґрунтується на філософських концепціях творчості, висновках психолого-педагогічної науки, що розкривають загальні закономірності творчого феномена, а також враховує специфіку музично-педагогічної діяльності, пов’язаної з музично-образним компонентом. Можна виділити поняття “творчість” та “активність” як два визначення діяльності, наголосити на їх взаємозв’язку і визначити такі ознаки творчої діяльності: оригінальність, прогресивність характеру творчого продукту, цінність створеного нового матеріалу, новизну як для суспільства, так і для окремої особистості.

Творча активність особистості вважається визначальною рисою свідомості людини, однією з її головних функцій. У понятті “творча активність” розкривається вищий якісний рівень, зміст та сутнісна якість діяльності як розвивального процесу, що здійснюється на вищому рівні активності людини. Тому у творчій активності можна виділити діяльно-практичну сутність суб’єкта діяльності, в результаті якої створюються нові оригінальні цінності.

У педагогічній науці творча активність учителя трактується як складова педагогічної творчості, педагогічної майстерності, умова особистісного та професійного самозростання вчителя, рушійна сила впровадження нових педагогічних технологій, поширення творчого досвіду, важлива професійна риса та якість творчої особистості фахівця. У понятті “творча активність” виявляється також учительське ставлення до навчально-пізнавальної діяльності,

яке характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу.

У спеціальній музичній психолого-педагогічній літературі поняття творчої активності вивчається в контексті особливостей музичної творчості, у якій виявляється специфіка музично-педагогічної діяльності, зокрема, художньо-образний компонент її структури. Музично-педагогічну діяльність дослідники розглядають як творчу і наголошують на духовному змісті та естетичній спрямованості, що пов’язані з духовним потенціалом мистецтва [3, с. 4].

При цьому перевага надається емоційному фактору, без свідомості, інтуїції, але не виключається роль інтелекту у творчому процесі. Розкриття проблеми розвитку творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в процесі виконавської діяльності, підготовки до інтерпретації, композиції, створення. Означене поняття є інтегральним специфічним компонентом структури творчої активності вчителів музичного мистецтва, до якої входять не лише спеціальні музичні здібності, але й загально-психологічні властивості людини, які мають спільні корені з механізмом творчості. Разом з цим музичність вважається необхідною професійною майстерністю вчителя музики, що яскраво розкриває його музичну сутність, потребу у музичному самовираженні, сформованість естетичного смаку і яка водночас забезпечує художньо-образний компонент музично-педагогічної діяльності (слухання, виконання та створення музики); як здатність особистості, що забезпечує успішність, якість та продуктивність виконання різних видів музичної діяльності (слухання, виконання, створення) і виявляється в художньо-творчому прочитанні та переживанні музики, впливаючи на інтелектуальний, естетичний і моральний розвиток [6, с. 180].

Серед структурних компонентів музичності визначено: музичний слух (мелодійний, гармонійний, ритмічний), творчу уяву, емоційність, чуття цілого, тип музичного сприймання, слухова-рухова координація, творча уява, звукообразність музичного мислення, якість ритмічного слуху. Таким чином, музичність є характерною особливістю творчої активності вчителя музики, його музичною сутністю, пов’язаною зі специфікою музично-педагогічної діяльності, природою музичного мистецтва, яка виявляється індивідуально.

Отже, високі результати в різних видах музичної та музично-педагогічної творчості є в тих вчителів музичного мистецтва, які мають високий рівень розвитку музичності та

педагогічних здібностей, тобто у яких виявляється музично-педагогічна креативність.

Враховуючи зазначене вище, творчу активність учителя музичного мистецтва трактують як інтегровану психологічну якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності в нестандартних ситуаціях. Творча активність вчителя музичного мистецтва – це його здатність до індивідуального, неповторного, музичного, особистісного та професійного самовираження. Тому музична та музично-педагогічна діяльність повинна мати продуктивний пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу.

В цьому аспекті музично-творча активність розглядається як така, в якій втілюються творчі можливості вчителя музики у власній музичній творчості: інтерпретації, імпровізації, створенні композицій.

Головна особливість уроків музики як мистецтва – художньо-творча спрямованість музичного навчання й виховання учнів. Вона має виявлятися у всьому: в змісті й структурі уроків, у методах і прийомах, що їх застосовує вчитель, в осмисленні учнями різних музичних явищ, і воно не є однозначним і варіативним. У музичному вихованні має бути ще й художнє співробітництво учнів і вчителя з поетами, композиторами. За цієї умови уроки стануть більш емоційними та інтелектуальними, ефективними та інтенсивними.

Таким чином інтегральний музичний інструмент є характерним для творчої активності вчителя і включає музичність (музичний слух – ритмічний, мелодійний, гармонійний, творчу уяву), виконавські здібності (вокальні, інструментальні), психомоторні здібності (диригентські, виконавські, вокальні, інструментальні), творчі вміння (мистецько-інтегровані, музично-практичні інтерпретаційні, композиторські, проблемно-ситуаційні). Інтегрована музично-педагогічна діяльність учителя музики формує творчу особистість учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим інтересом до музики, духовно-цілісними орієнтирами та спрямована на спеціальний музичний розвиток школярів, їх музичні здібності, що забезпечує успішність та якість виконання творчої музичної діяльності.

Висновки. Отже, синтез професійно-педагогічної та музично-виконавської майстерності в поєднанні з музично-педагогічною практикою вчителів музики дає змогу сформувати творчу особистість учня з високими моральними якостями, сприяє вирішенню нагальних проблем художньо-естетичної освіти школярів відповідно до сучасних вимог розвитку потреб спілкування з мистецтвом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. / Б. А. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Брилін Є.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: Навчально-методичний посібник / Є.Б. Брилін. – К., 2002. – 213 с.
3. Загвединський В.Й. Педагогическое творчество учителя / В.Й. Загвединский. – М.: Педагогика, 1997. – 260 с.
4. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість // Мистецтво і освіта. – 2001. № 3 / І.А. Зязюн. – К., 2001. – С. 10-14.
5. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика: Науково-методичний посібник / С.В. Ковальова. – Біла Церква: КОЮПК, 2004. – 228 с.
6. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навчальний посібник / С.І. Науменко. – К.: НДПІ, 1993. – 180 с.
7. Новиков Б.В. Творчество и философия / Б.В. Новиков. – К.: Политиздат, 1989. – 190 с.
8. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
9. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
10. Сисоєва С.В. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.В. Сисоєва. – К.: Поліграф книга, 1996. – 406 с.
11. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва.

УДК 378.14

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Катерина ГУСЕВА (Кіровоград)

У сучасному динамічному світі актуальним є соціальне замовлення на фахівців, здатних до творчої професійної діяльності, підготовлених до самостійного розв'язання проблем державного розвитку. Демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти. Україна в третьому тисячолітті переживає значні соціально-економічні зрушення, які зумовлюють необхідність суттєвого реформування діяльності усіх соціальних інститутів суспільства і, передусім, системи освіти. Провідним завданням цих інституцій має стати піднесення людини як найвищої цінності суспільного життя, розвиток її інтелекту, потенційних творчих можливостей, формування загальнолюдських і національних морально, духовних цінностей.

В усі періоди розвитку суспільства творча особистість вважалася одним з найголовніших його досягнень. Адже така творча особистість забезпечує рух до подальшого прогресу. Велику кількість дослідників привертала до себе увагу проблема творчості взагалі і творчої активності зокрема. Творчість вивчалась у загальнофілософському аспекті, психологічному, педагогічному, соціально-психологічному, соціологічному, медичному, антропологічному та багатьох інших.

Безперечною є і потреба сучасного українського суспільства в творчих особистостях в усіх галузях людської діяльності і саме тому проблема створення умов для виявлення і розвитку творчого потенціалу кожної людини є однією з найбільш актуальних у своєму вирішенні. В тому числі зважаючи на те, що навчання у вищому навчальному закладі як проміжна ланка у неперервному процесі освіти посідає центральне місце, така проблема стосується і ВНЗ в процесі фахової підготовки. Використання активних методів та форм навчання набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізувати його в педагогічній праці.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей,

умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, М.О. Лазарев, В.О. Моляко, М.М. Поташник, Н.Ю. Посталюк); дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителя (О.О. Абдулліна, Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, С.О. Сисоєва.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.М. Богданова, Є.П. Голобородько, О.В. Волошенко, Л.П. Кадченко, Л.А. Михайлова, Г.О. Нагорна).

Підходи вчених до визначення сутності, характеру, складових та ролі творчого потенціалу у процесі розвитку творчої особистості є досить неоднозначними, в науці немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Основною причиною нечіткого визначення поняття і ролі потенціалу в процесі розвитку творчої особистості є, по-перше, його порівняння, а в окремих випадках і повна ідентифікація з поняттям “обдарованість”, “талант”, “творча особистість” (Д.Б. Богоявленська, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва). По-друге, вживання та використання поняття “творчий потенціал особистості” в науковій психологічній і педагогічній літературі є подекуди досить вільним. По-третє, у зміст поняття “творчий потенціал” включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей (П.Ф. Кравчук, О.А. Лук, Н.Ю. Посталюк). Визначення сутності потенціалу ускладнюється й багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: активності, волі, мети, стилю діяльності, здібностей, мотивів тощо.

Підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі освіти не повинна зводиться лише до підготовки вузького-профільного фахівця для викладання уроків образотворчого мистецтва. Підготовка фахівця повинна бути направлена на становлення та розвиток особистості педагога-художника, формування його компетентності, а також в процесі художньо-освітньої діяльності

необхідно створювати умови реалізації особистісного потенціалу, творчого самовираження як способу формування почуття прекрасного, як способу художнього освоєння дійсності і як способу самопізнання. Враховуючи потребу розвитку творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва, метою статті є визначення факторів впливу на розвиток творчого потенціалу.

Творчий потенціал учителя образотворчого мистецтва є інтегративним утворенням, сукупністю ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Означена сукупність якостей є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами і зовнішньо проявляється у праці або доцільній діяльності. Специфіка творчого потенціалу вчителів образотворчого мистецтва полягає в домінації *художньо-образного мислення* як одного зі складових творчого потенціалу особистості вчителя. В процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва необхідно враховувати той факт, що студенти різною мірою схильні до художньої творчості, яка зумовлена схильністю, обдарованістю, геніальністю, що є генетично закладені природою і успадковані від предків, а також і від соціальних факторів якими виступають виховання особистості, суспільний устрій, суспільна свідомість. Тому проблема творчого самовираження в образотворчому мистецтві носить багатоплановий характер і пов'язана як з фундаментальними законами розвитку особистості в онтогенезі, так і з естетичними пріоритетами суспільства, з появою нових форм суспільної свідомості.

Художньо-образне мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва це не тільки самостійна, повноцінна форма пізнання та світосприйняття, але і атрибути їхньої особистісної художньої культури, фахової компетентності у подальшій педагогічній діяльності.

В наукових роботах В.В. Давидова та О.М. Ткаченко визначається, що головним критерієм особистості доцільно вважати наявність у суспільного індивіда творчих можливостей. Людина, що має творчий потенціал розуміється як особистість. В.В. Давидов виділяв серед психологічних рис, які характеризують особистісний рівень розвитку індивіда, потребу індивіда в активному творенні.

Без урахування якостей творчої особистості, зокрема, її світогляду, переконань, потреб, інтересів, нахилів, мотивів діяльності, знань та здібностей з предмету творчості, як зазначав Я.О. Пономарьов, неможливо регулювати її творчість. Важливим фактором організації та керування творчості є своєчасний, цілеспрямований розвиток якостей творчої особистості в процесі її розвитку, в тому числі і в навчальному процесі. Необхідно враховувати той факт, що психічні особливості творчої особистості не є наслідком спонтанного процесу розгортання спадкових програм розвитку, а є результатом формування психіки людини в певних культурних, соціальних й історичних умовах. Здібності, в тому числі і творчі здібності, що сприяють успішному виконанню діяльності постійно розвиваються, не є природженими. Вродженими можуть виступати лише задатки, що сприяють розвитку здібностей. Не зважаючи на те, що в процесі розвитку та формування творчі здібності особистості зазнають всебічного впливу психолого-педагогічних та соціокультурних факторів, цей процес розвитку є організованим, а не спонтанним. Так в багатьох роботах науковців, таких як Л.С. Виготського, І.П. Волкова, В.В. Давидова, С.Д. Рубінштейна та інших, подані певні психолого-педагогічні системи, методи, прийоми цілеспрямованого розвитку творчих здібностей особистості.

В.В. Рибалко зауважує на тому, що існує взаємозв'язок між розвитком і творчістю, який полягає у тому, що створення нового об'єкта звичайно спричиняє розвиток об'єктивного світу, але при цьому і сам суб'єкт творчої діяльності набуває певних перетворень в наслідок чого з'являються нові погляди на дійсність та засоби його вдосконалення, сприйняття світу, емоційне задоволення від зовнішнього та внутрішнього оновлення, що призводить до змін у пізнавальній, творчій мотивації тощо. Таким чином творчість виконує функцію ефективного засобу розвитку особистості, її зміцнення і навіть оздоровлення завдяки її дії на об'єктивний світ дійсності та суб'єктивний світ людини. Тому у контексті розвитку творчої особистості принциповим є розгляд двох взаємопов'язаних форм творчості – внутрішньої та зовнішньої [6, с. 5]. Так в дослідженнях І.Г. Михайлової, що присвячені вивченню специфіки художнього мислення, акцентується увага на його дуальній динамічній природі, що в своєму саморозвитку передбачає формування якісно нового носія художньої ідеї. При цьому формується суб'єкт, що володіє не тільки здібністю до умоглядного та матеріального художнього моделювання, але і потребою у реалізації цієї здібності [4, с. 93].

В процесі навчання необхідно враховувати, що психолого-педагогічне формування творчого мислення безпосередньо залежить від розвитку психічних процесів особистості; із формуванням системи психічних функцій творче мислення розвиває свій процесуальний компонент. Вдосконалення розумового апарату відбувається на основі інтелектуальних задатків, створюються зв'язки мислення з увагою, увагою, сприйняттям, пам'яттю. В результаті включення інтегруючої функції особистості творче мислення переходить на більш високий етап. Творче мислення розвивається відповідно до загальних законів розвитку, воно доповнює, ускладнює, інтегрує вже існуючі психічні зв'язки, формує стійкі зчленування психічних процесів і особистості, зокрема виступає як своєрідна рушійна сила розвитку і може служити основою навчання і виховання.

Соціокультурне середовище та культурні чинники як зовнішні умови, що впливають на розвиток творчого мислення, визначають загальна культурні орієнтації на знання, освіту, етнічні особливості і традиції. Таке середовище в організації процесу навчання забезпечує розвиток загальнокультурної (соціально-особистісної) компетенції студента. Процес навчання у вищому навчальному закладі, як правило, співпадає з періодом становлення ціннісних орієнтацій студентів, їх моральних та професійних якостей, таким чином в процесі навчання формується особистість студента, в тому числі і як суб'єкта творчості. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу виступає таким конструктом, який характеризує соціокультурний простір вузу з якісної сторони і розкриває його соціокультурну організацію. В свою чергу творча соціалізація як категорія ціннісної системи за відповідних умов стає культурним явищем, найвищим щаблем суспільної адаптації особи, яка втілюється в художній формі творчої організації вільного часу та у спільній художньо-естетичній діяльності

При умові створення здорового психологічного клімату в процесі навчання можна запобігти нерівномірному розвитку інтелектуальної та емоційної складової професійного розвитку особистості. Недостатність психологічних знань сприяє надмірному психологічному перенавантаженню та виникненню великої кількості стресів, внаслідок чого, ще у період формування професійної самосвідомості, і формується така професійна деформація як синдром емоційного вигорання. Таке вигорання є виробленим особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення

емоцій у відповідь на певні психотравмуючі дії. Вигорання не характеризується втратою творчого потенціалу, а емоційне виснаження. Емоційне вигорання – динамічний процес, що розвивається поетапно, у повній відповідності з динамікою розвитку стресу, і включає всі три стадії стресу: фазу напруги, фазу опору та фазу виснаження. Особистість майже повністю виключає емоції зі сфери професійної діяльності. Її майже нічого не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Така емоційна байдужість негативно впливає на процес творчості, призупиняє її розвиток.

Однією з умов розвитку творчих здібностей в навчальному процесі є створення креативного середовища, яке стимулює розвиток всіх структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності. При організації методичної роботи невід'ємним є емоційний фон, який вразі своєї позитивності стимулює у студентів пізнавальні інтереси, інтуїцію, оригінальність, фантазію, ініціативність, працездатність. Таке креативне середовище виступає як засіб гармонізації інтелектуального та емоційного факторів, що виступають в своїй єдності основою нестандартної творчої діяльності. [1, с. 78]. При умові створення креативного середовища в процесі навчання можна уникнути психологічного дискомфорту, досягнути здорових взаємовідносин в колективі, що позитивно впливає на захопленість та творчість суб'єктів навчання.

Також неможливе залишити без уваги і формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя образотворчого мистецтва яка формується при адекватній системі стимулювання що впливає на чотири структурні компоненти мотивації такі як задоволення від самої діяльності; значення результату; винагорода; тиск, що примушує діяти. За цими компонентами визначаються внутрішня та зовнішня мотивації які по-різному впливають на навчання. Так, діяльність, що зумовлена внутрішньою мотивацією, може тривати довгий проміжок часу та не залежить від зовнішніх чинників на відмінну від діяльності зумовленої зовнішнім мотивом [3].

Зовнішня мотивація поведінки та діяльності особистості спрямована безпосередньо на одержання винагороди, що зумовлює и ступінь складності при виконанні завдання. В свою чергу внутрішня мотивація особистості визначає вибір складніших завдань, що спрямовані на оволодіння знаннями, саморозвиток, самовиховання і метою не є одержання винагороди. В цілому внутрішня мотивація має позитивний вплив на особистість, її когнітивні

особливості, сприяє прийняттю евристичного рішення при виконанні дій, засвоєнню теоретичного матеріалу, успішності, підвищує повагу та самоповагу. Зазначимо, що мотивація професійної діяльності є складовою частиною мотивації особистості. Основою самоактуалізації людини, розвитку її творчого потенціалу є співвідношення мотивації досягнення із мотивацією професійної діяльності [7, с. 146].

Як видно з представленого списку факторів, що впливають на формування творчого мислення в навчанні, процеси творчого мислення визначаються безліччю різних умов. Однак особливо важливо те, що детермінація розвитку творчого мислення відбувається не тільки за рахунок підсумовування цих умов або їх вибірковості, але і за рахунок їх взаємообумовленості. Тому по відношенню до творчого мислення правомірно говорити про класичні схеми педагогічної детермінації, доведених у культурно-історичній теорії.

При будь-якому підході до визначення первинності або вторинності внутрішніх факторів по відношенню до зовнішніх зберігається двосторонній характер зв'язків між ними. Зовнішні, педагогічні умови виступають в якості стимулів розвитку внутрішніх, психологічних умов, які, в свою чергу, починають визначати зовнішні умови, так би мовити «створювати» і «будувати» їх.

В процесі онтогенезу та переходу до більш зрілих форм когнітивного і особистісного розвитку здатність визначати зовнішні чинники набирає сили, також зменшується залежність від випадкових і тимчасових зовнішніх факторів. Таким чином, фактори, під впливом яких творче мислення розвивається в онтогенезі, складні і різноманітні. Деякі з них не підлягають ні контролю, ні вимірюванню. Можна зазначити, що в цілому творче мислення розвивається за рахунок циклічної взаємодетермінації факторів в структурі особистості, когнітивних процесів і соціальної ситуації навчального процесу. В результаті таких складних процесів виникають специфічні риси, притаманні творчому мисленню студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волощук І. Креативне середовище як фактор формування готовності вчителя до інноваційної діяльності / І. Волощук // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В.В. Радул [та ін.]. – Кіровоград: КДПУ, 2012. – Вип. 107, ч. 1 – С. 77–81.
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної іноватики: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 220 с.
3. Зазюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зазюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.: Видавництво «Віпол», 2000 – С. 11–54.
4. Михайлова І.Г. Динамика воспроизводства художественного мышления и продуцируемой им творческой ментальной активности / И.Г. Михайлова // Мир психологи: научн.-метод. журнал / ред. кол.: Д.И. Фельдштейн [та ін.]. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2014. – №1 – С. 92–104.
5. Носков В.И. Технология формирования творческой самостоятельности личности студента / В.И. Носков, Е.М. Левченко // Практична психологія та соціальна робота – К.: Видавництво «Социс-Прес», 2011. – №3. – С. 1–7.
6. Рибалко В.В. Психологічна характеристика творчості, творчої особистості та сутність особистісного підходу до вивчення і розвитку творчого потенціалу в наукових працях К.А. Тимірязєва, П.К. Енгельмейєра, Я.О. Пономарьова, І.М. Семенова, В.В. Давидова й К.К. Платонова / В.В. Рибалко // Практична психологія та соціальна робота – К.: Видавництво «Социс-Прес», 2011. – №3. – С. 1–7.
7. Стрітьєвич Т.М. Критерії та етапи розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т.М. трітьєвич // Естетика та етика педагогічної дії – 2013. – №5 – С. 143–154.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусєва Катерина Василівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту (викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну).

Коло наукових інтересів: психологічні, соціокультурні механізми створення художнього образу; творчість та художня творчість.

УДК 7.01

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ «ЕСТЕТИЧНИЙ ІДЕАЛ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Галина ДІДИЧ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Художньо-естетичне виховання молодого покоління завжди було однією з актуальних проблем школи і суспільства. Це – цілеспрямований педагогічний процес, в результаті якого формується естетичне

ставлення людини до навколишнього світу, природи, праці, людських взаємин, мистецтва; пробуджується любов до прекрасного, формується вміння сприймати красу життя і мистецтва, насолоджуватися ними;

прищеплюються їй вірні естетичні погляди: виховувати не споживача мистецтва, а людину, особистість, яка прагне до створення краси навколо себе, людини творця, одухотвореного діяча в тій сфері, якій він присвятить себе, людину, здатну «говорити за законами краси». У цьому процесі важливу роль відіграють сформовані естетичні ідеали підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень проблеми феномену «естетичний ідеал» дає змогу стверджувати, що серед авторів, що зробили значний внесок у розробку категоріального апарату, можна відзначити праці таких вчених, як Ю.Борев, Е.Ільєнков, Л.Левчук, Л.Столович. Дослідження цих науковців спрямовані на розробку теоретичних питань естетики.

Аналіз філософської літератури вказує на те, що поняття «естетичний ідеал» досліджувалося філософами минулого (Аристотель, Платон, Ф.Александрійський, І.Кант, Гегель) крізь призму таких філософських категорій, як «краса», «гармонія», «ідея», «досконалість».

Не стоять осторонь досліджуваної проблеми й психолого-педагогічні науки. Проблема формування естетичного ідеалу учнів знаходиться у центрі уваги психологів, педагогів як минулого так і сьогодення. Видатні педагоги Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковорода, К.Ушинський, П.Каптерев, С.Миропольський, С.Русова, О.Сухомлинський, А.Макаренко та інші досліджували дану проблему в контексті естетичного виховання.

У теоріях сучасної мистецької освіти (І.Зязюн, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) художньо-естетичному вихованню приділяється дедалі більше уваги й надається визначальна роль мистецтва у процесі формування естетичних ідеалів особистості.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні сутності і змісту поняття «естетичний ідеал».

Виклад основного матеріалу. У структурі естетичної свідомості особистості особливу роль відіграє естетичний ідеал, адже відчуття прекрасного у певній мірі притаманне кожній людині. Таке відчуття виявляється щодо зовнішнього вигляду та поведінки інших людей до предметного середовища, до мистецтва. Але для винесення оцінювальних суджень у цих сферах, для керування всією естетичною діяльністю особистості потрібен вищий критерій та еталон краси. Таким еталоном виступає естетичний ідеал.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що естетичний ідеал привертав до себе увагу дослідників кількох наукових напрямів: істориків, філософів,

мистецтвознавців, психологів, педагогів та ін.

Знайомлячись з енциклопедичними матеріалами, ми знаходимо наступне трактування поняття ідеал: «Ідеал (франц. *ideal*, від грец. *idea* – «ідея, прототип») – ідеальний образ, що визначає спосіб мислення і діяльності людини або суспільного класу. Формування природи згідно з ідеалом (філос.) є специфічно-людською формою життєдіяльності, бо припускає спеціальне створення образу мети діяльності до її фактичного здійснення [5].

Найбільш відомі в даній сфері філософські праці присвячені визначенню поняття «ідеал», «естетичний ідеал», «прекрасне», «прекрасне в людині»; дослідженню розуміння естетичного ідеалу, у тому числі людини, естетичною думкою різних історичних епох. Серед авторів, що зробили внесок у розробку категоріального апарату, потрібно відзначити Ю.Борева, Е.Ільєнкова, І.Кона, Л.Левчук, Л.Столовича та ін. Дослідження вчених спрямовані на розробку теоретичних питань естетики і аналізують естетичний ідеал як логіко-понятійний конструкт філософської рефлексії. Серед робіт даного напрямку вирізняється робота Ю.Колпінського, котрий досліджував особливості образу людини в мистецтві Античності.

О.Ухов у статті «Онтологія естетичного ідеалу як історико-філософська проблема» зазначав, що тією чи іншою мірою проблема ідеалу, як прояву естетичної свідомості, зустрічається вже в античній парадигмі у вигляді проблеми прекрасного. Тому, ведучи розмову про народження естетичного ідеалу в античності, він спрямовував увагу на тому, що ідеал не розглядався як такий, що має самостійну базу існування, і умовно про ідеал в античності можна казати як про ідеал-красу [16, с.105].

У античній естетиці проблема естетичного ідеалу вперше була піднята Платоном, який у кожному виявленні впорядкованості, що панує в космічному цілому, бачив субстанційне начало. Воно уособлює себе у чуттєвих образах світу як краса, що реалізується за допомогою поняття міри, пропорції, симетрії, гармонії. Однак, найвищим уособленням краси постає ідея. Людина може формувати прекрасні речі лише за взірцем ідеї. Платон («Бенкет») говорить про «вічність» прекрасної ідеї на відміну від плінної краси предметних форм, що своїм існуванням завдячують ідеї [12, с. 179]. Важливо, що, згідно з Платоном, іманентною ідеєю є довершена краса, але не в стані саморепрезентації, а в діяльності опредметнення..

Іншим є підхід до категорії краса Аристотеля, який на відміну від Платона, вважає, що прекрасне не об'єктивна ідея, а

об'єктивна якість речей. Він намагався визначити прекрасне як універсальну категорію, що охоплює усі сфери життя людини.

У філософії пізньої античності, середніх віків, у естетичній теорії класицизму та романтизму, в німецькій класичній естетиці справжнім осереддям життя ідеалу стало мистецтво. На нього покладалась основна мета – творити ідеальний образ досконалості.

Самостійного значення поняття «ідеал» набуває в естетиці класицизму, що ґрунтувався на вченні античності про мистецтво як наслідування природи, доповнивши його вченням про ідеал. Принцип вірності логічно організованій природі класицизм доповнює ідеєю її творчого облагородження розумом. Класицизм вбачає призначення мистецтва у «покращенні», «вдосконаленні» природи.

Цікавим є підхід класичної філософії, зокрема І.Канта, до визначення сутності поняття ідеал. Поняття ідеалу філософ розглядає у зв'язку з ідеєю прекрасного в природі та мистецтві. За І.Кантом, ідеал не досяжний і являє собою «ідею» регуляторного порядку, а також є цілеутворювальною категорією. Кожна людина, кожна особистість формує свій власний ідеал. Так філософ чітко визначив ідеал як уявлення особистості про щось довершене і необхідне людині для її ціннісної орієнтації. Отже, філософія І.Канта наближує поняття «ідеал» та «цінність» [6, с. 348].

У естетиці Гегеля поняття ідеал стає центральною естетичною категорією, за допомогою якої він визначає природу і зміст мистецтва як духовну діяльність людини. Для Гегеля мистецтво є однією з форм пізнання абсолютної ідеї. Специфіка мистецтва полягає в тому, що воно дає нам чуттєво-споглядальне відтворення ідеї в образах, у той час як філософія пізнає її в поняттях, а релігія – в уявленнях [3, с. 79].

Естетичний ідеал тісно пов'язаний із суспільним і моральним. Так само, як і останні, відповідно до розвитку матеріального і культурного життя суспільства, розвитку естетичної діяльності та мистецтва, історично змінював свій зміст і естетичний ідеал.

Аналізуючи філософські праці сучасних учених (Е.Ільєнко, А.Мігунов, Р.Радугін) потрібно зазначити, що з позицій поглядів науковців естетичний ідеал слугує інтегратором ціннісних орієнтацій особистості, і визначається ними як уявлення про бажану, належну, досконалу естетичну цінність, яка є критерієм і метою пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності людини.

Сучасні українські вчені-філософи В.Бех, Є.Шалімова уважають, що зміст естетичного ідеалу матеріалізується у структурі особистості людини у вигляді суспільних сил (В.Бех). Вони

існують у формі індивідуальних силових енергоінформаційних полів, будучи потенційним соціальним світом. Раніше в науці вони ототожнювалися зі здібностями людини, її діяльністю.

У низці досліджень сучасних науковців-естетиків (В.Корнієнко, В.Крутоус, В.Муріан, В.Скатурич, Л.Столович, В.Хмара, К.Шудря та ін.) поняття естетичний ідеал трактується з позицій естетичної категорії «краса». Так, В.Крутоус вказує на те, що «естетичний ідеал у самому першому наближенні можна визначити як ідеал краси. Іншими словами, він втілює у собі взірць найдосконалішої краси, яка тільки існує у світі і яку тільки в силах породити людська фантазія, зокрема художня» [11, с. 36]. Відразу стає зрозумілим, що визначення категорії ідеалу неможливе без залучення категорії прекрасного.

В.Корнієнко наголошує, що естетичний ідеал – «це загальна міра прекрасного. В ньому відображена реальна міра самого суспільства, яким напрацьовано цей ідеал. В межах міри можливо будь-яка різноманітність поглядів, думок, смаків, оцінок та ін. Вихід за межі означає перехід в іншу якість, тобто на позиції іншого ідеалу» [10, с. 178].

В.Скатурич виділяє образний характер естетичного ідеалу, визначаючи його як «естетичне уявлення про вище втілення прекрасного, цілісний образ доведеної краси» [14, с. 150].

Серед сучасних учених-естетиків до проблеми естетичного ідеалу з позицій естетичної діяльності звертаються Ю.Борєв, П.Гаврилюк, М.Киященко, А.Комарова, Н.Крилова та ін. Зокрема, Ю.Борєв у своїх працях розглядає ідеал як категорію естетичної діяльності, що є апаратом аналізу естетичного сприйняття світу. А.Комарова стверджує, що естетичний ідеал є вищим проявом естетичної свідомості і відображує уявлення про досконалість предметів і явищ дійсності, прекрасному способі життя людей, гармонійну людину [9, с. 45]. На думку М.Киященка він виступає образним програмно-прогностичним узагальненням досконалих рис реальних явищ і нормативно-ідеальних уявлень людей про них [8, с. 159].

Помітні дослідження поняття «естетичний ідеал» були зроблені психологічною наукою. Над розробкою даного питання працювали такі вчені, як Л.Виготський, В.Краус, О.Киричук, В.Романець та ін.

Л.Виготський стверджує, що «естетичний ідеал – одна з форм естетичного відображення не пасивного, а творчого, активного, здатного відкинути випадкове, неістотне і проникнути в сутність предмета» [2, с. 59]. В.Романець підходить до визначення сутності поняття ідеалу

з позицій трактування вчинку. О.Киричук наголошує, що «абсолютний стан істини, краси, любові й добра розкривається через ідею, що втілюється в ідеалі. Ідеал – це відображення у свідомості людей розв'язаних, знятих суперечностей соціальної дійсності, суперечностей між незрілими, але не реалізованими потребами. У вигляді ідеалу людина створює для себе образ дійсності, вільної від суперечностей. Це ідеальний образ, який визначає спосіб мислення і діяльності людини» [7, с. 45].

У педагогічному аспекті проблема виховання естетичних ідеалів широко репрезентована у спадщині таких педагогів, як Г.Вашенко, І.Зязюн, С.Квятковський, А.Кузьмінський, В.Радкіна, В.Сухомлинський.

Г.Вашенко у монографії «Виховний ідеал» досліджує національний ідеал української людини, вбачаючи в ньому «те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особистості та її призначення» [1, с. 103]. Він наголошує на важливості вивчення традиційного ідеалу, бо «у виборі ідеалу людини велику роль мають традиції», адже «він твориться віками і по традиції переходить від старших поколінь до молодших, що його доповнюють і удосконалюють» [1, с. 101].

Найширше проблему моральних та естетичних виховних українських ідеалів у 60-х роках минулого століття в Україні досліджував В.Сухомлинський, який писав, що «краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиренним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі – вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе [15, с. 136].

І.Зязюн вважає, що естетичний ідеал разом з потребами, емоціями, почуттями, смаками та поглядами є одним з основних складників естетичного досвіду [4, с. 75].

Сучасна дослідниця В.Радкіна трактує естетичний ідеал як «еталон уявлення про сутність і норми естетичних цінностей в суспільстві і мистецтві, естетичній поведінці і естетичній діяльності, побуті, стилі одягу тощо» [13, с. 31]. Вона стверджує, що естетичний ідеал пізнається особистістю через художні та мистецтвознавчі знання. Усвідомлення і осмислення цих знань практично відбувається як переживання особистістю власного естетичного

досвіду і виявляє себе через її естетичні судження, естетичні погляди.

Естетичний ідеал відіграє провідну роль у синергетичній концепції естетичного виховання, розробленої українськими ученими М.Федул, О.Вознюк. Суть цієї концепції полягає в тому, що у формуванні системи ціннісних орієнтацій особистості у сфері життєвих цінностей, усе розмаїття яких фокусується навколо тріади Істина, Добро, Краса [17, с. 58].

Отже, із вище викладеного можна зробити висновки, що «естетичний ідеал» – поняття багатоглядне і розробляється ученими у різних галузях наук, зокрема, у філософії, естетиці, культурології, психології, педагогіці та ін. Естетичний ідеал – це одна з форм естетичного відображення не пасивного, а творчого, активного, здатного відкинути випадкове, неістотне і проникнути в сутність предмета. Феномен естетичного ідеалу тісно пов'язаний з категоріями «краса», «гармонія», «ідея», «досконалість» та ін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашенко Г. Виховний ідеал / Г. Вашенко // Полтавський вісник. – Полтава, 1994. – С. 101, 103.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1965. – С. 59.
3. Гегель Г.-В.-Ф. Эстетика: В 4 т. / Г.-В.-Ф. Гегель. – М., 1971. – Т.1. – С. 79.
4. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – С. 75.
5. Ильенков Э.В. Значение слова «Идеал (филос.)» в Большой Советской Энциклопедии [Электронный ресурс] / Э.В. Ильенков. – Большая Советская Энциклопедия. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article050539.html>
6. Кант И. Критика чистого разума. Пер. с нем. Н. Лосского / И. Кант. – Минск : Литература, 1998. – С. 348.
7. Киричук О.В. Основи психології : Підручник / О.В. Киричук. – К.: Либідь, 1999. – С. 45.
8. Киященко Н. Теория отражения и проблемы эстетики / Н. Киященко, Н. Лейзеров. – М.: Искусство, 1983. – С. 159.
9. Комарова А.И. Эстетическая культура личности / А.И. Комарова. – К.: Вища школа, 1988. – С. 45.
10. Корниенко В.С. О законах красоты / В.С. Корниенко. – Харьков: Изд-во Харьковского у-та, 1970. – С. 178.
11. Крутоус В.П. Путь к прекрасному / В.П. Крутоус. – М.: Просвещение, 1989. – С.36.
12. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. / Платон / Под общ. ред. А.Ф. Лосева. – М.: Мысль, 1990. – С. 179.
13. Радкіна В.Ф. Художній образ як засіб формування художньо-естетичного смаку майбутніх педагогів / В.Ф. Радкіна // 36. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 31.
14. Скатерщиков В.К. Об эстетическом вкусе /

В.К. Скагершиков. – М.: Педагогика, 1974. – С. 150.

15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 136.

16. Ухов О.С. Естетичний ідеал у системі метакатегорій естетики і проблема формування естетичної свідомості / О.С. Ухов: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://estheticamente.ru/portal/soc_gum/intelekt/2008_6/zmist.htm

17. Федул М.В. Синергетична концепція естетичного виховання / М.В. Федул, О.В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали

Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І.Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 58.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: художньо-естетичне виховання підростаючого покоління, професійна підготовка майбутнього вчителя музики, сприймання музики як педагогічна проблема.

УДК 373. 3. 091; 17.022.1

ІМІДЖЕВА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Тетяна ДОВГА (Кіровоград)

Актуальність проблеми. Процес гуманізації освіти потребує особливої уваги до налагодження ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Від професіоналізму вчителя, вибору ним власної педагогічної позиції значною мірою залежить результативність навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. В педагогічній науці та шкільній практиці тривають активні пошуки шляхів удосконалення професійної діяльності вчителя, вироблення в нього такої педагогічної позиції, пріоритетом якої є збереження здоров'я учасників педагогічного процесу та комфортизація умов навчальної співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття “професійна позиція педагога” (педагогічна позиція) у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг це поняття ввійшло завдяки роботам Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Мясичева, С. Рубінштейна та ін. Зазначеної проблеми торкалися в своїх працях О. Асмолов, Н. Анікеєва, І. Бех, І. Колеснікова, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Якиманська.

Останнім часом активізувалися дослідження, що стосуються проблеми професійно-педагогічного іміджу. До неї звертались дослідники: І. Баженова, О. Бекетова, М. Варданян, І. Єланська, М. Єлфімова, Л. Жарікова, Т. Зеленська, Л. Золотовська, А. Калюжний, Т. Кулакова, В. Купцова, О. Крисанова, О. Ковальова, А. Кононенко, С. Маскалянова, І. Ніколаєску, А. Панасюк, О. Петрова, О. Руська, І. Размолодчикова, Н. Тарасенко, В. Купцова, В. Черепанова, В. Шепель. Сучасні вчені збагатили педагогічну

науку поняттями: «іміджеві характеристики», «іміджева поведінка», «іміджева взаємодія», «іміджева компетентність», «іміджевий профіль», «імідж-портрет», «іміджева позиція».

Метою даної статті є висвітлення сутності іміджевої позиції вчителя як проєкції особистісно-професійного іміджу вчителя та особливостей її застосування з метою гуманізації педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу.

Центральною постаттю педагогічного процесу є вчитель: він здійснює управління цим процесом та регулює міжособистісні стосунки, обумовлені характером педагогічної взаємодії. Важливу роль при цьому відіграє професійна (педагогічна) позиція вчителя.

Як стверджує А. К. Маркова, поняття “професійно-педагогічна позиція” позначає стійкі системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності [6].

Академік І. Д. Бех звертає увагу на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона одночасно є і особистісною, і професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як “об'єктом” (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [1, с 76].

З огляду на це, різновидом професійної позиції педагога можна вважати іміджеву позицію, яка, на нашу думку, є проєкцією особистісно-професійного іміджу вчителя та показником рівня майстерності створення сприятливого освітнього середовища, основу

якого складає педагогічна взаємодія.

Під педагогічною взаємодією розуміють гуманістично-орієнтований педагогічний процес співробітництва вихователя та вихованців, які виступають як паритетні (рівноправні) партнери спільної діяльності. Основними характеристиками педагогічної взаємодії є: взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємостосунки, взаємні дії, взаємовплив [5, с.33].

Особистісно-професійний імідж учителя – комплексна характеристика, що інтегрує в собі його особистісні та професійні якості. Вважається, що особистісно-професійний імідж функціонує завдяки дії зовнішніх і внутрішніх чинників. До перших належить зовнішня привабливість – не лише природжена, а й та, якої набуває вчитель за рахунок професіоналізму, загальної культури, управління поведінкою, вміння самовдосконалюватись, стежити за собою. Роль внутрішніх чинників виконують: наявність у вчителя високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вміння приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт.

Іміджева позиція є важливою особистісною та професійною характеристикою вчителя: вона закріплює його образ в свідомості учнів, колег, батьків, адміністрації, громадськості; сприяє формуванню професійного статусу та авторитету; слугує орієнтиром у прийнятті вчителем важливих професійних та життєвих рішень; безпосередньо впливає на характер педагогічної взаємодії.

Ознакою іміджевої позиції вчителя в умовах гуманістичного освітнього середовища є гуманність як важлива риса характеру вчителя, ключовими характеристиками якої є: позитивне ставлення до дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, розвивати здібності і таланти; турбота про збереження та зміцнення дитячого здоров'я; активне попередження виникнення стресовогенних і дидактогенних ситуацій, що перешкоджають розвитку дитини в процесі навчання; організація особистісно орієнтованого спілкування та дотримання позитивних морально-етичних стосунків у навчально-виховному процесі. Цьому сприяє вибір учителем методів роботи, адекватних віковим можливостям і здібностям школярів; побудова навчально-виховного процесу як педагогічної взаємодії.

Вважаємо необхідним виокремити та розкрити ті напрямки діяльності вчителя, які, на нашу думку, вимагають прояву та вдосконалення іміджевої позиції вчителя: створення комфортних умов для навчання та

відпочинку, організація ефективної педагогічної взаємодії, застосування сучасних педагогічних технологій і методів – усе це дозволяє будувати навчально-виховний процес на засадах здоров'язбережувальної педагогіки та навчального співробітництва.

В педагогічній літературі і шкільній практиці узвичаїлися поняття «освітній простір» і «шкільне середовище».

Під *освітнім простором* розуміють багаторівневу освітню систему і, водночас, спеціально організоване середовище, в якому здійснюється педагогічна взаємодія його учасників (вчителів, учнів, батьків тощо).

Шкільне середовище – це простір, що оточує вчителів та учнів під час їхнього перебування в школі. Аналогами до даного поняття є педагогічне, освітнє, виховне, навчально-виховне, едукативне та інші види комунікативного середовища.

На жаль, шкільне середовище сьогодні є здебільшого несприятливим. Це означає, що в умовах традиційної організації освітнього процесу педагога та учні зазнають постійних фізичних і психічних перевантажень, які призводять до порушення механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. В результаті існуюча система шкільної освіти набуває здоров'явитратного характеру – під її впливом погіршується стан здоров'я учасників освітнього процесу.

Найбільш впливовим чинником, який завдає значної шкоди здоров'ю вчителя та учнів, є стрес. *Стрес* – це фізіологічна реакція організму людини, яка супроводжується станом напруги, пригніченості й занепаду, що виникає за умов складної для людини діяльності як у повсякденному житті (в побуті, навчанні, професійній діяльності тощо), так і за особливих обставин.

Стрес виникає внаслідок інтелектуальних перевантажень, небезпеки, образи. У людини в стресовому стані спостерігаються помилки в розподілі й переключенні уваги, порушення перебігу пізнавальних процесів, розлад координації рухів, неадекватність емоційних реакцій. Виникає дезорганізація й гальмування всієї діяльності. В стресовій ситуації людина, здебільшого, розгублюється, проте, в окремих випадках, у неї виникає здатність до швидкої реакції, посилення розумової діяльності, мобілізації волі, прийняття оптимальних рішень.

В шкільній практиці зустрічаються фізіологічний, психологічний, емоційний, інформаційний, комунікативний та інші види стресу.

Фізіологічний стрес виникає від фізичного перевантаження організму, впливу на нього

шкідливих чинників навколишнього середовища (порушення температурного, повітряного, світлового, шумового режиму, як-от: занадто висока чи низька температура, непристосоване приміщення, незручне робоче місце, забруднене повітря, неякісне освітлення, підвищений рівень шуму, нерациональне харчування та обмеження рухової активності).

Психологічний стрес є наслідком порушення психологічної стійкості особистості з різноманітних причин: несправедлива критика, незаслужене покарання, тяжка образа, вражене самолюбство, некваліфікована робота тощо. Крім того, такий стрес може бути результатом психологічного перевантаження особи: виконання занадто великого обсягу роботи або непосильного тягаря відповідальності за якість складної й тривалої роботи.

Варіантом психологічного стресу є *емоційний* (психоемоційний) *стрес*, що виникає в ситуаціях загрози, небезпеки, конфлікту і супроводжується негативними емоціями і станами – страхом, обуренням, приниженням тощо.

Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційного перевантаження чи, навпаки, інформаційного вакууму.

Комунікативний стрес спричинюється нездатністю людини спілкуватися з іншими людьми, невмінням налагоджувати міжособистісні стосунки.

Найбільш руйнівним для організму є психологічний стрес, який досить часто зустрічається в шкільній практиці. Психологічний стрес у педагогів часто провокує виникнення дитячих стресів.

Дитячий стрес – це специфічна (фізіологічна чи психологічна) реакція організму дитини у відповідь на дію надзвичайних подразників різної природи й характеру, які викликають «напруження» чи порушення окремих функцій дитячого організму.

Дитячий стрес значно відрізняється від стресу у дорослих, особливо його проявами. Стрес у дитини зазвичай виникає тому, що її життя і досвід контролюється дорослими. Діти відчують, що вони нічого не можуть вдіяти, що вони безсилі щось змінити. Це призводить до апатії і втрати віри в свої сили. Як наслідок – підвищена збудливість, або агресивність і нездатність зосередитися на якому-небудь предметі. Іноді стрес викликає чисто фізичне нездужання, наприклад, головний біль, різі в шлунку, підвищену чутливість. Дитячий стрес не завжди розпізнають дорослі, а сама дитина неспроможна з ним упоратися, що змушує її відчувати себе слабкою й неадекватною. Шкільне навчання може спровокувати виникнення «шкільних стресів» різного характеру.

Важливим чинником, що викликає стрес у дитини, є насилля над її особистістю. Наразі ця проблема у навчальних закладах набуває все більш загрозливих форм і розмірів. Увійшли в обіг поняття: «шкільне насилля», «педагогічне насилля».

Шкільне насилля – це застосування учнями сили по відношенню до своїх однолітків. Можливим є також (хоча і вкрай рідко) насилля учнів над учителем.

Педагогічне насилля – це насильницькі дії педагога. Вони можуть спрямовуватись на цілий клас, групу школярів або, безпосередньо, на конкретного учня. При цьому одночасно страждають школярі, їхні батьки та самі вчителі, тобто педагогічне насилля є руйнівним для всіх учасників освітнього процесу.

Шкільне насилля має фізичний і емоційний прояви. Наприклад, для емоційного насилля характерні глузування, образливі прізвиська, відмова в спілкуванні, відторгнення, повна ізоляція – з боку учнів, або нескінченні зауваження, необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження в присутності інших дітей – з боку педагога. Емоційне насилля викликає в жертви почуття образи, приниження, емоційне напруження, наслідком чого можуть стати серйозні порушення здоров'я, а в окремих випадках навіть суїцид.

Таке становище спонукає вчителя до необхідності використання антистресових педагогічних засобів та комфортизації психоемоційних стосунків.

Значні можливості для гуманізації міжособистісних стосунків має сучасне едукативне середовище. Терміном «едукатія» позначають процесуальний компонент освіти у взаємозв'язку трьох його складників – навчання, виховання й розвитку. Запровадження цього терміна зумовлене тим, що загальнонавчальне поняття – навчально-виховний процес – не вказує на його природну триєдність і фактично приховує надзвичайно актуальний сьогодні аспект розвитку дитини.

Дослідники тлумачать *едукативне середовище* як навчально-виховний процес, який репрезентує організацію всіх його складників відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальних програм і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

Основою сучасного едукативного середовища є особистісно орієнтоване навчання, яке враховує стан здоров'я та індивідуальні особливості учнів. Для того, щоб дитина комфортно почувала себе в едукативному середовищі, воно повинно носити оздоровчий та гуманістичний характер.

Оздоровче середовище має на меті поліпшення здоров'я учнів (фізичного, психічного, інтелектуального, емоційного,

морального тощо) шляхом використання традиційних та нетрадиційних оздоровчих засобів (фізичні вправи, оздоровчі сили природи, аутогенне тренування тощо), формування в них здорового способу життя. Вплив оздоровчого середовища поширюється на розвиток тіла та фізіологічних систем організму дитини, формування психічних станів та вільний прояв позитивних емоцій, розвиток пізнавальних процесів, особистісних якостей тощо.

Гуманістичне середовище створює комфортні умови для всебічного розвитку та успішної соціалізації учнів, а також сприяє ефективному здійсненню особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, яку вирізняє гуманістичний характер відносин між вчителем і учнями: взаємна емпатія, толерантність, спільна зацікавленість у кінцевому результаті, віра один в одного і чіткий розподіл обов'язків, усвідомлення важливості ролі кожного учасника навчально-виховного процесу.

Як зазначає О. Я. Савченко: «Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя. Якщо створюються такі стосунки, діти не бояться висловити своє ставлення, яке може не збігатися з думкою більшості й навіть учителя, реалізують своє право бути мислячою особистістю. Діти, як і дорослі, повинні мати право на помилку» [54, с. 55].

Запорукою ефективною педагогічної взаємодії є педагогічна майстерність та педагогічний такт учителя.

Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості, а її обов'язковим складником вважається педагогічний такт [8].

Педагогічний такт – почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей. Проявляється в умінні вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обґрунтовані вимоги. Основою педагогічного такту є глибоке знання психології дітей, індивідуальний підхід у навчанні й вихованні [3, с. 449].

Зокрема, відомо, що педагогічний такт передбачає вибір учителем *тактики педагогічної взаємодії*, яку традиційно розглядають як уміння вчителя вибрати

адекватні ситуації прийоми і засоби впливу, знаходити альтернативні варіанти прийомів впливу на особистість, які в конкретній ситуації є необхідними та дають можливість свідомо викликати потрібну, наперед заплановану реакцію учнів. Деякі з сучасних дослідників ототожнюють тактику з педагогічною гнучкістю.

Психолог Л. Мітіна визначає *педагогічну гнучкість* як складне багатомірне психологічне утворення, що поєднує в собі змістові й динамічні характеристики, наявність яких обумовлює здатність учителя легко відмовлятися від таких, що не відповідають ситуації і завданню способі поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації. Структуру педагогічної гнучкості складають: емоційна, інтелектуальна та поведінкова гнучкості. Зокрема, наявність або відсутність у педагога емоційної гнучкості, на думку дослідниці, спричинює стабілізуючий (дестабілізуючий) вплив на емоційне (душевне) здоров'я самого вчителя і учнів [7, с. 79–80].

Стиль педагогічної взаємодії (спілкування) характеризує індивідуально-типологічні особливості взаємодії вчителя з учнями. Проявляється характером ділових взаємин з учнями, який обирає вчитель для керівництва навчально-виховним процесом. Правильний вибір учителем стилю й тактики педагогічної взаємодії має важливе значення для збереження здоров'я учнів і вчителя.

Зазвичай, учителі початкової школи будують свій стиль взаємодії (спілкування) з учнями на основі двох загальновідомих стилів – авторитарного й демократичного (особистісно орієнтованого). Оскільки вони є протилежними за своїм впливом на суб'єктів освітнього процесу, то пов'язані з ними тактики педагогічної взаємодії також кардинально різняться між собою.

Скористаємося наведеним О. Я. Савченко описом того, як поведуть себе вчителі в залежності від обраного ними стилю педагогічної взаємодії, та проілюструємо, як з цим співвідноситься тактика, яку вони застосовують.

Вчитель, який обрав *авторитарний стиль*, завдання уроку повідомляє прямо, чітко, економно; але нехтує думкою класу; перебиває висловлювання дітей; нерідко вживає вирази: «Не запитуйте, я зараз усе поясню...», «Робіть тільки так, як я сказав»; схильний приймати «єдино правильне рішення»; схильний ототожнювати навчальні досягнення учнів з їхніми особистісними якостями; «останнє» слово залишає за собою; дуже вимогливий до зовнішньої дисципліни [9, с. 58].

Найчастіше вчителі, які надають перевагу означеному стилю, обирають пов'язану з ним педагогічну тактику, яка в науковій літературі отримала назву стресової або стресової. Наслідком її застосування буває незадовільний внутрішній стан дитини, який призводить до появи низки негативних явищ: «Внутрішній дискомфорт, що виникає в дитині, спотворює процес становлення соціальних емоцій, стимулює негативні почуття й афективні стани (пригніченість, тривожність, погані настрої), супроводжується різким зниженням ініціативи, а в найбільш гострих випадках невротичними реакціями аномальними варіантами розвитку особистості, дезадаптацією й асоціальною поведінкою» [7, с. 9].

Вчитель, що є прихильником демократичного (*особистісно орієнтованого*) стилю, завдання й підсумок уроку визначає через діалог з класом; заохочує вияв особистісного ставлення до навчання, співпрацю учнів різної підготовки; схильний приймати варіативні рішення, вислуховує думки учнів; у будь-яких ситуаціях зберігає особисту гідність учня; дозволяє дітям підходити до себе для одержання додаткових матеріалів, завдань; шукає причину непорозуміння з учнями у своїх діях; використовує стимулююче оцінювання, залучає дітей до самооцінки [9, с. 58].

З особистісно орієнтованим стилем педагогічної взаємодії, на наш погляд, найкраще поєднується *тактика педагогічної підтримки*, яка базується на запропонованій О. Газманом ідеї «педагогіки підтримки» [10]. Дослідник виокремлює чотири різновиди такої тактики: «захисту», «допомоги», «сприяння», «взаємодії». Кожна з них потребує вдумливого та толерантного ставлення до дитини.

Показником професійної майстерності та гуманістичної іміджевої позиції вчителя є здоров'язбережувальна педагогічна діяльність, яка реалізується завдяки використанню здоров'язбережувальних педагогічних технологій та методів психолого-педагогічної терапії.

Здоров'язбережувальні педагогічні технології передбачають комфортні умови навчання дитини в школі (відсутність стресів, посиленість пропонованих вимог, адекватність методик навчання й виховання); раціональну організацію навчального процесу (відповідно до педагогічних, психологічних, фізіологічних і гігієнічних вимог); відповідність навчального та фізичного навантаження віковим та індивідуальним можливостям дитини; оптимальний руховий режим.

Дослідниця Т. Бойченко зазначає, що застосування здоров'язбережувальних технологій зазвичай поєднуються з проведенням відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою

поліпшення якості життя особистості [2, с. 2]. У зв'язку з цим сучасному вчителю початкової школи необхідні знання основ *психолого-педагогічної терапії*, методи якої можна застосувати з метою корекції, оздоровлення та різнобічного розвитку дітей. У наш час існує багато методичних прийомів (технік і технологій) такої терапії. В шкільній практиці широко застосовують арт-терапію, кольоротерапію, бібліотерапію, казкотерапію, лялькотерапію, ароматерапію, фітотерапію, психогімнастику; ефективним є терапевтичний вплив музики, танцю, гри тощо.

Висновок. Отже, іміджева позиція вчителя початкової школи є різновидом його професійно-педагогічної позиції та проекцією особистісно-професійного іміджу. В умовах шкільної освіти вона слугує вчителю інструментом гуманізації педагогічної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1–4.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-е, доп. і випр. – Рівне: Волинські береги, 2011. – 552 с.
4. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
8. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюна, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
9. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О. Я. Савченко. – К.: СПД «Цудзиневич Т. І.», 2007. – 204 с.
10. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини / [Упоряд. А. Русаков, Н. Касіцина]. – Київ: Шкільний світ, Видавець Л. Галіцина, 2006. – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія та історія початкової освіти, професійна підготовка вчителя початкової школи.

УДК 378.371

ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Гуманізація сучасного освітнього середовища вимагає зміни підходів до особистості як суб'єкта діяльності, його навчання, виховання й розвитку. Особливим же видом суспільно корисної діяльності людей була і залишається праця, спрямована на підготовку до життя підростаючого покоління відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей суспільства.

Навчання магістранта-майбутнього викладача у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) є важливим етапом професійного становлення і зростання. Адже подальша викладацька діяльність у ВНЗ, як зазначає М. Фіцула, має надзвичайно важливе соціальне значення, оскільки йдеться про формування майбутнього фахівця, від рівня підготовленості якого значною мірою залежить економічний, політичний, соціальний, культурний розвиток суспільства.

При цьому зазначаємо, що формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у магістратурі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у магістранта закладаються основи тих професійних якостей, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення магістрантів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу має бути побудована на засадах гармонізації розвитку магістранта і як особистості, і як фахівця, що в подальшому буде сприяти його успішному професійному зростанню.

Саме тому не випадковим є стверджувальний висновок, що найбільш ефективним механізмом становлення майбутнього фахівця є його професійне зростання, актуалізоване завдяки системі мотивації процесу підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють увагу як проблемам особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності (В. Антипова, С. Батракова, В. Галузинський, М. Громкова, М. Євтух, М. Єрецький, В. Семиченко), так і питанням професійного зростання фахівця

(С. Архангельський, Г. Гусев, О. Жигло, В. Зінченко, В. Кремень, Ю. Кулюткін, В. Лозова, А. Новіков, В. Онушкін, А. Поляков). Такий інтерес до зазначеної наукової проблеми стимулював і нас до пошуків та деяких теоретичних узагальнень у цьому напрямку.

При цьому **метою статті** було окреслено: теоретично обґрунтувати сутність окресленого феномену та визначити складові цілісності особистості в контексті проблеми професійного зростання магістрантів-майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. У цілому ж професійна підготовка магістранта-майбутнього викладача передбачає узгодження, а не дублювання, освітніх програм його становлення на попередніх етапах підготовки, тобто їх поглиблення з метою розвитку особистості майбутнього фахівця вищої школи. При цьому важливим є, як зазначають В. Онушкін і Ю. Кулюткін, що основним завданням освіти є формування готовності тих, хто навчаються, до подальшої реалізації та зростання, що, у свою чергу, припускає вирішення двох взаємозалежних завдань: 1) розвиток мотиваційно-потребнісної сфери особистості, ціннісного відношення людини до світу знань, самого процесу навчання; 2) розвиток здатності до самостійного набуття знань, оволодіння методами й прийомами самоосвіти, уміння вчитися [4, с. 89], прагнення до професійного зростання.

При цьому поняття «професійне зростання особистості» є складним, багатоаспектним, а тому необхідно, передусім, звернутися до характеристики поняття «особистість», яке є твірним у розкритті сутності вказаної дефініції та має розглядатися, за нашим переконанням, з позиції цілісності.

Особистість є соціальною якістю індивіда, що визначається його включеністю у суспільні відносини. Образ життя індивіда, виконуваним ним соціальні ролі забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, що утворюють його психологічну і професійну структуру. Саме в системі суспільних відносин відбувається перетворення психічних процесів у якісні властивості його особистості.

Здійснюючи аналіз наукової літератури (Л. Анциферова, Л. Виготський, К. Платонов, А. Маслоу, Г. Оллпорт) можна зробити узагальнення, що вихідним у психологічній концепції особистості є підхід, основним

предметом якого є особистість як унікальна цілісна система, що є «відкритою можливістю» самоактуалізації, властивою лише людині.

Особистість, за визначенням Л. Виготського, це цілісна психічна система, яка виконує певні функції і виникає у людини, щоб обслуговувати ці функції. Основні функції особистості – творче освоєння суспільного досвіду і включення людини в систему суспільних відносин. Всі сторони особистості виявляються тільки в діяльності і у відносинах з іншими людьми. Особистість існує, виявляється і формується в діяльності і спілкуванні. Звідси і найважливіша характеристика особистості – соціальний стан людини, всіма своїми виявами пов'язаний з життям навколишніх людей.

Вивчення процесу розвитку особистості передбачає аналіз не лише того, як вона привласнює соціальний досвід і залучається до життя суспільства, але й її оригінального внеску, що збагачує це життя. Саме залежність засвоєння і відтворення соціального досвіду і є основою, на якій може системно розкриватися стан розвитку особистості, її соціальна і професійна зрілість, сформованість яких стимулює до професійного зростання.

У своїх працях А. Маслоу, визначаючи основу цілісності особистості як «внутрішню природу» або «деяку стрижневу структуру», виділив термін «self» – «самозвеличення» (самість) або «Я», тобто те, що є «конституціонально-властивим» даному індивіду – від біохімічного до унікальних смаків і цінностей» [6]. Психолог звертав увагу на те, що обов'язковою умовою оптимального і продуктивного функціонування особистості є надання їй можливості виявити свою самість.

Дослідник Г. Оллпорт [8] дещо інакше розглядав цю проблему, виділяючи «ядро особистості», що є головною характеристикою, яка залишається центральною впродовж життя людини, це те структурне ціле, складна психофізіологічна система, або, на його думку, «периферія», що динамічно змінюється в людині впродовж життя: це соціально обумовлені риси індивіда та механізми їх виникнення. Розвиток особистості автор убачав у взаємозв'язку «ядра» з «периферією». Цей взаємозв'язок він назвав «пропріумом» (від лат. *proprium* – характерний, специфічний, власний), який обумовлює рівень взаємодії людини з оточенням і зумовлює мотиви її розвитку.

Ряд психологів стверджує, що основною властивістю особистості є її своєрідність, унікальність і цілісність, а тому виникає необхідність у створенні умов для виявлення нею **індивідуальності**. А протиріччя між мотивами діяльності індивіда, що проявляються у вигляді конфлікту або гармонійності, взаємодії з ідеалами й нормами соціальної спільності,

може бути розв'язане засобами вчинків або дій, які перетворюють рядову програму соціальної спільності, або різноманітних перебудов мотивів індивідуальності в процесі взаємодії із соціальною спільністю. У тому випадку, якщо протиріччя має характер гармонійної взаємодії, вчинки і дії індивідуальності сприяють подальшому інтересу соціальної спільності. При цьому вивчення цілісності особистості ґрунтується на її виявленні, оскільки, як слушно вказує Г. Щукіна, необхідно точно знати, в якому саме ракурсі повинна розглядатися цілісність особистості, бо йдеться не про цілісність взагалі, а в певному конкретному відношенні, відповідному поставленому завданню.

Отже, особистість є **відкритою живою системою**, яка існує, постійно взаємодіючи зі своїм оточенням, вона відкрита через власну поведінку і діяльність, постійно одержуючи щось від оточуючих, віддаючи їм, тобто можна говорити про те, що взаємопов'язані процеси екстеріорізації та інтеріорізації забезпечують процес розвитку і саморозвитку особистості. Тому можна стверджувати, що взаємодія особистості з оточуючим світом призводить до її неперервного розвитку і вдосконалення, тобто неперервний розвиток особистості є основною формою її існування.

Особистість як відкриту систему розглядав М. Бахтін, змістом гуманістичного підходу до якої є протест проти «завершального» її визначення. Незавершеність особистості він убачав у зростанні її самосвідомості, в рефлексії, усвідомленні можливості змінити точку зору на себе, що допомагає подальшому саморозвитку. При цьому варто зазначити, що особистість є активною системою, тобто у взаємостосунках з навколишнім оточенням вона виступає у якості активного начала, тому що не тільки реагує на зовнішні дії, але й сама активно і цілеспрямовано впливає на навколишнє оточення, адаптується в ньому. Крім того, необхідно зауважити, що існування людини як особистості вимагає від неї творчого відношення до навколишнього оточення, визначення мети своєї діяльності, завдань по самовдосконаленню та розв'язання їх новими способами, адже лише в ході постановки і досягнення нових, більш складних цілей і відбувається розвиток особистості.

У контексті окресленої проблеми слід звернути увагу на те, що зміна себе, пізнання всього оточуючого відбувається у внутрішньому світі особистості: «Саморозвиток є основним шляхом руху людини до особистісної зрілості, одна з сутнісних її потреб» [3, с. 35]. Вважаємо, що прагнення до самоактуалізації і самореалізації є потребою особистості впродовж

життєдіяльності, логічним продовженням цього і є власне зростання.

Також варто зазначити, що багато в чому визначає процес саморозвитку різноманітна діяльність і середовище. Останнє допомагає розвивати того, хто навчається, **як цілісний організм**. При цьому освітньо-виховне середовище ВНЗ створює сильні мотиви до пізнання, тільки в соціальному оточенні у майбутнього викладача можливе формування якостей, необхідних для життя в суспільстві.

Не випадково, головним способом становлення особистості у просторі її існування є соціалізація. Соціалізація – нелінійний процес саморозвитку людини під впливом соціуму, всього зовнішнього середовища. Визначальним фактором в соціалізації є не природні задатки людини самі по собі, а сформовані зовнішнім середовищем особистісні якості як продукт освіти й виховання. При цьому активна особистість прагне постійного набуття досвіду, який неперервно поповнюється, збагачується, призводить до змін різних сфер особистості. При цьому особистість як цілісна система, прагне до реалізації свого «Я». Цей процес спрямований на постійне вдосконалення, що викликає необхідність у зміні поглядів і установок. Це є надзвичайно важливим для розуміння сутності професійного зростання магістранта: його власне «Я» зростає і змінюється в результаті неперервної взаємодії з оточуючим світом, самим собою.

Необхідно також звернути увагу й на розуміння особистістю значущого суб'єктивного досвіду, який є основою її розвитку, що переживається особистістю в даних умовах і в даний момент. Такий досвід завжди має особистісний сенс. А оскільки досліджуємо процес професійного зростання магістранта, то необхідно створювати умови для організації його суб'єктивного досвіду, що має особистісний сенс. **Це дає нам право стверджувати**, що особистість магістранта є унікальною цілісною відкритою активною системою, здатною до самоактуалізації, постійного самовдосконалення.

Ми дотримуємося точки зору Є. Ільєнкова, Л. Буєвої та інших, які розглядають людину як істоту біосоціальну. Таким чином, особистість є «одичним зображенням» ансамблю соціальних відносин взагалі. Особистість є одичним зображенням тієї необхідної обмеженої сукупності відносин, якими вона безпосередньо пов'язана з іншими індивідами – «органами» цього колективного «тіла» роду людського, – як це слушно заявляє В. Афанасьєв. Таким чином, саме у процесі взаємодії наявних особистісних ресурсів й умов середовища, спеціально організованих для впливу на розвиток, у структурі особистісних

якостей людини відбуваються їх певні якісні зміни, що є запорукою подальшого зростання.

Підтвердженням цього є позиція А. Маслоу: людина має тенденцію рухатися до зростання і розвитку, особистої автономії, самоактуалізації [6]. Внутрішнє прагнення до самореалізації, «самопосилення» є основною потребою людини, яку вона прагне задовольнити. Погоджуємося з К. Роджерсом у тому, що індивіди мають величезні внутрішні ресурси для саморозуміння і для зміни власної «Я-концепції», базових установок і поведінки, що самоспрямовується. Для того, щоб всі ці джерела були включені, необхідно створити клімат полегчюючих психологічних установок. Не випадково, А. Маслоу вважав самоактуалізацію завершальною базовою потребою людини, оскільки саме з неї починається справжній самодостатній людський розвиток особистості, що стимулює до зростання.

Варто наголосити, що активність особистості в процесі самореалізації виступає у якості власної динаміки особистості, є джерелом перетворення, забезпечує підтримку її життєво значущих зв'язків з оточуючими, пов'язана безпосередньо з її вибором і вирішується з погляду продуктивності дії, яка розглядається, з одного боку, як продуктивність дій самої особистості, а, з іншого, – як продуктивність соціального результату діяльності. Активність, таким чином, спрямована як на саморозвиток особистості, так і на діяльність, що виступає як сфера самовиявлення особистості. Спрямованість на самоактуалізацію є результатом певної фази життєвого шляху особистості – «стадії індивідуальності», яка відрізняється прагненням до максимальної персоналізації й характеризується пошуком шляхів визначення своєї індивідуальності. Розвиненою індивідуальністю стає людина, у якій система внутрішніх взаємозв'язків і властивостей є провідною і визначальною в її життєдіяльності. Така людина є відносно незалежною від зовнішніх умов і від власних властивостей як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності. Прагнення підпорядкувати життєві обставини є основою спрямованості індивідуальності. Ця тенденція реалізується в найбільш узагальнених відносинах людини. Їх об'єктом виступає життєдіяльність, а змістом – уявлення людини про неї, мотиви, життєві цілі; регулятором – життєві плани, стратегія життєдіяльності.

Цінним у цьому контексті є ідеї Л. Анциферової [1] про зв'язок самоактуалізації із становленням незавершеної психологічної структури особистості і прагненням людини екстраполювати себе в своє майбутнє, бажанням виразити себе в певному виді діяльності. Автор

уважає, що особистість є суб'єктом власного розвитку, постійно знаходиться в пошуку свого місця в оточуючому світі, прагнення до вдосконалення своїх можливостей, до подальшого зростання. Отже, узагальнюючи праці психологів, розглядаємо особистість магістранта як цілісну, відкриту, унікальну систему, що постійно саморозвивається.

Складність дослідження цілісності прихована в особливостях її існування. Адже ціле не просто предмет у зовнішньому його бутті. Важливим є підкреслити, що і педагоги розглядають **особистість як унікальну цілісну істоту**, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. При цьому цілісність – це певна взаємопов'язаність елементів, внутрішня співвіднесеність і відповідність, ієрархія частин або елементів системи. На думку О. Леонтьєва, в основі розвитку кожної особистості лежить система діяльностей, що змінюються. Також зараз переосмислюється положення, сформульоване в свій час С. Рубінштейном. Суть його полягає в тому, що зовнішні причини діють через внутрішні умови. О. Леонтьєв далі розвиває і поглиблює це положення, підкреслюючи, що «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим саме себе змінює» [5, с. 181]. Очевидно, що у цих двох положеннях фіксується момент взаємопереходу зовнішніх умов у внутрішній світ особистості, і навпаки, відбувається актуалізація внутрішніх потенцій особистості у зовнішній діяльності і розвиток їх через цю діяльність. У аналізі зовнішніх і внутрішніх моментів спостерігається найважливіший методологічний підхід у вивченні цілісності особистості: особистість розглядається одночасно в двох аспектах – як суб'єкт і об'єкт (суб'єкт-об'єкт) діяльності суспільних відносин.

Немає сумнівів в тому, що істинні причини цілісності, «центра людської особистості» лежать за її межами – в системі суспільних відносин, в пересічній системі діяльності людини. Але було б не зовсім вірним перебільшувати і абсолютизувати зовнішні моменти порівняно із внутрішніми, ігнорувати діалектику перенесення зовнішнього у внутрішнє, і навпаки, внутрішнього у зовнішнє [9, с. 14].

Цінним для нас є положення, обґрунтоване О. Жигло, що стосується проблеми професійного зростання майбутнього викладача ВНЗ [2, с. 45-46]: 1) джерелом розвитку магістранта є незавершеність його особистості, а також використання його потенційних можливостей для рішення все більш складних і перспективних завдань; 2) характеристикою навчальної діяльності є її орієнтація на розвиток

і саморозвиток студентів, на надання їм педагогічної підтримки; 3) професійне зростання магістранта характеризується дискретністю, можливістю інтенсивного розвитку знань, умінь і якостей; 4) професійне зростання розглядається як більш значущий результат, ніж будь-які формально засвоєні знання, уміння і навички; 5) знаходження в активному освітньому дивергентному середовищі обумовлює професійне зростання магістранта і стимулює його перехід на більш високі стадії розвитку; 6) професійне зростання магістранта відбувається за рахунок вирішення суперечностей.

Рушійною силою та джерелом розвитку магістранта в контексті його професійного зростання є **зовнішні і внутрішні суперечності**: особистість здійснює саморозвиток, маючи для цього внутрішні рушійні сили, які виявляються у внутрішній суперечності (розбіжність думок, почуттів, учинків, які відповідають уявленню «Я – ідеальне», здібність особистості до прагнення стати краще та ін.).

Зовнішню суперечність обумовлено змінами соціального життя: суперечність між рівнем розвитку професійної компетентності магістранта і тими вимогами, які стосуються його особистості й діяльності з боку соціуму. Основною ж суперечністю, як стверджує М. Фішер, що спонукає навчальну діяльність магістранта (за наявності належної мотивації), є суперечність між його здібностями і обдарованістю та вимогами до особистості і професійної діяльності. При цьому розвиток не лише ініціюється вимогами діяльності, але і регулюється діяльністю як в кількісному, так і в якісному відношенні. Розвиток здійснюється шляхом розвитку оперативності, тонкого пристосування до вимог і умов діяльності.

Узагальнюючи зазначене вище, можна виокремити ще одну суперечність, що впливає на процес професійного зростання магістранта – це суперечність між його цінностями і цінностями суспільства, оскільки особисті цінності можуть не співпадати з суспільними. Вирішення цієї суперечності, як стверджує Г. Сухобська, «має бути тісно пов'язане з вирішенням проблем особистості, з вивченням особистісних цінностей і з дією на останні, тобто вихованням» [10, с. 261]. Проте Н. Нестерова зауважує, що особисті цінності є індивідуальними варіантами соціальних цінностей, а ціннісне відношення визначається співвідношенням суспільних і особистих мотивів [7]. Саме тому усвідомлення студентом системи цінностей обумовлює визнання загальнолюдських цінностей, розвиток його духовних потреб у пізнанні і самопізнанні, спілкуванні, творчості, пошуку сенсу життя.

При цьому цінним для нас є позиції О. Жигло, який у своєму дослідженні стверджує, що професійному зростанню майбутнього викладача сприяє вирішення суперечностей між наявним і бажаним: 1) суперечності між рівнем домагань і усвідомлюваними можливостями; 2) особистісні проблеми; 3) проблеми міжособистісної взаємодії; 4) сенсо-особистісні конфлікти; 5) суперечності професійного розвитку; 6) когнітивний дисонанс [2]. А власне розв'язання вказаних суперечностей буде сприяти професійному зростанню магістрантів як майбутніх педагогів вищої школи.

Звертаємо особливу увагу й на вирішення проблем міжособистісної взаємодії, оскільки підґрунтям розвитку особистості є співпраця, спілкування в процесі навчання з іншими суб'єктами педагогічного процесу. На жаль, недостатній рівень розвитку комунікативних умінь сприяє виникненню міжособистісних конфліктів як в професійній діяльності, так і в життєвих ситуаціях. Усвідомлення причин цих конфліктів і побудова власної стратегії їх вирішення також зумовлює професійне зростання магістранта. Для того, щоб освітня взаємодія була особистісно-орієнтованою, необхідно, щоб студент одержав власний досвід спілкування на основі безумовного ухвалення, довірливого розуміння і відносин, що зорієнтовані на підтримку і допомогу. Це можливо в процесі міжособистісної взаємодії як магістрантів між собою, так і з викладачами. При цьому особистісні проблеми (психологічний захист, незадоволеність собою, страх перед самозмінами) і можливість їх вирішення різноманітними способами також впливають на професійне зростання магістранта. Щоб зняти ці суперечності необхідно створити психологічну службу у ВНЗ, яка буде надавати консультації, проводити тренінги та ін.

Як підсумок зазначаємо, що **професійне зростання магістранта** є динамічним, неперервним процесом розгортання його особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, процесом удосконалення його особистості: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей. При цьому здійснений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що професійне зростання магістранта є процесом розуміння себе, виявленням його індивідуальності, прагненням розкрити свої можливості як у особистісному, так і професійному аспектах.

При цьому зазначаємо, що процес професійного зростання магістранта має бути

ефективним, якщо: 1) основна роль у процесі навчання належить йому самому; при цьому він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; 2) навчання відбувається в процесі спільної діяльності суб'єктів навчального процесу; 3) основою його готовності до самовдосконалення є прагнення вирішити свої життєво значущі проблеми і досягти визначених цілей; 4) навчання має сенс самоосвітньої роботи.

Встановлено, що професійне зростання майбутнього фахівця характеризується можливістю інтенсивного розвитку його особистості; прагненням вирішувати свої життєво важливі проблеми і досягати конкретних цілей як навчальної, так і професійної діяльності. Цей процес буде ефективним лише за умови вмотивованості діяльності. Тому саме цей аспект проблеми і є предметом подальших наукових пошуків.

Висновки. Отже, в межах суспільства виробляються вимоги до особистості професіонала-педагога і представляються особистості в межах певного ознакового простору (професійних вимог) у процесі реалізації програми професійного становлення (освітньо-виховний процес у магістратурі). Проте особистість робить свідомий вибір стосовно оцінки даних вимог і власної відповідності ним, що проявляється у мотивації до професійного зростання у процесі підготовки фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – Т. 1.
2. Жигло О.О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Олександрівна Жигло. – Харків, 2006. – 214 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.
7. Нестерова Н.Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности / Н.Б. Нестерова. – М., 1994.
8. Оллпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? / Г. Оллпорт // Психология личности: тексты. – М., 1982. – 392 с.

9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1985. – 256 с.

10. Сухобская Г.С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Галина Степановна Сухобская. – Л., 1975. – 398 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.

УДК 371.12

МОДУЛЬНО-БЛОКОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ ЗАНЯТЬ ЯК МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Микола КОНДРАШОВ (Черкаси)

Постановка проблеми. Проблема активізації професійної позиції майбутнього вчителя обумовлює пошук нових шляхів організації навчання в університетській практиці. Основними джерелами цих пошуків стали зміни у ставленні та вимогах суспільства до якості, оновлення освітньої парадигми, модернізації методики, технології та засобів управління навчально-виховним процесом у системі вищої освіти. За цих суттєвих перетворень особливого значення набуває управлінський аспект фахової підготовки у вищій школі, зокрема, усвідомлення механізму управління процесом формування професійної позиції як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

У сучасних умовах назріла об'єктивна потреба пошуку механізму управління професійним становленням майбутніх вчителів у процесі їх фахової підготовки в умовах університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти управління сучасними освітніми процесами і системами знайшли відображення в працях В. Бондаря, Е. Гусинського, М. Гриньової, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, В. Кременя, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Сорочан та ін. Державні документи та нормативні акти про освіту підтверджують необхідність подальших пошуків засобів підвищення управлінського аспекту освітнього процесу вищої школи, шляхів розробки проблем управління сучасними навчально-виховними процесами в системі фахової підготовки майбутніх учителів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Аналіз наукової літератури свідчить про недостатню наявність публікацій, у яких висвітлюються механізми управління

навчально-виховним процесом у вищій школі, в тому числі й процесом формування професійної позиції майбутніх учителів.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є обґрунтування можливості модульно-блокового структурування навчальних занять як механізму управління формуванням професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління – це складна і різноманітна сфера діяльності, яка об'єднує безліч питань організаційного, педагогічного, методичного і психологічного характеру. У науковій літературі процес управління розглядається як процес прийняття та реалізації управлінських рішень, як процес постійного руху інформації за прямими і зворотними зв'язками у процесі рішення управлінських задач. Управління розглядається як система, процес, вид діяльності.

О.Касьянова відмічає, що процес управління має стадійний характер і об'єднує у собі: визначення мети управління; вироблення та прийняття управлінського рішення на основі вивчення практики та тенденції поведінки керованого об'єкту; організація виконання прийнятого рішення, забезпечення підтримки стійкого взаємозв'язку між керованою та керуючою системами; контроль за виконанням і оцінюванням результатів управління [4, с. 66]. Розглядаючи управління як вплив керуючого суб'єкта на керований об'єкт з метою здійснення переходу в якісно новий стан, важливо акцентувати увагу на механізмі управління формуванням професійної позиції майбутніх вчителів [3].

Ми виходимо з того, що модульно-блокове структурування змісту навчального матеріалу можливо розглядати як механізм управління

формуванням професійної позиції майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки. На нашу думку, успіх рішення навчально-виховних задач забезпечується тим, що модульно-блокове структурування навчальних занять передбачає наявність зовнішньої керівної сили, усвідомленої мети, що визначає напрям формування професійної позиції майбутніх учителів, урахування педагогічних умов, які необхідні для досягнення цілей, наявність рефлексії, що поєднує в єдине ціле мету, зміст, планування та організацію педагогічного процесу, стимулює активність, самостійність мисленнєвої діяльності, закріплює вміння нестандартного рішення педагогічних проблем і навичок комунікативної поведінки майбутніх учителів.

У роботах А. Вербицького, Л. Вовк, І. Зязюна, А. Клим-Климашевської, Л. Кондрашової, В. Краєвського, О. Цокур та ін. акцент спрямовано на структурування наукового знання і способах використання теорії як засобу підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів. Однак, управлінський аспект цього процесу ними не розглядався.

Л. Кондрашова (2007) правомірно стверджує, що сьогодні важливий перехід від педагогічної підготовки, яка будується на основі «запам'ятати й відтворити», до навчання, що формує творчу особистість, здатну осмислити постановку навчальної задачі, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, враховувати власний професійний досвід» [5, с. 225-226]. Дослідниця наголошує на важливості розуміння майбутніми вчителями умов і шляхів отримання педагогічного знання, вмінь адекватно використовувати його для рішення практичних задач. Позиція викладача полягає не стільки в передачі обліку педагогічної інформації, скільки в наданні своєчасної допомоги студентам у межах доцільності та їх особистої зацікавленості в оволодінні основами професіоналізму. Модульне-блокове структурування змісту фахової підготовки дозволяє успішно реалізовувати викладачем управлінські функції, які виникають у ході фахової підготовки студентів і формуванні в них професійної позиції.

Предметне знання є засобом самореалізації сутнісних сил студента, поєднує у своїй основі потенціал розвитку їх здібності адекватно діяти і своєчасно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях.

На нашу думку, структурування предметного знання на основі модульно-блокового підходу дозволяє використовувати різноманітні форми і методи управління навчальною роботою студентів, формуванням у них професійної позиції в процесі фахової

підготовки. На думку В.Воронова (1999), особливості дидактичного структурування текстів, відношення між формою та структурою знання і навчально-пізнавальними операціями щодо його засвоєння позитивно впливає на якість підготовки майбутніх учителів [2, с. 69]. При цьому не стільки особливості наукового знання, скільки характер управління оволодіння ним набуває важливого значення у фаховій підготовці майбутніх учителів.

М. Боритко (2004) визначає навчання як процес осмислення, розуміння і проектування, розмаїття активних форм занять із студентами. «Активні форми занять, – пише він, – допомагають осмислити власний досвід, виділити в ньому можливі проблеми; завдання на аналіз та оцінку педагогічних ситуацій, розробку планів роботи у співвідношенні з дозованими блоками теоретичного матеріалу для виконання цих завдань, розробок документів, сценаріїв, планів та ін., сприяє проектуванню власної професійної діяльності на вищому рівні» [1, с. 89].

На цій основі коло проблем механізму управління формуванням професійної позиції майбутніх учителів засобами модульно-блокового структурування предметного знання зводиться не лише до визначення конкретної мети, послідовності дій з її реалізації, але розробляються завдання, визначаються основні шляхи і напрями розв'язання завдань, забезпечення умов і необхідних ресурсів, встановлюється контроль за їх виконанням, оцінка і самооцінка результатів.

Модульно-блокове структурування занять забезпечує перехід від традиційних уніфікованих форм, методів, засобів управління формуванням професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до диверсифікаційних, особистісно орієнтованих підходів.

Наведемо структуру одного із занять.

Тема: Логіка и методика педагогічних досліджень.

Мета: розкрити логіку педагогічного дослідження, надати допомогу майбутнім учителям в оволодінні методикою науково-дослідної роботи.

Структура заняття:

I. Інформаційно-дискусійний блок

Запитання для обговорення:

- Що необхідно враховувати у проведенні дослідження на педагогічну тему та виборі методів рішення наукової проблеми?

- Вкажіть, які з цих понять: *методологія педагогіки, виховання, педагогічне дослідження, методи і методика наукового дослідження, педагогічні технології, методи навчання, педагогічний процес, педагогічний експеримент,*

проблема, тема, мета, консилиум, анкетування, об'єкт, предмет, гіпотеза дослідження, теорія розвитку особистості, дослідна робота – не мають прямого відношення до виучуваної теми.

- Найдіть **невідповідність у визначенні** понять:

Завдання дослідження – лаконічне й чітке обмеження аспектів досліджуваної області.

Гіпотеза дослідження – сфера (область) пошуку.

Тема дослідження – аспект сфери пошуку у середині об'єкту; процес перебігу чи реалізації виучуваних явищ, сукупності елементів, зв'язків, відношень.

Проблема дослідження – те запитання, що виникає, на яке потрібно відповісти; це формулювання того, що невідоме у виучуваному явищі.

Мета дослідження – виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, розробка теорії та методики.

Предмет дослідження – конкретизація цілей дослідження; вивчити, визначити, виявити, узагальнити, перевірити в дослідній роботі.

Об'єкт дослідження – передбачувана відповідь на запитання, які виникають на основі всебічного вивчення теоретичного і практичного стану проблеми.

II. Практико-перетворювальний блок

- Які методи дослідження необхідно використовувати під час дослідженні тем: «Формування екологічної культури учнів», «Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроці», «Формування позитивної мотивації молодших школярів до навчання»?

- Проаналізуйте, наскільки вдало сформульовані теми курсових робіт: «Майстерність учителя в управлінні собою в педагогічній взаємодії з учнями», «Активні форми навчання географії», «Формування інформаційної культури учнів», «Комп'ютерний клуб в позакласній роботі школи».

- Визначте, наскільки коректно сформульовано методологічний апарат дослідження:

Тема: Творчий підхід учителя до структурування уроку і його проведення.

Об'єкт: урок і форми його проведення.

Предмет дослідження: задачі уроку відповідно його творчого характеру.

Гіпотеза: творчість, у процесі уроку, повинна мати базу – інтелектуальну, культурну, емоційну.

Методи дослідження: аналіз літератури з досліджуваної проблеми, цифровий метод, розробка серії дослідних уроків.

- Розв'яжіть педагогічну задачу:

Класному керівнику необхідно було з'ясувати ставлення Діми до однокласників.

Запитання для бесіди з ним він сформулював таким чином:

Чи подобається тобі спілкуватися з учнями твого класу? Як ти до них ставишся й чому? Тобі подобається робити для однокласників щонебудь хороше? Як часто ти допомагаєш їм у щоденних ситуаціях? Як ти реагуєш на несправедливість однокласників?

Вибери правильні формулювання запитань і обґрунтуй власний вибір.

III. Рефлексивний блок

1. Що є методологічною основою науково-педагогічного дослідження?

2. Логіка педагогічного дослідження. Що вкладається в це поняття? Назвіть основні етапи педагогічного дослідження.

3. Як визначається вибір методів дослідження?

4. Методика і технологія дослідження. У чому їхня подібність і відмінність?

5. Дослідницька діяльність – творчий процес. У чому може проявитися творчість дослідника в цьому процесі?

IV. Блок вільного обміну інформацією

1. Чи вважаєте Ви, що за допомогою методики педагогічного дослідження можливо підвищити результати педагогічної діяльності?

2. Які номінації щодо формулювання теми дослідження у ході заняття, зацікавили Вас? Обґрунтуйте їх вибір.

3. Якщо Ви поділяєте яку-небудь ідею, то:
а) можливо відмовитися від неї, якщо аргументи опонента будуть більш доказовими;
б) будете відстоювати власну думку, які б аргументи не приводилися;

в) змінити власну точку зору, якщо докази виявляться об'єктивнішими?

4. Що вам сподобалося чи не сподобалося у ході заняття?

5. Ваши пропозиції щодо оптимізації результатів заняття.

V. Блок самоосвіти.

Організація занять на основі модульно-блокового структурування навчальної інформації дозволяє надати їм практико-орієнтовану спрямованість, що змінює позицію майбутніх учителів в процесі пізнавальної діяльності й допомагає осмисленню педагогічної теорії як інструменту управлінських дій.

Висновки. Таким чином, модульно-блокове структурування навчальних занять є важливим механізмом управління формуванням професійної позиції майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. Опанування майбутніми вчителями методики виконання навчальних завдань на основі модульно-блокового підходу позитивно впливає не тільки на засвоєння предметних знань, але й сприяє закріпленню управлінських функцій (постановка мети, структурування інформації, планування,

організації діяльності, контроль, рефлексія, оцінка і самооцінка результатів), що значно підвищує рівень їхньої професійної позиції, стимулює їхню потребу в активних діях, нових знаннях, в творчому підході до вирішення професійних проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бoryтко Н.М. Подготовка педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н.М.Бoryтко // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А.Коменского. – 2004. – № 2. – С. 81–91
2. Воронов В.В. Формы представления знания в педагогическом образовании/ В.В. Воронов // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 68–73
3. Єльнікова Г.В. Розвиток цільових функцій управління на рівнях організації середньої освіти/

Г.В.Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2000. – № 3. – С. 9–11

4. Касьянова О.М. Теоретико-методологічні засади розвитку управління сучасною освітою / О.М.Касьянова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – № 20 (313). – Черкаси. – 2014. – С. 65–71

5. Кондрашова Л.В. Высшая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондрашов Микола Миколайович – аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: проблеми педагогіки вищої школи і управління освітою.

УДК 371.261

ЗНАЧУЩІСТЬ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга КОРИННА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Складні соціально-економічні процеси, велика конкурентність у сфері працевлаштування, потужний потік інформації і явний недолік часу на його осмислення, – все це обумовлює досить високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів України. Сьогодні перед усіма учасниками освітнього процесу стоїть проблема підвищення якості освіти, її адаптації до життєвих реалій (економічних, соціальних, культурних, демографічних тощо).

Українська вища школа, визначаючи основні шляхи своїх реформ, вступила в період практичної оцінки власного менталітету, сформованих традицій в області форм і методів навчання, контролю якості знань, перевірки їх адекватності цілям, задачам, рівню розвитку загальнолюдської, матеріальної і технологічної культури суспільства.

Як відзначають багато авторів, задача контролю результатів навчання у ВНЗ обумовлена підготовкою конкурентоспроможних фахівців з таким рівнем знань, який дозволив би їм якомога швидше адаптуватися в професійно-виробничій сфері, максимально проявити в ній свої знання і здібності, успішно вирішувати будь-які професійні завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науково-педагогічними дослідженнями в питаннях контролю результатів навчання займалися В. Аванесов, В. Беспалько, К. Делікатний, К. Ингенкамп, Ч. Куписевич, І. Лернер, А. Новіков, В. Оконь, В. Онищук,

П. Підкасистий, І. Підласий, Д. Румянцева, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін. Проблеми оцінювання знань студентів в умовах модульно-рейтингової системи навчання досліджували А. Алексюк, А. Безносюк, І. Богданова, Л. Гранюк, В. Казаков, Е. Лузік, І. Мельничук, А. Мокров, В. Нагаєв, Л. Романишина, А. Сидорко, А. Євдокимов, П. Юцявичене, Н. Шиян та ін. Теорію і методику тестової діагностики знань на різних етапах навчального процесу розглядали В. Аванесов, В. Беспалько, І. Булах, В. Ільїна, А. Кузьмінський, П. Лузан, А. Майорова, Л. Морський, Н. Розенберг, А. Татур, М. Челишкова та ін.

Дослідження цих та багатьох інших вчених в галузі контролю знань є вельми актуальними, оскільки, незважаючи на досить вагомий результати наукових досліджень в даній області, проблема перевірки та оцінювання знань студентів залишається не до кінця вирішеною [1; 5; 7; 8]. Немає єдності думок вчених щодо таких напрямків зазначеної проблеми: приведення діагностичних методик, критеріїв, шкал оцінювання знань до єдиних норм і стандартів; розширення набору засобів педагогічного контролю шляхом використання методів об'єктивного аналізу й оцінки отриманих результатів контролю.

Метою статті є визначення значимості контролю знань для підвищення якості освіти в вищій школі.

Постановка завдання:

1 Проаналізувати системи оцінювання

знань в історичному аспекті і сучасному світі.

2 Виявити недоліки існуючої традиційної системи контролю знань в ВНЗ України та зарубіжних країн.

3 Позначити можливості активного використання нових надійних і об'єктивних інструментів для оцінки якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. За будь-яких принципів організації навчального процесу саме системі оцінювання знань належить важлива роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентоспроможних фахівців.

В історії існувала велика кількість систем оцінювання знань учнів. Найбільш давньою є система словесних оцінок. Уже в Києво-Могилянській академії була певним чином відпрацьована система оцінювання навчальної діяльності та здібностей учнів. Оцінки тоді були такими: “весьма прилежен”, “весьма понятен и надеждный”, “добронадеждный”, “хорош”, “зело доброго учения”, “очень добр”, “добр, рачителен”, “весьма средствен”, “ниже средствен”, “ниже средствен, плох”, “преизрядного успеха”, “весьма умеренного успеха”, “малого успеха”, “понятен, но неприлежен”, “понятен, но ленив”, “прилежен, но тупого понятия”, “понятен, но весьма нерадив”, “не худо успеваеи”, “не худ”, “не совсем худ”, “малого успеха”, “непонятен”, “не совсем туп”, “туп и непонятен”, “туп”, “очень туп” [6].

Наприкінці XIX - на початку XX ст. у дипломах та атестатах оцінки позначали словами “відмінно”, “вельми добре”, “добре”, “досить добре”, “посередньо”, “слабо”.

У 1918 р. відповіді оцінювалися словами “задовільно” і “незадовільно”. Переведення учнів з класу в клас відбувалося на основі успіхів учнів та відгуків педагогічної ради.

Система оцінки балами знань учнів веде свій початок від єзуїтських шкіл XVI-XVII століть. Перша система оцінок виникла в Німеччині. Вона складалася з трьох балів, кожен з яких позначав розряд. Всі учні розподілялися за розрядами, що позначалися цифрами. За цими розрядами учні ділилися на кращих, середніх і гірших. Звідси спочатку одиниця мала значення найвищої позначки. З часом середній розряд, до якого належало найбільше число учнів, розділили на класи. Так сформувалася п'ятибальна шкала, за допомогою якої намагалися оцінити знання учнів. “Одиниця” – вищий показник досягнутих успіхів, а відповідно “п'ятірка” – один з нижчих. Перехід з одного розряду в інший знаменував собою придбання учнями цілого ряду переваг і привілеїв [3].

Поступово оцінка стає одноманітною і коротшою. Вона все частіше замінюється цифровою системою. Найбільш поширеною

стала 5-бальна система оцінки знань: “1” – слабкі успіхи; “2” – посередні; “3” – достатні; “4” – хороші; “5” – відмінні.

3 вересня 2000 р. в загальноосвітніх навчально-виховних закладах України запроваджена 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів. Це зумовлено новими підходами до поліпшення функціонування усєї системи освіти в країні [2].

Велика розмаїтість в системах оцінювання знань учнів спостерігається в країнах Європи та в Америці. У більшості країн світу діють різні шкали оцінок – від 6-бальної у Польщі до 100-бальної в Японії.

У Молдові та Білорусі діє 10-бальна шкала, в Англії та Польщі – 6-бальна.

У Франції та ряді її колишніх колоній (наприклад, в Тунісі) давно вже діє 20-бальна. При цьому найвища оцінка, як правило – 18 балів. Вищий пілотаж – заробити 14-16 балів. Більшість французьких “хорошистів” отримують від 10 до 12-14 балів.

Школярі Латвії можуть самостійно вибирати навчальні курси. Успіхи з кожного курсу оцінюються на письмовому або усному заліку за 10-бальною шкалою.

У Німеччині прийнята 6-бальна система оцінок. Правда, оцінки ставляться в зворотному порядку. Найвища оцінка – 1, найгірша – 6.

У Британії оцінки виставляються не цифрами, а літерами по 8-бальній шкалі. Успішний результат оцінюється буквами “А*”, “А”, “В”, “С”. Рівень успішності школи оцінюється кількістю учнів, що отримали п'ять і більше оцінок у діапазоні “А*”-“С” за результатами іспитів.

Варто розглянути докладніше оціночну систему США, тому що саме там з'явилися перші спроби оцінювання не тільки навчальної діяльності дитини, а й шкільного життя в цілому (перемога у різних конкурсах та олімпіадах, активна шкільна діяльність тощо).

Більшість коледжів та середніх шкіл у США використовують буквену систему для оцінки успішності. У цій системі А означає “відмінно”, В – “добре”, С – “задовільно”, D – “погано” і F – “провал”. Кожна оцінка, крім F, може бути з плюсом чи мінусом і означає “проміжний” рівень. Наприклад, В + – це дуже добре, але не відмінно. Більшість шкіл також використовує числові відповідності і для кожної позначки.

Ці числові значення, або points, використовуються, для обчислення середнього балу (Grade Point Average або GPA) учнів. Кожен семестр оцінки, отримані за кожен з курсів, складаються разом і діляться на кількість обраних курсів. Отриманий результат – це середній бал (GPA) протягом семестру. Середній бал може також бути розрахований в кінці кожного року і завжди обчислюється при

закінченні коледжу або школи. Деякі коледжі можуть також обчислювати середній бал учнів з профільюючого предмету окремо від їх загальної GPA. Навчальний заклад може вимагати, щоб учні мали середній бал принаймні 2,0 або 1,67, щоб вважатися устигаючими. Якщо GPA падає нижче цього рівня, учню може бути надано випробувальний термін, тобто шкільна адміністрація контролюватиме його успішність протягом наступного семестру. Учень зобов'язаний відвідувати спеціальні заняття або брати певні курси. Якщо GPA не покращується до наступного семестру, то учень може залишитися на випробуванні або навіть бути відрахованим.

Дуже цікава система оцінки знань в японській школі. Індивідуально рівень знань учня не оцінюються. Використовується 100-бальна рейтингова система оцінювання; 100-80 балів – відмінно (скорочено позначається літерою “А”); 79-70 – добре (В); 69-60 – задовільно (С); 59-0 – незадовільно (D). Наприкінці чверті виставляється загальний відсоток якості знань і виводиться середня оцінка для всього класу. Проте останнім часом все частіше можна чути думку, що це не зовсім об'єктивно, і, можливо, скоро в Японії відмовляться від цієї системи.

Проведений нами аналіз існуючої практики оцінювання результатів навчання в світі, дає можливість стверджувати, що існує велика кількість систем оцінювання, які користуються як цифровими, так і літерними показниками, іноді застосовується система набору балів або відсотків. У кожній країні існує своя шкала оцінки знань, яка обумовлена національними особливостями даної країни. Ефективність діагностичної системи знань студентів не залежить від форми вираження оцінки, загальної кількості оціночних балів і шкали, яка використовується при виставленні оцінки. Кожна система оцінки має свої сильні і слабкі сторони, не існує якогось одного критерію, а найоптимальніший для всіх країн варіант відсутній.

Як показує практика, на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти значення контролю підвищується в зв'язку з тим, що результат на виході часто не відповідає освітнім стандартам. Тоді як з метою виміру фактично досягнутих результатів у дидактико-виховній системі контроль стає вкрай необхідним.

До недоліків існуючої практики перевірки та оцінки знань слід віднести стихійність, нерациональне використання методів, форм, відсутність дидактичної цілеспрямованості, ігнорування характерних особливостей навчального матеріалу і умов роботи, відсутність систематичності та ін.

На наш погляд, розробка єдиних підходів до методів оцінювання результатів навчання студентів до цих пір знаходиться на стадії наукових досліджень, досить складно здійснити послідовне зіставлення цілей освіти з результатами навчання. Цілі освіти виражені, як правило, в досить загальних і тому абстрактних категоріях: "підвищити якість підготовки фахівців і забезпечити на цій основі конкурентоспроможність випускників та престиж української вищої освіти у світовому освітньому просторі". Вимірювання результатів навчання (або якості підготовки) студентів проводиться на іншому рівні – більш вузькому і конкретному, коли оцінюються конкретні знання в межах навчальної програми.

Всі ті вимоги, які висуваються до контролю навчальної діяльності студентів, а саме: систематичність, всебічність, надійність, об'єктивність, валідність, професійна спрямованість, системність, врахування індивідуальних особливостей об'єкта, індивідуальний характер перевірки й оцінки знань, різноманітність використовуваних видів і форм перевірки і оцінки знань і умінь, прозорість результатів, єдність вимог, – в більшості своїй не можуть дотримуватися при традиційному оцінюванні результатів навчання, оскільки відсутні єдині стандарти в педагогічній діагностиці. Для вироблення надійних і об'єктивних критеріїв оцінки необхідно, щоб цілі і результати навчання викладалися на одній мові, в межах одних понять і термінів, що не завжди є можливим.

Таким чином, контроль знань – складний етап процесу навчання. Для викладача він складний в теоретичному, методичному та організаційному відношенні, а для студентів – в психологічному.

У зв'язку з цим постає питання про пошук принципово іншого підходу до оцінювання, який сприяв би гуманізації освіти, індивідуалізації навчального процесу, підвищенню навчальної мотивації і самостійності в навчанні [9].

Враховуючи актуальність означеної проблеми, можна припустити, що вироблення надійного, керованого, об'єктивного інструменту для контролю та оцінки результатів навчання студентів, його відповідності сучасним концептуальним основам навчання, практичним підходам, освітнім потребам особистості стає пріоритетним завданням вітчизняної вищої школи. Разом з традиційною системою контролю і оцінки якості навчання студентів в Україні формується та впроваджується в практику ВНЗ нова система – педагогічне тестування [4]. Перспективність тестового контролю зумовлена тим, що стандартизоване педагогічне тестування здатне виконувати не

тільки функції діагностики і контролю, але і використовуватися як повноцінна технологія навчання. Тому науковий підхід до використання технології педагогічного тестування вимагає обґрунтування і пошуку ефективних методів його активного використання в системі освіти України.

Сучасні тенденції в дослідженні тестових технологій дозволяють нам припустити, що така система оцінки знань підвищує пізнавальну активність студентів, їх мотивацію до навчання, сприяє розвитку самостійності, умінню оцінювати свою навчальну діяльність, вирішувати нестандартні завдання і розвивати професійні навички, що особливо важливо для формування компетентного фахівця.

При впровадженні педагогічного тестування як засобу оцінки та контролю знань необхідно спиратися на єдину концептуально-методологічну основу. Важливо змістити акценти з традиційного суб'єктивного оцінювання успішності студентів на збір об'єктивної узагальненої інформації про якісні зміни в навчальній підготовці студентів, отриманої шляхом збору даних в процесі тестування, використовувати останні для визначення статистичних норм і критеріїв досягнення якості засвоєних знань за певними показниками.

Подальшого дослідження потребують питання впровадження комп'ютерного тестування та активізації освітньої функції тестового контролю, що цілком відповідає сучасним світовим тенденціям, коли контроль, оцінка і навчання функціонують як взаємопов'язані складові єдиного освітнього процесу.

Висновки. Успішне вирішення означених проблем дасть можливість розробити надійну та об'єктивну систему педагогічної діагностики знань студентів, що може стати великим кроком на шляху до покращення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців і підвищення престижу вищої освіти України.

Подальші наші дослідження будуть

спрямовані на розробку тестових завдань для контролю знань курсантів і на організацію комп'ютерного тестування навчальних досягнень майбутніх пілотів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безносок О. О. З історії питання про контроль та оцінку знань студентів / О. О. Безносок // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – Серія : Військово-спеціальні науки. – 2000. – № 2. – С. 17–20.
2. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посіб. / ред. В. Г. Кремень]. / – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп.; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: [навч.-метод. посіб.] / Т. М. Канівець. – Ніжин: Видавець ІПІ Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
5. Кузьмінский А. І. Педагогіка: підруч. / А. І. Кузьмінский, В. Л. Омеляненко. – К.: – Знання, 2007. – 447 с.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К.: Абрис, 1994. – С. 212.
7. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
8. Подласый И. И. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. педвузов в 2 кн.] / И. И. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
9. Чаркіна О. А. Педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09 / Чаркіна Олена Анатоліївна. – Кривий Ріг, 2009. – 164 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Корінна Ольга Валеріївна – аспірант кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: педагогічні умови організації комп'ютерного тестування майбутніх пілотів у процесі вивчення фахових дисциплін

УДК 37(09)(477)

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСОЛОГІЯ, ЯК НАПРЯМ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

В останнє десятиріччя у вітчизняній педагогічній науці та практиці відбуваються кардинальні зміни, які пов'язані із затвердженням гуманістичного підходу до виховання підростаючих поколінь, що

передбачає глибоке розуміння вихователем природи вихованців, їхніх індивідуальних рис і можливостей, повагу до особистості дитини, турботу про її гармонійний розвиток, потребує ставлення до кожного вихованця суб'єкта

вільного розвитку, виходячи із сукупності знань про людину. У такому контексті доцільним є звернення до вивчення історико-педагогічної спадщини, зокрема вітчизняних науковців початку ХХ ст., коли розвивалися напрями та течії, що були пов'язані з вивченням дитини: експериментальна педагогіка, педологія, рефлексологія та ін.

Багатогранна педагогічна спадщина дослідження різних аспектів розвитку педагогічної рефлексології вивчається в працях І. Болотнікової, Л.Вовк, О.Попової, О. Сухомлинської, В. Лукашової та ін.

Тому метою нашої роботи є дослідження методологічних основ та тенденцій розвитку педагогічної рефлексології у вітчизняній педагогіці початку ХХ століття.

Панівне становище в українській педагогіці 20-х років ХХ століття займав рефлексологічний напрямок. Так, О. Сухомлинська не без підстав підкреслювала, що слова „рефлексологія” й „педологія” в цей період використовувалися як синоніми. Дійсно, провідні українські спеціалісти неодноразово звертали увагу на зростання інтересу до рефлексологічних ідей та їх розповсюдження в нашій країні. Показником цього було введення обов'язкового викладання рефлексології на факультетах соціального виховання інститутів народної освіти, відкриття спеціальних лабораторій.

Слід зазначити, що методологічною основою для становлення педагогічної рефлексології стала наукова діяльність І.Сеченова. Саме він вніс в педагогіку наукове уявлення про рефлекси, яке дозволило педагогам-рефлексологам пов'язати психічне і фізіологічне в дитячій природі, створив засади для пояснення індивідуально-психічного розвитку, розглядав організм людини невід'ємно від соціального й біологічного середовища. І.Сеченовим була висловлена думка про те, що „організм без зовнішнього середовища, яке підтримує його існування, неможливий, оскільки в наукове розуміння організму повинно входити і середовище, що впливає на нього. Так, як без останнього існування організму неможливе, так і суперечки про те, що важливіше, – середовище чи сам організм, не мають сенсу” [7, с.312].

Експериментальні дослідження дозволили І.Сеченову зробити висновок, що психічна діяльність людини перш за все зумовлена впливом на неї навколишнього середовища, яке штовхає її на різні вчинки своїми багаточисельними подразниками. Він вперше висловив думку про те, що в основі всієї свідомої і несвідомої діяльності людини лежать рефлекси, зробив наголос на індивідуально психічному розвитку.

Слід відзначити, що провідним напрямом дослідження у вітчизняній реформаторській педагогіці стало вивчення поведінки дитини, як об'єктивно існуючої системи реакцій організму на зовнішні і внутрішні стимули. Це розуміння було започатковане в працях В.Бехтерева, І.Павлова, І.Сеченова. Вони довели, що царина психічної діяльності не вичерпується явищами свідомості суб'єкта, що пізнаються шляхом внутрішнього спостереження за ними, оскільки при подібному трактуванні психіки неминуче розщеплювання організму на душу (свідомість) і тіло (організм як матеріальну систему).

Відкинувши подібну точку зору, вітчизняні дослідники обґрунтували вивчення взаємин цілісного організму з середовищем, спираючись на об'єктивні методи, сам же організм вони розглядали в єдності його зовнішніх і внутрішніх проявів. Цей підхід створив перспективу для розкриття чинників взаємодії цілісного організму дитини із середовищем її існування, а також для вивчення причин, від яких залежить динаміка цієї взаємодії.

Педагоги-рефлексологи та педологи також інтенсивно використовували розроблені відомим психологом В.Вундтом експериментальні методи дослідження окремих психічних процесів, вивчення особистості в цілому. У своїй першій книзі "Матеріали до теорії плотьського сприйняття", спираючись на факти, що належать до діяльності органів чуття і рухів, В.Вундт висунув ідею створення експериментальної психології, структуру якої виклав в "Лекціях про душу людини і тварин". Вона включала два напрями досліджень: а) аналіз індивідуальної свідомості за допомогою експериментального контрольованого спостереження суб'єкта за власними відчуттями й уявленнями; б) вивчення "психології народів", тобто психологічних аспектів культури мови, міфів, вдач. А потім, йдучи за цією схемою, В.Вундт пропонував зосередитися на вивченні свідомості людини, визначивши психологію як науку про "безпосередній досвід".

Важливого значення для формування поглядів представників реформаторської педагогіки мали також дослідження в галузі анатомії, фізіології, психіатрії. Серед них, насамперед, слід згадати роботи професора Флексига, який написав історію розвитку мозку у дітей, роботи психіатра Шарко, який започаткував вивчення індивідуальних властивостей особистості. Вітчизняні учні-рефлексологи як В.Бехтерев і В.Протопопов вважали головним методом побудови науки про людське життя метод експериментальної рефлексології. В.Бехтерев вказував, що „дійсне, так зване природничонаукове вивчення особистості людини розпочинається тільки з

введенням до сфери наукового пізнання цього об'єктивного методу (рефлексологічного – Т.К.), котрий і дає обґрунтування рефлексології людини, як науки про об'єктивно-біологічне дослідження особистості...Для усіх має бути зрозумілим, що раніше і понад усе має бути об'єктивне вивчення людини, як діяча, котрий встановлює свої відношення до зовнішнього світу, й лише додатково до цього може вестися вимірювання суб'єктивного боку людини у прямому співвідношенні з об'єктивними даними і не інакше, як під безпосереднім контролем і з перевіркою одержаних даних за допомогою об'єктивно-біологічного методу”[3, с.6 – 7].

Одним із напрямків педагогіки, що активно досліджував дитину, була педагогічна рефлексологія. Головна роль у становленні й розвитку цього напрямку у вітчизняній педагогіці належить видатному психіатру, фізіологу, психологу та педагогу Володимирі Бехтереву.

В.Бехтерев розробив вчення про особистість на основі комплексного підходу до вивчення мозку методами анатомії, фізіології та психології, та прагнув створити науку про людину, оскільки “сама людина, є ... центром, або точніше – альфою і омегою всієї живої і неживої природи” [3, с.5]. Він зазначав: “Весь світ розвивається, безперервно змінюючись і в той же час підкоряючись одним одвічним основним законам, загальним для всього всесвіту й для кожної з її частинок до електрона включно, – ось висновок, до якого приводить нас рефлексологія, як наукова дисципліна, що об'єктивно вивчає з біологічної точки зору людську особу й людське суспільство в їх зовнішніх проявах і що не допускає самостійного вивчення суб'єктивної сторони людини без співвідношення з об'єктивними даними” [3, с.8].

За В.Бехтеревим, наука про людину – рефлексологія, ґрунтувалась на основі вивчення відносин людини з її навколишнім фізичним, біологічним та соціальним світом: “ми можемо і повинні вивчати різноманітну діяльність людини, її поведінку, мову, міміку, жести, так звані інстинктивні та спадково-органічні прояви” [3, с.3]. В основі його теорії було положення про те, що немає жодного свідомого або несвідомого процесу думки, який би не виявлявся зовнішньо, тобто в поведінці. Як наслідок, сутність педагогічної рефлексології за В.Бехтеревим полягає „у вивченні співвідносної діяльності організму в широкому розумінні цього слова, розуміючи під цим усі спадкові та набуті реакції організму, від простих та складних органічних рефлексів до складних набутих рефлексів, що втілюються у дитині у вигляді дій та вчинків, які характеризують її поведінку” [1, с. 145 – 146]. Вчений зазначав, що рефлекс, природжений або

успадкований є набуттям виду, виявляються в готовій формі або з народження, або через деякий час без попереднього досвіду [3, с.115 – 116]. Інший органічний, у той же час набутий рефлекс, є результатом потреби дитини у співтоваристві з огляду власної безпомічності та незабезпеченості свого існування без участі інших, перш за все матері. Цей рефлекс, що підтримується умовами життя дорослих, може бути названим соціальним рефлексом. Необхідно брати до уваги, що природжені й набуті органічні рефлекс, тільки в основі мають органічні імпульси, але здійснюються на основі власного досвіду [3, с.117].

У праці „Об'єктивна психологія” В.Бехтерев розглядав психічну діяльність дитини як рефлекторну, а різні сторони й форми цієї діяльності як різні її види (увага – рефлекс зосередження, мислення – символічні рефлекс і т. ін.). Тому в його концепції психорефлексологічна частина виступила передумовою рефлексологічної педагогіки, мета якої, виходячи із знань про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних та безумовних рефлексів раціонально організувати життя дитини, її виховання [4].

У центрі наукових інтересів В.Бехтерева, безумовно, була проблема вивчення дитини, розв'язання якої він убачав у створенні широкої програми вчення про особистість, на основі якого необхідно організувати процес виховання. Учений вказував, що „особистість, будучи неповторною, внаслідок спадкових умов та особливостей соціального виховання в кожний момент являє собою дещо змінне й неповторне, так як кожний момент вносить в особистість дещо нове” [3, с. 250]. Тому й система знань про дитину, повинна будуватись на основі вивчення її стосунків з навколишнім фізичним, біологічним й особливо соціальним світом в кожний момент її життя. В.Бехтерев, як один із основоположників педагогічної рефлексології, розробив досить широку комплексну програму вивчення дитини. Загальна схема вивчення дитини, на думку вченого, наступна: 1) введення рефлексологічного методів в процес вивчення дитини; 2) вивчення вегетативної нервової системи та зв'язку ЦНС, залоз внутрішньої секреції; 3) порівняльне вивчення онтогенезу поведінки людини і тварин; 4) дослідження повного розвитку відділів головного мозку; 5) вивчення середовища; 6) вплив соціального середовища на розвиток; 7) дитяча дефективність; 8) дитяча психопатія; 9) неврози дитячого віку; 10) рефлексологія праці; 11) рефлексологічна педагогіка; 12) рефлексологічний метод навчання.

Учений особливо підкреслював значення дошкільного віку як періоду, коли створюються основи майбутньої особистості. Його

дослідження охопили галузь дитячого мовлення, дитячого малюнка, розвитку уваги, розвитку нервово-психічної діяльності у першому дитинстві. Він показав, що вирішити соціальні проблеми можливо тільки пізнавши людину в її проявах розуму, почуттів та волі, ідеалів істини, добра і краси [4, с.13].

Визначаючи особливості дослідження дитини, він наголошував: „Щоб мати достатньо повне знання про дитячу особистість, потрібно вивчати її передусім за діями, вчинками, змістом мови, міміки, жестів, за ставленням до навколишнього середовища, оскільки особистість являє собою комплекс вищих рефлексів. Крім того, слід враховувати й ті особливості, що мають спадковий характер, так звані інстинктивні або спадково-органічні вияви – обдарованість, темперамент тощо” [4, с. 195].

Роботи В.Бехтерева заклали основи розуміння особистості як біосоціальної істоти, індивідуальності та неповторності особистості, складності взаємовідносин ”природа – соціум – особистість”, сприйняття дитини, як особливої, якісно іншої людини. Учений вказував: „... особистість першочергово розвивається під впливом біологічних і соціальних факторів, а пізніше під впливом соціальних факторів, тому повинна бути визнана явищем біосоціального походження” [1, с.9]. В рамках школи В. Бехтерева було кілька напрямків, пов'язаних з вивченням дитини. Це генетична рефлексологія Н.Щелованова, педорефлексологія В. Осипової, індивідуальна рефлексологія В.Мясищева, колективна рефлексологія В. Бехтерева, рефлексологія праці, профорієнтації та профвідбору

При розв'язанні різних педагогічних проблем І.Соколянський спирався на вчення про умовні рефлекси. Свою педагогічну теорію він намагався сформулювати на основі вивчення реакції дитини на ті чи інші подразники, дослідження феномену потреб та емоцій, асоціацій, уваги, відчуття. І. Соколянський підкреслював, що саме дитячі емоції повинні бути основою для формування знань у дітей та основою для створення нових виховних методик. Він убачав істотні недоліки в педагогічному процесі, зазначаючи, що більшість наявних методик навчання та виховання не відповідає природі дітей. Ті методики, на думку вченого, які прагнули “до якнайбільшої простоти та її близькості до дитячої природи” є найбільш повними, вичерпними, науково обґрунтованими. Дослідник спробував визначити предмет педагогіки як науки про певні форми людської поведінки та організації діяльності людини від найелементарнішого акту самообслуговування до складних форм високоорганізованої

діяльності. І.Соколянський наголошував, що “педагогічні можливості, приховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і класифікація людської поведінки можливі лише в процесі її організації, а організація поведінки за певних умов є педагогічним процесом” [10, с.143].

На думку І.Соколянського, процес розвитку особистості формується під впливом суспільних і біологічних факторів, єдність яких виступає не як механічне поєднання факторів спадковості і середовища, а являє собою складну, диференційовану, динамічну систему, що характеризує як окремі психічні функції, так і різні етапи вікового розвитку дитини. Однак структуроформуючою основою розвитку особистості, зазначає він, виступає соціальне середовище. Так у протоколі засідання Дослідної станції І.Соколянський вказував: “Особистість – синтез успадкованого і набутого досвіду. Ми відмовляємося визначати особистість з точки зору природничих наук і марксизму. Нас цікавить поведінка особистості, її прояви: потрібно говорити про власне діяльність особистості. ...Необхідно домовитись про різні форми поведінки особистості: формах поведінки що обумовлюють біологічний характер, форм поведінки соціального характеру” [11, с.35].

Спираючись на вчення про умовні рефлекси, процес мислення І.Соколянський розглядав як функцію нервової системи, що приводиться в рух умовними рефлексамі. Формування дитини сприймалося як соціогенетичний процес: оскільки мислення – це умовний рефлекс, спровокований середовищем, то необхідно вдосконалювати його, щоб саме середовище поліпшувало й піднімало на вищий щабель процес мислення, яке все ж залишається властивістю організму й певною мірою успадковується генетично.

Так само, як І.Соколянський, представником рефлексологічного напрямку в педагогіці і прихильником біогенетичного напрямку вивчення дитини був Віктор Протопопов – учень В.Бехтерева, який завідував кафедрою вищої нервової діяльності в Харківському інституті народної освіти, зосереджував свою увагу на рефлексології, яку розглядав як суто біологічну науку, що вивчає основу поведінки. На його думку, для успішного педагогічного впливу знання внутрішнього світу дитини, її психології є необхідною умовою [6, с.103].

На відміну від І.Соколянського, соціальний аспект поведінки, на думку В.Протопопова, повинен вивчатися не рефлексологією, а соціологією. Він підкреслював: “При організації педагогічного процесу важливо не тільки знати,

що індивідуальні навички й увесь особистий досвід зводяться до створення сполучених рефлексів, але є нагально необхідним також вивчення тих умов та прийомів, за яких із цих окремих навичок можна закономірно будувати ту чи іншу форму діяльності. Педагогу необхідно мати теоретичні засади, коли він, маючи конкретну мету, намагається ввести обґрунтований порядок у розподіл свого впливу. Йому необхідно знати, які основні передумови повинні забезпечити успішність його праці, що він повинен робити раніше, що пізніше” [5, с.118]. В.Протопопов виступав проти того, щоб розуміти рефлексологію як науку про поведінку взагалі. Він доводив, що рефлексологія є лише наукою про анатомо-фізіологічні механізми поведінки, а тому може бути лише базою для цілої низки інших дисциплін, що трактують питання поведінки, стверджував, що внутрішні переживання особистості дитини не доступні прямому і точному спостереженню, а в багатьох випадках їх не можна досліджувати за аналогією, особливо тоді, коли вивчається дитина, внутрішній світ якої значно відрізняється від дорослого. Тому, учений виступав за те, щоб дослідження були спрямовані на “дійсні, а не мрійливі явища” шляхом об’єктивного вивчення явищ, які відбуваються у часі і просторі [5, с.117].

В.Протопопов працював над вивченням фізіологічних механізмів поведінки дитини, досліджував функціональне значення різних відділів центральної нервової системи, механізми утворення звичок, реакцію зосередження, умови досягнення наміченої поведінки, межі відтворення складних мовних реакцій, навантаження нервової системи дітей, а також питання організації поведінки дитини в умовах природного експерименту.

Так неповторність і різноманітність форм поведінки у дітей він пояснював залежністю умов індивідуального життя, а також вродженими особливостями дитини. На думку В.Протопопова, вся діяльність дитини не може досліджуватися лише у межах спадкових рефлексів. Він вказував, що в поведінці зустрічаємося з такими явищами, які не автоматичні, набуваються дитиною не спадковим шляхом, а виробляються в індивідуальному житті й у кожній дитини проявляються по-різному [5, с. 107–108]. В.Протопопов стверджував, що безумовні рефлекси є тим підґрунтям, на основі якого кожен індивідуум буде вибудовувати свої індивідуальні особливості, залежно від власного досвіду та від спадкових особливостей. Учений зауважував, якщо брати до уваги те, що відповідно природженій конституції дитини, у різних індивідуумів і безумовні рефлекси розвинуті по-різному (у одного переважають

статеві, у другого – харчові, у третього – захисні), то індивідуальні особливості будуть формуватися на основі тих безумовних рефлексів, які переважають і володіють більшою збудливістю [5, с. 116].

За переконанням В.Протопопова, тільки серед людей дитина оволодіває мовою. Отже, на думку В.Протопопова, на основі рефлексологічного підходу до вивчення дитини, мова, яка є лише одним із проявів дитячої поведінки, повинна вивчатися як біосоціальне явище, а не психологічне. Він здійснював психофізіологічний підхід до вивчення орфографічних та математичних навичок дитини. В.Протопопов стверджував, що навчання дітей у школі залежить від реакції зосередження і минулого індивідуального досвіду, тому педагог повинен це враховувати в навчально-виховному процесі.

Українські педологи, виходячи з цих положень, робили висновок про те, що вивчення людської поведінки повинно базуватися не на психології, а на фізіології. Завданням рефлексології і є вивчення нервових механізмів, за допомогою яких здійснюються різноманітні рухи, як прості, так і складні. Аналіз праць та архівних матеріалів з творчості українських представників педагогічної рефлексології О.Залужного, О.Попова, В.Протопопова, І.Соколянського, дозволяє зробити висновок, що вони використовували у своїх дослідженнях досить значне різноманіття методів дослідження дитини, зокрема: метод умовних рефлексів; експериментального обстеження поведінки; природного експерименту; систематичного спостереження; статистичний метод; тестування; анкетування; спостереження; біографічну методику; клінічну методику; хронометраж; порівняльний метод, що охоплював з одного боку, нормальних дітей, з іншого – дітей з різноманітними відхиленнями від норми

Встановлено, що ідеї і методики представників вітчизняної реформаторської педагогіки щодо вивчення дитини у 20-х – початку 30-х роках ХХ століття активно впроваджувалися у практику роботи науково-дослідних та педагогічних установ України на державному рівні. Це дало змогу накопичити цінний науково-методичний досвід, який можна використовувати в практиці організації особистісно зорієнтованого виховання в наш час, а також у роботі з дітьми з різними вадами у розвитку, при диференціації і індивідуалізації навчально-виховного процесу; у процесі оптимізації діяльності медико-педологічної служби в школі та у корекційній педагогіці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание/ В.М. Бехтерев. – Пг., 1923. – 40 с.

2. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. / В.М. Бехтерев. – М.: Госиздат, 1921. – 432 с.
 3. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека / В.М. Бехтерев. – М.: Госиздат, 1923. – 408 с.
 4. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
 5. Протопопов В. Объективный метод изучения поведения человека и высших животных / В.Протопопов / Избранные сочинения. – К.: Изд. АН Украины, 1961. – С. 103 – 118.
 6. Протопопов В. Очередные задачи рефлексологии и текущая работа рефлексологических лабораторий г. Харькова / В.Протопопов // Путь просвещения. – 1924. – № 11 – 12. – С. 1 – 21.
 7. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов. – М., 1911. – 237 с.
 8. Соколянський І.А. Об обучении украинских глухонемых детей родному языку // Труды всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, состоявшегося в

Москве с 27 по 31 декабря 1910 г. – М., 1911. – С. 12–17.
 9. Соколянський І. Про поведінку особистості / І. Соколянський // Радянська освіта, 1925. – №4. – С. 17– 25.
 10. Соколянський І.П. До класифікації подразників / І.П. Соколянський // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – №3. – С. 136 – 144.
 11. Протоколи засідань кабінету соціальної педагогіки. – Ф.166. – Оп.6. – Спр.2840. – 34 с.

ВІДОМОСТІ ПО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми вивчення та формування особистості в історії педагогічної думки.

УДК 378.1

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА
МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

Сучасні дослідження змісту професіоналізму вчителя окреслюють якісно нові вимоги до рівня його підготовки в контексті формування здатності на високому рівні організувати навчально-виховний процес, вести самостійні наукові дослідження, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням. Аналіз наукової літератури, зокрема праць С. Гончаренка, Є. Бондаревської, В. Краєвського та ін., свідчить, що відповідність сукупності означених вимог може бути забезпечена за умови сформованості у майбутнього вчителя методологічної культури, що робить актуальним дослідження теоретичних засад та практики її формування.

Узагальнення результатів наукових пошуків останнього десятиріччя, дозволяють стверджувати, що методологічна культура є одним із системотвірних компонентів у структурі професіоналізму вчителя, особистісним новоутворенням, що включає сукупність професійно важливих знань теоретичного і практичного характеру, його педагогічну філософію, якості і характеристики, що уможливають творчий характер професійної діяльності, здатність до наукового аналізу педагогічного процесу та самоаналізу

власної діяльності, спрямовують процес професійного самовдосконалення, становлення активної професійної позиції. Таким чином, необхідною умовою успішності професійної діяльності сучасного вчителя є сформованість у нього методологічної культури вже на початку професійної діяльності, тобто в умовах професійної підготовки, що зумовлює актуальність дослідження як сутності і змісту даного утворення, так і педагогічних умов його формування у майбутніх вчителів.

Слід відзначити, що теоретичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих теоретиків: С. Гончаренка, Д. Валєєва, В. Загвязінського, П. Кабанова, В. Краєвського, М. Нікандрова, А. Піскунова, Г. Щедровицького та ін.

Останнім часом активізувалися дослідження методологічної культури, яку окремі дослідники (Є. Бондаревська, Д. Валєєв, П. Кабанов, В. Краєвський, О. Ходусов та ін.) розглядають як важливу складову професійної культури вчителя, що з одного боку характеризує його професіоналізм, рівень професійного розвитку, з іншого – є інтегративним утворенням у професійній структурі особистості педагога, що спрямовує його особистісний і культурний розвиток у сфері професії, виявляється у здатності до рефлексії педагогічного процесу та

власної професійної діяльності, ґрунтується на знанні педагогічної методології.

Педагогічна методологія досліджується в роботах філософів В. Дмитрієнко, Г. Петрової, М. Розова, Г. Щедровицького; педагогів В. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязінського, В. Краєвського, В. Полонського, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Сластьоніна і інших. Основна увага ними приділяється методології конкретних педагогічних досліджень, загальній схемі педагогічних досліджень, методиці застосування в педагогіці загальнонаукових підходів: структурного, діяльнісного, системного, культурологічного та інших методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів.

Тому мета цієї статті – визначити сутнісні характеристики та узагальнити підходи до інтерпретації змісту методологічних знань як основи методологічної культури майбутнього учителя.

Категорія “методологічна культура” має складну структуру, яку утворюють такі родові поняття, як “методологія” і “культура”. Зауважимо, що у філософському словнику за редакцією І.Фролова категорія „культура” характеризується як „соціально-прогресивна творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметчування і розпредметчування, спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатств людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всілякий вияв і розвиток сутнісних сил людини” [13].

Термін “методологія” грецького походження і означає “вчення про метод” або “теорія методу”. Ми враховуємо думку О. Новікова та Д. Новікова, що методологія взагалі довгий час розглядалася дослівно лише як вчення про методи діяльності (метод і «логос» – вчення). Подібне розуміння методології обмежувало її предмет аналізом методів (починаючи з Р. Декарта) [10, с. 11]. Таке розуміння методології мало свої історичні підстави: в умовах класового суспільства, поділу праці (на працю розумову та фізичну (за К.Марксом), відносно невелика група людей «розумової праці» генерувала цілі діяльності, а решта людей «фізичної праці» мали ці цілі виконувати, реалізовувати. Так склалася класична для того часу психологічна схема діяльності: мета – мотив – спосіб – результат. Мета задавалася людині як би «ззовні» – учневі у школі вчителем, студентові – викладачем; мотив або «нав’язувався» людині також ззовні, або вона його мала сам собі сформулювати. І, таким чином, для більшої частини людей для вільного прояву своїх сил, для творчості залишався тільки один спосіб: синонім – метод. Звідси і

побутувало вузьке розуміння методології [10, с. 11].

Як наслідок, на думку вищеназваних науковців, традиційно склалося уявлення, що методологія практично цілком відноситься до науки, до наукової діяльності. Відповідно, до останнього часу термін «методологія» ототожнювався з методологією науки загалом або методологією будь-якої конкретної науки – педагогіки, математики, хімії тощо. Проте, наукова діяльність є лише одним із специфічних видів людської діяльності, поряд з мистецтвом, релігією і філософією. Всі інші види професійної діяльності людини відносяться до практичної діяльності. На всі ці види діяльності також має поширюватися поняття методології, в тому числі поняття методології практичної діяльності, методології художньої діяльності тощо [10, с. 12]. На думку Г.Рузавіна, головна мета методології науки – вивчення тих методів, засобів і прийомів, за допомогою яких набувається і обґрунтовується нове знання в науці. Але, крім цієї основної задачі, методологія вивчає також структуру наукового знання взагалі, місце і роль в ньому різних форм пізнання, а також – методи аналізу і побудови різних систем наукового знання [11].

Ми враховуємо позицію О. Новікова, який розглядає методологію як вчення про організацію діяльності [8, с. 6]. Учений вважає що наукова діяльність є лише одним з специфічних видів людської діяльності, разом з мистецтвом, релігією і філософією. Всі інші види професійної діяльності людини відносяться до практичної діяльності, на яку також повинно поширюватися поняття методології, в тому числі поняття методології практичної педагогічної діяльності [8, с. 12-13].

Отже, методологія практичної діяльності відрізняється від методології пізнання цілою низкою взаємозв’язаних властивостей, а саме:

- своєю метою, яка визначається як творення ефективної моделі практичної діяльності на відміну від мети пізнання – істини;

- принципово іншим підходом до розгляду ролі суб’єкта, адже на відміну від прагнення позбутися його впливу, що є характерним для гносеологічного підходу, тут суб’єктивні особливості посідають значне, якщо не визначальне місце;

- тим, що вплив суб’єкта на об’єкт з необхідністю доповнюється врахуванням соціальної природи останнього у вигляді об’єктивованих форм культури чи у разі, якщо об’єктом змін виступають інші особи – їхньої внутрішньої, суб’єктивно зумовленої детермінації поведінки;

- взаємодією багатьох учасників трансформаційного процесу, яка перетворює їх на співсуб’єктів, а взаємодію на інтеракцію, що

вимагає узгодження їх часткових функцій і підсилює роль управління;

- експліцитністю суб'єктивного чинника. Тобто рефлексивність практичної діяльності свідчить про важливість таких функцій суб'єкта як мотиваційна, ціннісна, інтеграційна, легітимізаційна та деякі інші;

- зведення множини інформації та знань до цілісного розуміння, з акцентуванням уваги на сенсотворчому значенні людської екзистенції;

- необхідністю врахування свободи як важливого детермінуючого чинника та багатьох інших.

Узагальнюючи результати наукових досліджень відомих методологів С. Гончаренка, В. Загвязінського, В. Краєвського, О. Новікова, В. Штанько, Е. Юдіна та ін. можна дійти висновку, що у сучасній науці методологія розуміється у вузькому і широкому значеннях. У широкому значенні методологія – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів в їх застосуванні до розв'язання складних теоретичних і практичних задач, світоглядна позиція дослідника. Разом з тим, це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовує початкові принципи і способи їх конкретного застосування в пізнавальній і практичній діяльності. Методологія у вузькому значенні – це вчення про методи наукового дослідження.

У структурі методологічного знання Е. Юдін виокремлює чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Зміст першого, філософського рівня методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Другий рівень – загальнонаукова методологія – утворюють теоретичні концепції, які використовуються всіма або до більшості наукових дисциплін. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які використовуються тією або іншою спеціальною науковою дисципліною. Методологія конкретної науки включає як проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і питання, що висуваються на вищих рівнях методології, такі, наприклад, як проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях. Четвертий рівень – технологічна методологія – визначають методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічного знання мають чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології педагогіки утворюють складну систему, між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовна основа будь-якого методологічного знання, визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності [14, с. 67].

Слід відзначити, що філософська методологія не є особливим розділом філософії. Філософська методологія виконує завдання вдосконалення, раціоналізації наукової діяльності, виходячи за межі філософії, хоча й спираючись на філософські світоглядні і загальнометодологічні орієнтири і положення [7, с. 208].

У цьому контексті Е.Юдін зазначає: «Вищий рівень утворює філософська методологія. Її зміст складають загальні принципи пізнання і категоріальна побудова науки в цілому. Очевидно, що ця сфера методології являє собою філософське знання і, отже, розробляється специфічними для філософії методами. Разом з тим вона не існує у вигляді якогось особливого розділу філософії – методологічні функції виконує вся система філософського знання. Філософський рівень методології реально функціонує не в формі жорсткої системи норм і «рецептів» або технічних прийомів – таке його трактування неминуче вело б до догматизації наукового пізнання, а в якості системи передумов і орієнтирів пізнавальної діяльності. Сюди входять як змістовні передумови (світоглядні основи наукового мислення, філософська «картина світу»), так і формальні, тобто пов'язані з загальними формами наукового мислення, історично визначений категоріальний апарат». [14, с. 64].

Ми враховуємо думку Е.Юдіна, що у ХХ в. складається, новий тип методологічного знання – загальнонаукові концепції та напрямки, які за своїм масштабом виходять далеко за межі окремих наукових дисциплін. Вони виконують в науці певні методологічні функції, але разом з тим не є філософськими [14, с. 63-63].

На думку О. Новікова, два перших рівні методології (філософська та загальнонаукова – В.К.) відведені для філософів. Але філософи самі конкретних наукових досліджень не здійснюють (за винятком власне філософських досліджень). Вони аналізують лише найбільш загальні результати, одержані в різних галузях наукового знання в минулих дослідженнях. Їхні праці, по-цьому, слід віднести, в основному, до гносеології як науці про пізнання, логіці науки тощо, тобто до тих аспектів, які пов'язані з наукою як сформованою системою наукових знань. А вченням – представникам конкретних наук (фізикам, хімікам, педагогам тощо)

потрібна методологія як знаряддя їхньої власної діяльності для проведення власних досліджень [8, с. 15-16].

У дослідженнях В. Краєвського, О. Новікова, Е. Юдіна та ін. конкретно-наукова методологія розглядається як сукупність методів, прийомів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Враховуючи, що провідним типом професійної діяльності для вчителя є педагогічна діяльність, конкретно науковий рівень методології в контексті методологічної культури посідає методологія педагогіки.

Під методологією педагогіки в загальному значенні розуміється теорія про структуру, логічну організацію, методи і засоби пізнавальної (дослідницької) і перетворювальної (практичної) педагогічної діяльності, а також діяльність з отримання і застосування такого (методологічного) знання. При цьому більш загальні знання, знання наук вищого методологічного статусу виконують по відношенню до педагогічного знання методологічну функцію і формують методологічні основи педагогіки. Сукупність цих знань, представлена у вищій, найбільш розвиненій формі своєї організації, складає теорію методологічних основ педагогіки.

М. Данілов вважає, що «методологія педагогіки є системою знань про вихідні положення, про заснування та структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобування знань, що вірно відображають педагогічну дійсність, яка безперервно змінюється в умовах суспільства, що розвивається» [3, с. 73].

Відомий методолог педагогіки В. Краєвський, узагальнюючи досягнення в цій царині, обґрунтовує, що «методологією педагогіки є система знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобуття знань, ... що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оціночних характеристик спеціально-наукових педагогічних досліджень» [4, с. 11]. Учений конкретизує визначення методології педагогіки через її предмет: «Предмет методології педагогіки виступає як співвідношення між педагогічної дійсністю та її відображенням у педагогічній науці. Послідовна конкретизація і поглиблення цього визначення дає можливість включити до нього поняття практичну педагогічну діяльність. Тоді вже у вихідному пункті побудови педагогічної теорії знайде застосування підхід з позицій практики, при якому поряд з наявними характеристиками об'єктної сфери відображаються також

тенденції, можливості її зміни і перетворення» [4, с. 16].

Частіше всього методологія педагогіки трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій. На думку Р. Барроу, існує філософія педагогіки, яка й розробляє методологію дослідження. Вона включає розробку педагогічної теорії, логіку і сенс педагогічної діяльності. З цих позицій методологія педагогіки тотожна філософії освіти, виховання і розвитку. [1, с. 11]. Чеський педагог-дослідник Я. Скалкова стверджує, що методологія педагогіки є системою знань про основи і структуру педагогічної теорії [12].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про зближення поглядів різних авторів на дану проблему, принаймні, в тому, що стосується визначення сутності методології педагогіки як вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби педагогічної діяльності у царині теорії і практики педагогіки [7, с. 21-30]. Така позиція учених дозволяє сформулювати основні ознаки методологічного знання.

Істотною ознакою методологічного знання є, перш за все, його приналежність до розв'язання специфічної суперечності – між процесами пізнання і перетворення соціально-педагогічної практики.

Отже, методологічне знання тієї чи іншої науки є результатом розв'язання суперечності між процесами пізнання і перетворення відповідного педагогічного процесу. Теоретичне знання є результатом розв'язання іншої суперечності – між предметом пізнання і методом, за допомогою якого можливо пізнання цього предмету (при цьому не є обов'язковою вимога єдності і взаємозв'язку пізнання і перетворення, теоретичної і практичної діяльності). Теоретико-методологічне знання виводиться з розв'язання проблеми, що містить в собі обидві суперечності: між предметом і методом, між пізнанням і перетворенням.

На думку С. Кульневича, своєрідним ядром формування методологічної культури вчителя виступають функції методології, що визначають нормативний, організуючий, філософський, ідеологічний, гносеологічний і технологічний сенс педагогічної діяльності [6].

Ми враховуємо думку Е. Юдіна, що істотна відмінність у функціях, що виконує методологія, визначається насамперед тим, до якого типу належить методологія – нормативного або дескриптивного. При цьому будь-яка методологія виконує нормативні функції, адже саме в цьому полягає її загальне призначення. Однак це зовсім не заперечує той факт, що методологічне знання виступає або у нормативній, або в дескриптивній формі. У

нормативному методологічному аналізі, природно, переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання. Що ж до дескриптивної методології, то її основним завданням можна вважати вивчення тенденцій і форм розвитку пізнання з боку його методів, категоріального і понятійного апарату, а також характерних для кожного конкретного етапу способів пояснення [14, с. 63].

Ми поділяємо думку В. Краєвського, що наявність цих двох функцій визначає і поділ основ методології педагогіки на дві групи – основи теоретичні та нормативні. До теоретичних основ відносяться:

- визначення методології;
- загальна характеристика методології науки, її рівнів: загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методів і техніки дослідження;
- методологія як система знань і система діяльності;
- джерела методологічного забезпечення дослідницької діяльності в галузі педагогіки;
- об'єкт і предмет методологічного аналізу в галузі педагогіки.

Нормативні основи охоплюють таке коло питань:

- місце наукового пізнання в педагогіці серед інших форм духовного освоєння світу, до яких відносяться – стихійно-емпіричне пізнання і художньо-образне відображення дійсності;
- визначення приналежності роботи в галузі педагогіки до науки: характер цілепокладання, виділення спеціального об'єкта дослідження, застосування спеціальних засобів пізнання, однозначність понять;
- типологія педагогічних досліджень;
- характеристики дослідження, за якими вчений може звіряти і оцінювати свою наукову роботу в галузі педагогіки: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що виносяться на захист, новизна, значення для науки, значення для практики;
- логіка педагогічного дослідження;
- система педагогічних наукових дисциплін, зв'язок між ними [5].

Разом з тим важливо враховувати, що філософське знання використовується не саме по собі, не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з іншими рівнями методологічного знання. Всі рівні методології утворюють складну систему, між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовна основа будь-якого методологічного знання,

визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності.

Разом з тим, на думку В. Краєвського, всі знання, почерпнуті з вищеперахованих чотирьох джерел (філософія, загальна методологія науки, методологія педагогіки, теорія та методика педагогічних досліджень та педагогічної діяльності), об'єднуються в процесі індивідуальної рефлексії дослідника з приводу його власної наукової роботи. Таким чином, методологічна рефлексія виступає як п'яте джерело методологічного забезпечення (науково-дослідної роботи та педагогічного процесу – В.К.). [4, с. 23]. Відповідно, без знань методології неможливо грамотно провести педагогічне дослідження або грамотно організувати педагогічний процес. Таку грамотність дає оволодіння методологічною культурою. Однак, на думку В. Краєвського, методологічна культура потрібна не тільки науковому працівнику. «У більш загальному сенсі можна стверджувати, що методологічна культура – це культура мислення, заснована на методологічних знаннях, необхідною частиною якої є рефлексія. Така культура потрібна практиці не менше, ніж науці. Розумовий акт в педагогічному процесі спрямований на вирішення проблем, що виникають у цьому процесі, і тут не можна обійтися без рефлексії, тобто роздумів про власну діяльність» [4, с. 13].

Таким чином, методологія педагогіки виступає як відносно самостійна галузь знання і діяльності, що підкоряється власній логіці розвитку, відображає етапи еволюції педагогіки. Вона є змістовною основою методологічної культури майбутнього учителя, допомагає йому розібратися в суспільній і освітній ситуації, організувати на наукових засадах педагогічну й науково-дослідну діяльність, сприяє професійно-особистісному саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вершинина Н.А. Структура педагогіки: Методология исследования. Монография / Н.А.Вершинина. – СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. – 313 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М.А.Данилов // Советская педагогика, 1969. – № 5.
4. Краевский В.В. Методология педагогіки: Пособие для педагогов-исследователей / В.В.Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
5. Краевский В.В. Педагогика и ее методологии вчера и сегодня / В.В.Краевский / Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабрь. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>.

6. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя /С.В.Кульневич // Педагогика. – 1997. – №5. – С.108-115.
7. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ. Монография. / И.А.Липский – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
8. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М.Новиков – М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 488 с.
9. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. / А.М.Новиков.– М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
10. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
11. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. Пособие для вузов. / Г.И.Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
12. Скалкова Я. Методология и методика педагогического исследования / Я.Скалкова. – Пер. с чешск. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
14. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г.Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика формування методологічної культури майбутнього вчителя.

УДК 37. 004.9

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Олександр КУЧАЙ (Черкаси)

Постановка проблеми. За останній період у Європі відбулися значні зміни в багатьох важливих сферах життя: господарській, суспільній, освітній та ін. Міжнародна спільнота визнала, що найціннішим капіталом, яким володіє людина є знання. Знання відіграють особливу роль у суспільстві і як один з важливих чинників, які впливають на інноваційність, підвищують конкурентоспроможність і поліпшують добробут громадян. Високий рівень освіти є умовою успішності держави.

Виклад основного матеріалу. В європейських країнах велика увага приділяється знанням, які спрямовані на визначення здібностей і компетенцій. У центрі уваги знаходиться освіта, яка зв'язана з її ефективною підготовкою молоді до участі у громадському житті.

Навчання складається з трьох головних видів діяльності: отримання нової інформації, її трансформація й оцінка. Людина отримує інформацію з багатьох джерел: через мультимедіа, інтернет, локальні мережі, суспільні організації, урядові організації, бібліотеки тощо [10].

Специфічною рисою інформаційної сфери сучасного суспільства є її принципово недискретний і багатовимірний характер. За низкою фундаментальних ознак вона є цілісним феноменом, але на рівні соціальної практики інформаційна складова присутня в усіх основних галузях суспільного життя, причому її прояви є різноманітними. Навіть дещо схематизуючи ситуацію, можна розглядати інформаційну

сферу і як окремий сектор економіки, і як чинник модернізації освіти [4].

З'ясовуючи значення мультимедійної освіти в період становлення інформаційного суспільства, розглянемо сутність поняття „інформаційне суспільство”. Терміном „інформаційне суспільство” називається те суспільство, в якому товаром стає інформація, що трактується як особлива нематеріальна, рівноважна або найцінніша з матеріальних благ [5]. Цей термін у 1963 році ввів японець Т. Умесао в статті про теорію еволюції суспільства, що опирається на інформаційні технології [13].

Коли інформаційні технології стрімко ввійшли в життя людини це спричинило інтерес і поміж учнів, і поміж учителів, які почали використовувати їх в освітньому процесі [23].

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні технології є вже звичними засобами освіти. Підґрунтям упровадження мультимедійних технологій в освітній простір є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації [1], тобто інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збирання, нагромадження, продукування, оброблення, зберігання, передавання та використання інформації.

Виникнення й розвиток інформаційного суспільства зумовлює широкое застосування

інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, що визначається багатьма чинниками.

По-перше, впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передачу знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

По-друге, сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін. Це дає можливість кожній людині щодня одержувати необхідні їй знання.

По-третє, активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу модернізації традиційної системи освіти [7].

Глобалізація сучасного інформаційного світу призвела до утвердження медіакультури практично в усіх галузях людського життя, в тому числі і в освітньому просторі. Сучасні інформаційні технології відіграють значну роль у формуванні ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

У зв'язку з тим, що медіаосвіта орієнтована на підготовку молоді до життя в нових інформаційних умовах, до повноцінного сприймання різноманітної інформації, оволодіння способами спілкування на основі сучасних інформаційних технологій, уміння критично осмислювати інформацію, швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відкриває людству нові можливості в освіті, висуваючи натомість нові вимоги до навчання. Розвиток „інформаційного простору” вимагає від сучасної школи модифікації окремих аспектів її діяльності, які вже не задовольняють усіх потреб інформаційного суспільства.

Реструктуризація світового економічного і політичного порядку, особливо в Європі, серед багатьох інших змін вимагає запровадження нового змісту і методів навчання. Саме використання ІКТ дозволяє змінити зміст освіти [2].

Інформаційні технології мають великий вплив на процес розвитку, комунікації, а також соціалізації молодих людей. Інформаційні технології мають вагомий вплив на методи роботи, співробітництво, комунікацію, спосіб навчання [9, с. 5].

Учителі, починаючи з початкової ланки, повинні вміти використовувати мультимедійні технології у процесі навчання [21, с. 5-8]. І однією з найголовніших складових у цьому є розвиток інформатичних компетенцій учителів, які залежать від: застосування мультимедійних

технологій у різних галузях навчання; використання мультимедійних технологій для підвищення рівня і організації навчання; трансформація навчання і програми школи, де навчання відбувається за допомогою мультимедійних технологій [15, с. 8].

Мультимедійні технології поступово охопили всі сфери життя людини, зокрема й освіту. У зв'язку з технологічним прогресом і великою роллю мультимедіа в освіті вчитель зобов'язаний бути кваліфікованим і постійно самовдосконалюватись. Оскільки світ змінюється швидко, вчитель мусить справлятися зі змінами й динамікою розвитку освітнього середовища, має встигати за вимогами сучасного світу, незалежно від того, чи мультимедійна освіта має місце в школі чи в університеті.

Сучасні навчальні заклади, без застосування мультимедійних технологій, не приваблюють студентів, не встигають за іншими сферами громадського життя, які стараються йти в ногу з технологічним прогресом у сучасному інформаційному суспільстві.

Нині ми – інформаційне суспільство. Цей термін стосується визначення суспільства, яке інтенсивно використовує інформацію через різні інформаційно-комунікаційні ресурси. Розвиток інформаційного суспільства справляє також величезний вплив на освіту. Науковці підкреслюють, що успіх інформаційного суспільства значною мірою залежить від освіти особистості. У такому випадку викладачі мусять використовувати нові методи навчання, що враховують найновішу мультимедійну техніку.

Підготовка до життя в інформаційному суспільстві має реалізовуватися під час викладання різних предметів, а не тільки на загальновідомому – „Інформаційні технології”, тому, що молодь потребує допомоги найновіших знань у цій сфері. Вчитель має бути путівником у сучасному глобалізованому світі, і його роль примножується згідно з технічним прогресом. Його завданням має бути допомога в усвідомленні учнями, як використовувати інформацію в щоденному житті, а також розширення власних знань. Потрібно пам'ятати, що чим цікавіша інформація, тим охочіше засвоюється вона учнем.

Школа повинна підготувати учня до сучасного життя в інформаційному суспільстві, між іншим, через мультимедійні технології в освіті. Володіння таким умінням допомагає багатогранніше зрозуміти світ. Учня також потрібно навчати брати потрібну інформацію з різних джерел. [20].

Проаналізуємо стандарти підготовки вчителів до використання мультимедійних технологій. Вони включають компетенції з наступних складових:

- мультимедійні технології як частина навчально-виховного процесу вчителя;
- використання ІКТ у навчанні;
- застосування мультимедійних технологій як дидактичного матеріалу у сфері освіти [21, с. 5-8].

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі дозволяє здобувати знання і вміння у сфері власної професійної підготовки, можливості підготовки студентів і засвоєння ними отриманих знань. Знання і вміння використовуються на трьох, характерних для навчання, етапах:

- планування – способу використання мультимедійних технологій у навчанні і власній роботі учнів,
- організації – способу введення ресурсів і знарядь до процесу навчання,
- оцінювання – оцінки впливу мультимедійних технологій на підвищення ефективності навчання і виховання [22, с. 2-3].

На думку політиків багатьох європейських країн, які відіграють велику роль у будівництві інформаційного суспільства, освітня система вимагає багатьох реформ, вже з першого етапу навчання, тому що освітні заклади не встигають за динамікою змін у сфері ІКТ [14].

Постійний розвиток ІКТ призвів до створення різноманітних варіацій використання цих технологій у навчально-виховному процесі. Більшість із них можуть допомогти студентам краще засвоювати навчальний матеріал і вчителям спростити викладання [12].

З'ясувавши сутність і особливості терміна „інформаційне суспільство” перейдемо до аналізу мультимедійної освіти в період становлення інформаційного суспільства.

Контакт з мультимедією зазнають щораз діти молодшого віку, тому необхідністю сьогодення стає мультимедійна освіта учнів I–III класів початкової школи. Це одна з основних вимог часу, що дає перепустку до конкурентноспроможної участі особистості в усіх сферах громадського життя.

У сьогоднішньому інформаційному суспільстві діти використовують мультимедійні технології, вміють ними користуватися для власного розвитку. Важливим завданням початкової школи є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Очевидним є те, що вимоги життя в інформаційному суспільстві, свідоме користування різноманітними медіа, вимагають більшого ангажування вчителями наймолодших учнів у мультимедійну освіту, які, в основному, вже є „дітьми медіа” [27].

Інформатизація суспільства зв'язана, насамперед, з розвитком комп'ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення,

глобальних мереж (Інтернет) і мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце у розвитку інформаційного суспільства. Мультимедійні засоби навчання за С. Гончаренком – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, застосовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертекст, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картини; аудіо; відео. Технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [3, с. 298].

Існують різноманітні способи застосування мультимедіа технологій у навчальному процесі, серед яких:

1. використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
2. розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
3. моделювання процесів і явищ;
4. забезпечення дистанційної форми навчання;
5. проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
6. побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контрольних програм-тестів);
7. створення й підтримка сайтів навчальних закладів;
8. створення презентацій навчального матеріалу;
9. здійснення проєктивної й дослідницької діяльності студентів тощо [7].

Оун Занг-Юань (Own Zang-Yuan), Лінь Фанг-Ні (Lin Fang-Ni) та Чуанг Кунь-Хунг (Chuang Kun-Hung) з тайванського Університету Провіденс зазначають, що мультимедійне навчання обов'язково має бути головним джерелом в освітніх технологіях [19, с. 349]. Кінг-Доу Су (King-Dow Su), Чінг-Вен Лін (Ching-Wen Lin) та Ю-Мін Чанг (Yu-Min Chang) з тайванського Інституту Технологій Де Лін стверджують, що мультимедійні технології в освіті – це активний, інструктивний розвиток інформації, який є новим домінуючим підходом, що ввійшов у контакт із процесом навчання [17, с. 389]. Вільям Е. Ремус (William E. Remus), Кай Х. Лім (Kai H. Lim) та Маркус Дж. О'Коннор (Marcus J. O'connor) вважають, що саме мультимедійні технології – це технології, які відіграють одну з головних ролей у поліпшенні якості навчання [25, с. 283].

А. Тоффлер вважає, що освіта за допомогою мультимедійних технологій робить навчально-виховний процес цікавішим, відкриває нові методи навчання, а також насичує навчальне середовище різносторонньою культурою [24].

Нині навчання за допомогою мультимедійних технологій допомагає студентам отримати базові знання з використання інформаційно-комунікаційних технологій [11].

На Думку С. Юшчика (S. Juszczuk) – фахівця у сфері медійної педагогіки – швидкий розвиток ІКТ спричинив велику зацікавленість серед багатьох науковців. Виявилось, що їх можна використати не тільки для блискавичного проведення складних обчислень, а й для створення і використання презентації, переробки й генерації інформації, безпосередньо придатної для оцінки результатів а також перебігу процесу навчання [16].

Ґрунтовними є дослідження польських науковців щодо застосування сучасних мультимедійних технологій учителями в освітньому процесі (табл. 2.1).

Аналіз даних дозволяє зробити висновок, що найбільше вчителів (55 %) середньо оцінюють свої знання, що стосуються використання сучасних мультимедійних технологій. Майже однаковий відсоток респондентів оцінив свої знання високо – 23 % і низько – 22 %. В контексті стажу роботи респондентів, традиційно відзначилися вчителі, які працюють не більше 5 років. Жоден з них не показав слабких знань, пов'язаних із застосуванням мультимедійних технологій у навчанні. Їх самооцінка: 82 % – середня, 18 % – висока.

Таблиця 2.1.

Самооцінка застосування сучасної мультимедійної технології в освітньому процесі вчителів початкових класів у залежності від їх стажу роботи

Чи знаю я як використати сучасні мультимедійні технології										
Категорія самооцінки	Стаж роботи в роках								Всього	
	0-5		6-15		16-25		Віще 25			
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Висока	2	18	8	23	10	27	3	17	23	23
Середня	9	82	21	62	20	54	5	28	55	55
Низька	0	0	5	15	7	19	10	55	22	22
Всього	11	100	34	100	37	100	18	100	100	100

Подібні результати виявилися в наступних двох групах учителів, де найбільший відсоток респондентів в середньо оцінює ступінь своїх знань з мультимедійних технологій – 62 % в

групі вчителів, працюючих від 6 до 15 років, 54 % в колективі вчителів, стаж роботи яких від 16 до 25 років. Висока самооцінка спостерігається в молодшій 23 % групі респондентів, в старшій – 27 %. На жаль, в досліджуваних групах були такі особи, які дуже мало використовують мультимедійні технології впродовж дня, – відповідно в першому комплексі – 15 %, в другому – 19 %. З'ясовано, що вчителі з найбільшим стажем роботи є найслабкішими у застосуванні мультимедійних технологій. Оскільки ці особи не вміють користуватися Інтернетом, то і їх знання на тему застосування мультимедіа в навчанні незначне.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити висновок, що майже всі вчителі початкової освіти добре розуміються на використанні мультимедійних технологій в освіті. Знають також, і те, що комп'ютер і Інтернет є необхідними знаряддями в роботі і в щоденному житті, зацікавлені введенням неконвенціональної мультимедійної допомоги у свої заняття, а також зацікавлені в ознайомленні з дидактичними мультимедійними ресурсами.

Підсумовуючи вищесказане А. Школак (A. Szkolak) зауважує, що нагальною є професійна підготовка вчителів у сфері використання мультимедійних технологій у початковому навчанні. Завданням вчителя в сучасному інформаційному суспільстві є не тільки прямувати за інноваціями, але і випереджати на крок своїх учнів [23].

Відповідна освіта і актуалізація знань учителів стають ключем до рефлексного формування у використанні мультимедійних технологій суспільством майбутнього. Виявляється, володіння комп'ютером, є істотним показником високого рівня підготовки вчителів.

Мультимедійна освіта відноситься не тільки до дидактичної функції, а перш за все – до виховної і соціальної, тому що роллю мультимедіа є не тільки зацікавленість і ефективність навчання у вибраних освітніх просторах, але й також направлення впливу на формування системи якостей і переконань учнів [26]. Як пишуть В. Османська-Фурманек (W. Osmańska-Furmanek) і М. Фурманек (M. Furmanek) „Головним завданням мультимедійної освіти є роль місця мультимедіа в культурі, знайомство користувачів з можливостями мультимедіа й способами їх використання в процесі навчання і самоосвіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій як знаряддя інтелектуального розвитку” [18].

Вписуючись в течію європейських і загальносвітових трендів, що стосуються заснування і цілей мультимедійної освіти

UNESCO з 1999 року, можна сказати, що сучасний учень має бути підготовлений до:

(1) користування інформаційно-комунікаційними та мультимедійними технологіями;

(2) свідомого (критичного) одержання мультимедійної інформації;

(3) раціонального використання ігор з мультимедіа як інструментів навчання.

Щоб можна було говорити про реальні умови реалізації і ефективності мультимедійної освіти, школи мусять забезпечити:

(4) відповідне обладнання бібліотек і мультимедійних класів;

(5) відповідні мультимедійні компетенції з боку вчителів;

(6) систематичне оновлення й доповнення обладнання мультимедійних класів і професійне вдосконалення вчителів у цій сфері.

Здійснення цих основних умов є найкращим запобіжним ресурсом для навчання учителем дітей використовувати мультимедійні технології для власного розвитку, для збагачення можливості чіткої самоосвіти, і способи уникати пов'язаних з ними загроз [8].

Мультимедійну освіту можна реалізовувати у три способи (приспособлені до рівня розвитку дітей і їх інтелектуальних можливостей) :

(7) як освіту з мультимедіа – мультимедіа є об'єктом освіти, що допомагає процесу навчання;

(8) як освіту через мультимедіа – де мультимедіа є привабливим для учнів простором удосконалення різних дій однаково в школі і поза нею;

(9) як освіту для мультимедіа – пов'язану з впровадженням учня в мультимедійну культуру, яку ми розуміємо як середовище життя.

У сучасному інформаційному суспільстві у рамках мультимедійного навчання в I-III класах завданнями школи має бути:

(10) гарантування дітям вільного доступу до різних джерел інформації;

(11) підготовка їх до самостійного пошуку потрібної інформації і матеріалів, у тому числі з енциклопедій (також мультимедійних), словників, інших видавництв інтернету;

(12) розвиток знань, комунікація безпосередньо через мультимедіа;

(13) уміння користуватися різними інформаційними ресурсами;

(14) підготовка до критичного аналізу мультимедійних програм.

Уміння користуватися різними джерелами інформації, а також критично оцінювати їх необхідність і можливості застосування для саморозвитку, що являє базу, фундамент для суспільно цінної, ефективної участі в оточуючій дійсності, в щоденному житті, в культурі,

характерною ознакою якої є уніфікація думки, здійснення тиску в момент оцінювання, маніпулювання інформацією тощо. Звідусіль до нас надходять готові зразки мислення. Тому ми мусимо навчити дітей самостійному пошуку і оцінюванню різноманітних цінностей і пропозицій [27].

На підставі вище обговорених передумов, можна зробити висновок, що початковий вік є доброю вихідною точкою для розвитку критичного мислення дітей [8].

Двадцять перше століття – це століття освіти, і з огляду на це виникає об'єктивна необхідність створення системи інноваційної освіти, вдосконалення існуючих інформаційно-комунікаційних технологій, початковим пріоритетом якої мусить стати формування вільної та відповідальної особистості, що здатна оперативно працювати в проблемних ситуаціях, формування її перетворюючого інтелекту, інноваційних здібностей і творчої інноваційної діяльності на основі навчально-виховного процесу.

Для підвищення застосування мультимедійних технологій, з точки зору досягнення цілей навчання, є оптимізація педагогічної взаємодії викладача та студента. Застосування мультимедійних технологій у процесі відбору, накопичення, систематизації і передачі знань, а також в організації різних видів навчальної діяльності є однією з значущих рис системи освіти, що нині формується [6].

Висновки. У сьогоднішньому світі, є багато надмірної інформації. Вміння її селекціонувати і оцінювати є одним з найважливіших умінь людини. Використання мультимедійних технологій необхідне у всьому світі, що домінує через різноманітні візуальні технології, в яких потрібно відбирати інформацію з оточуючої дійсності, розглядаючи на тлі свого досвіду, знання й, інтерпретуючи їх під кутом придатності, використовувати задля збагачення і розвитку освітньої складової особистості. Учень має знати, що інформація, яка доходить до нього з різних джерел, вміщує в собі безліч елементів реклами. Необхідним є розсудливе засвоєння цієї інформації, її верифікація. Різноманітна інформаційна пропозиція, різнорідність мультимедійних технологій та їх обробка подала перед сучасним суспільством.

Дослідження різних учених підтверджують, що якість підготовки вчителів і стиль їх роботи у сучасному суспільстві зумовлюють вияв ознак критичного мислення та професійну підготовку фахівців. Реалізація цілей, що пов'язані з навчанням критичного мислення і водночас поліпшенням якості мультимедійного навчання є вступом до освіти людини, розсудливо функціонуючої в інформаційному суспільстві майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієвська В.М., Олефіренко Н.В. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти // Інформаційні технології і засоби навчання., 2010 – №2 (16). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>
2. Вірченко П.А. Використання інформаційних та мультимедійних технологій на уроках географії https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CE0QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.loippo.lg.ua%2Fgeografi_6-1.doc&ei=Y_vDUqSTGZKVhQff_IHIAw&usq=AFQjCNGootfjuoCqL1dMa21aeF5BL0MTjA&sig2=r6n72KIcu_j3_OJYvnrYjg&bvm=bv.58187178,d.bGE&cad=rja
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – К.: НІСД. – 2010. – 64 с.
5. Миколайчук А. В. Античні архетипи в інформаційному суспільстві http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Gileya/2011_51/Gileya51/F14_doc.pdf
6. Рейзер В. С. Мультимедійні технології в освіті <http://repository.vsau.org/getfile/2790.pdf>
7. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в світі http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/teza_stavicka_onlayn.pdf
8. Adamek Irena. Edukacja wczesnoszkolna – zmiany, problemy // Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej [red. Ewa Smak, Stanisława Włoch]. – Opole: Nowik Sp. J., 2011. S. 48-55.
9. Bangemann M. Europe and the global information society. Recommendations to the European Council, http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf, p. 5
10. Borawska-Kalbarczyk Katarzyna. Kształcenie informacyjne uczniów jako szansa ich funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy // Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej [Pod red. Agaty Cudowskiej]. – Białystok: Trans Humana, 2011. – S. 192-200.
11. Chang, K. E., Sung, Y. T. and Chen, S. F. Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aids. *Journal of Computer Assisted Learning*, № 17, 2001. P. 21-33.
12. Charles Doe. A Look At... Teacher Tools // *MultiMedia Internet Sch* 16 no6 N/D 2009. – P. 29-34.
13. Hosono Asahi. Umehao Tadao. Information Industry Theory: Dawn of the Coming Era of the Ectodermal Industry. – Tokyo.: VP, 1963, 156 p.
14. Jaros I. Informatyczne kompetencje nauczyciela wczesniej edukacji a przygotowanie uczniow do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym // *Edukacja*. – Nr 4 (112). – Warszawa, 2010. – S. 113-122.
15. Jochemczyk W., Sysło M. M. Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej

<http://www.sodmidn.kielce.eu/sites/sodmidn.kielce.eu/file/s/pliki/inf/edukacijainfnowejpodstawie1.pdf>

16. Juszczak S., Multimedia w procesie kształcenia, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1999, s. 5.
17. King-Dow Su, Ching-Wen Lin and Yu-Min Chang. An assessment of the efficiency of using computer-based learning for faculty proficiency training // *Int J Instr Media* 35 no4 2008. – P. 389-399.
18. Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Pedagogika mediów, [w:] Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006, s. 296.
19. Own Zang-Yuan, Lin Fang-Ni, Chuang Kun-Hung. The Study and Application of a Web Based Constructed Learning Theory of a „Chemical Reaction” // *Int'l J of Instructional Media* Vol. 36(3), 2009. – P. 339-350.
20. Pawliszak K., Jakubczak A. Współczesny nauczyciel i jego kompetencje medialno-techniczne // *Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku [red. Małgorzata Dawidziak-Kładoczna Jolanta Barbara Jabłkowska]*. – Łask: LEKSEM, 2009. – S. 117-121.
21. Sysło M. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki <http://www.wsipnet.pl/kfile.php?id=70>
22. Sysło M. Szkoła początkiem profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej http://nauczyciel.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8/Kszaltceni_e_nauczycieli_w_zakresie_TI.pdf
23. Szkolak Anna. Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej // *Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. – Rocznik XXIX (LI). – NUMER 3. – ROK SZKOLNY 2005/2006. – Kielce. – S. 42-49.*
24. Toffler A. The third wave // *Economic News Paper*. – Taipei: 1981
25. William E. Remus, Kai H. Lim, Marcus J. O'connor. The Effect of Presentation Media and Animation on Learning a Complex Decision // *Int'l J of Instructional Media* Vol. 35(3), 2008. – P. 283-293. {s. 283}
26. Zbróg P., Zbróg Z., Komputer na lekcjach, czyli może być ciekawiej, w: *Nauczanie Początkowe*, 1999, nr 2. c 81-86
27. Zbróg Z. Wczesnoszkolna edukacja medialna a informacyjne społeczeństwo przyszłości // *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej [Pod red. Agaty Cudowskiej]*. – Białystok: Trans Humana, 2011. – S. 496-505.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кучай Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: інформаційні технології в освіті.

УДК 371

СИСТЕМА ПРИСВОЄННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЯПОНІЇ

Тетяна КУЧАЙ (Черкаси)

Постановка проблеми. Підготовка вчителів в Японії здійснюється в основному в університетах або коледжах, затвержені міністерством освіти, культури, спорту, науки і технологій. Більшість учителів початкової школи готують 4 роки.

Майбутні вчителі початкової школи навчаються в основному в національному, місцевих державних та приватних університетах [1]. Вони одержують кваліфікацію переважно в педагогічних університетах, на педагогічних факультетах університетів або в педагогічних коледжах. Як зазначає О. Озерська, характерною особливістю для Японії є те, в країні «діє відкрита система освіти»: педагогічну підготовку можна отримати і на факультетах класичних чи технічних університетів або коледжів, які мають відповідну державну акредитацію. Так у 1990 році майже 76 % усіх молодших, технічних коледжів, педагогічних вищих навчальних закладів та університетів були акредитовані міністерством освіти на право підготовки вчителів.

У 1996 році таких вищих навчальних закладів від загальної чисельності університетів нараховувалося 86 % університетів і 76 % коледжів, після закінчення яких випускники отримують учительські сертифікати, адже заліки (кредити) на вчительський сертифікат можуть бути отримані лише в цих закладах. Тут майбутні вчителі початкових класів можуть вивчати педагогічні предмети, предмети, які будуть викладати в школі, методи навчання, курси за вибором. [2, с. 224].

Всі майбутні вчителі дитячих садків, початкової школи, а також учителі шкіл для учнів з певними вадами повинні мати дипломи викладачів – безстрокові сертифікати, видані Міністерством Освіти після підтвердження їх відповідності всім вимогам, висунутим з боку акредитованого університету [3, с. 94].

Метою статті є з'ясування системи присвоєння сертифікатів учителям початкових класів та дитячих садків у Японії, яка визначає рівень кваліфікації вчителя; законодавчого забезпечення, типології сертифікатів, вимог до кожного типу.

Виклад основного матеріалу. На розвиток системи сертифікації в Японії впливає законодавча база політики цієї країни, представлена такими документами: згідно законом «Про основне регулювання шкіл, згідно

якого встановлювалися вимоги до отримання сертифікату всіма представниками освіти. Вчительський сертифікат могли отримати випускники педучилищ або ті, особи, які склали іспити на його отримання (1886 р.), законом «Про сертифікацію», в якому докладно пояснювалися умови і хід видачі сертифікатів та прийом на роботу (1900 р.), законом «Про загальноосвітню школу», відповідно до якого видача вчительських сертифікатів без здачі академічного іспиту, що діяли на території всієї країни, відбувалася головами префектур (1913 р.) [4, с. 59-60], законом «Про сертифікацію педагогічного персоналу» (1949 р.), згідно до яких сертифікація поділялась на три категорії:

- основний (постійний) – першого і другого класу, різниця між якими полягала у вивченні різного обсягу педагогічних дисциплін;
- тимчасовий;
- надзвичайний (спеціальний);

та закону «Про сертифікацію освітнього персоналу» (1998 р. перегляд закону), яким внесено зміни щодо розвитку особистості майбутнього вчителя (індивідуалізація навчального процесу у ВНЗ, заборона детальної регламентації навчальної діяльності, введення елективних предметів) [4, с. 184-186], які розроблялися відповідно до положень Основного закону про освіту.

Після отримання ступеня, що включає в себе певні заліки та екзамени, студент подає заяву до відділу народної освіти префектури на отримання сертифікату вчителя. На підставі такої заяви відділ народної освіти видає сертифікат, який є дійсним на всій території Японії [5, с. 37].

Система класифікації учительських сертифікатів у Японії досить складна.

Згідно даних О. Озерської, у той час сертифікати поділялись на 2 види: загальний і локальний (місцевий). Загальний, виданий Міністерством освіти, був дійсним необмежений термін на території всієї країни. Локальний видавався главою префектури і діяв лише в даній місцевості. Цей сертифікат пізніше був поділений на 2 види: перший, який діяв 5 років і другий – необмежений час.

Загальні сертифікати видавались випускникам вищих педучилищ, а також учителям, які працювали більше 5 років і позитивно зарекомендували себе як з боку знань

академічних предметів, та к і педагогічної майстерності.

У 1894 р. були видані «Правила сертифікації вчителів префектур» [6].

Сертифікати діяли на території всієї країни і видавалися головами префектур. Пізніше видано було закон «Про сертифікацію», в якому уточнено процес сертифікації вчителів [4, с. 59-60].

О. Михайличенко та Н. Репетюк [6] зазначають, що сертифікати можуть бути таких типів: «відмінні», «першого класу» та «другого класу». Щоб їх придбати, вчитель повинен отримати успішні бали з різних курсів: основні кваліфікація, курс спеціальних педагогічних дисциплін та професійний методичний курс, включаючи практику викладання. Безумовно, тут вчені звертають увагу на основний тип сертифікатів, який поділяється на вказані ними три типи. В працях О. Озерської наголошується на тому, що префектурні відділи освіти можуть видавати основний, надзвичайний і тимчасовий сертифікати та дається їх характеристика, вказується що сертифікати 1 класу отримують особи зі ступенем бакалавра, 2 класу – випускники молодшого коледжу.

С. Корецька керуючись законом «Про робітників освіти» 1974 р., вказує на три види вчительських сертифікатів: початковий (після закінчення коледжу), середній (після закінчення університету), підвищений (для тих, хто має звання магістра). Дослідниця зазначила, що норми, яким має відповідати рівень освіти викладачів вищих навчальних закладів, встановлюється Міністерством освіти [7, с. 136].

За даними В. Синельник [3, с. 94], сертифікат має різні класифікації: середнього, першого та просунутого рівня. Сертифікат другого рівня надається випускникам коледжів з двох - або трирічним терміном навчання. Якщо власники сертифікату другого рівня мають серйозний намір продовжити своє навчання та стати викладачами, вони мають змогу отримати сертифікат першого рівня. Випускники університетів з чотирирічним терміном навчання отримують сертифікати першого або вищого рівня. Останній був уперше запропонований під час перегляду Закону про атестацію у 1988 році та надається випускниками зі ступенем магістра.

В методичному посібнику «Система вищої освіти в Японії» зазначено: свідоцтва на право викладати видаються педагогам відповідно до закону щодо персональної педагогічної сертифікації відділом освіти префектури; вони поділяються (з 1989 р.) на тимчасові, постійні і спеціальні. Постійні свідоцтва бувають вищого, першого та другого класів. Тимчасове свідоцтво може бути видане випускникам старшої середньої школи після складання

«вчительського» екзамену у відділі освіти. Проте власникові такого свідоцтва дозволяється працювати лише помічником вихователя дошкільного закладу або помічником учителя початкової школи тільки три роки та в межах даної префектури. Для отримання постійного свідоцтва необхідно здобути педагогічну освіту у дворічному молодшому коледжі (на базі повної середньої освіти), технологічному коледжі або університеті. Так, свідоцтво вищого класу видається тільки за наявності магістерського ступеня освіти; проте під час атестації вчителя враховується не тільки сам факт закінчення відповідного вищого навчального закладу, наявності академічного ступеня бакалавра чи магістра, а й певна сума залікових одиниць за освоєння предметів викладання та стаж педагогічної діяльності. У процесі сертифікаційного виступу перевіряється підготовленість претендента у трьох галузях: загальноосвітній, предметній, власне педагогічній. Така система з одного боку, дає змогу громадянам у ранньому віці випробувати себе на педагогічній ниві, а з іншого – спонукає педагога підвищувати свою кваліфікацію шляхом заочної чи стаціонарної освіти [8].

Згідно закону 1989 р. свідоцтва на право викладати видаються педагогам відділом освіти префектури і поділяються на:

- тимчасові;
- постійні (основні або звичайні);
- спеціальні.

Постійні свідоцтва бувають вищого (покращеного), першого та другого класів. Тимчасове свідоцтво може бути видане випускникам старшої середньої школи після складання «вчительського» екзамену у відділі освіти. Проте, власникові такого свідоцтва дозволяється працювати лише помічником вихователя дошкільного закладу або помічником учителя початкової та молодшої середньої школи тільки три роки в межах даної префектури. Свідоцтво вищого класу видається тільки за наявності магістерського ступеня освіти; проте під час атестації вчителя враховується не тільки сам факт закінчення відповідного вищого навчального закладу, наявності академічного ступеня бакалавра чи магістра, а й певна сума залікових одиниць за освоєння предметів викладання та стаж педагогічної діяльності.

Як зазначено у Національному звіті Міністерства освіти, культури, спорту, та технологій у 2004 р. [1], для кожного рівня або типу школи навчальні сертифікати діляться та три основні категорії: звичайні, спеціальні і тимчасові.

Отже, отримання сертифікату вчителя, початкової школи, вихователя дошкільного

закладу, помічника вчителя початкової школи регулюються Законом про сертифікація педагогічних працівників (1949 р.), який має додаткові поправки в законах про сертифікацію, що видані пізніше. Але сертифікат має бути виданий усім учителям початкової школи та вихователям дитячих садків. Слід також зазначити, що упродовж тривалого часу, коли відбувалася підготовка педагогічних працівників, система класифікації учительських сертифікатів у Японії змінювалася. Згідно даних МEXT, останнім часом загальноприйнятною є така класифікація учительських сертифікатів:

- звичайний (основний), який буває покращеного (спеціалізованого), першого й другого класів;

- спеціальний (особливий), який надається висококваліфікованим фахівцям, що мають ступінь бакалавра і здали кваліфікаційний іспит на працевлаштування;

- тимчасовий – видається випускникам старшої середньої школи після складання «учительського» екзамену, якщо є потреба в додаткових кадрах (помічники вчителів початкових класів, працівники учнівських клубів, помічники вихователів дошкільних установ).

Закон «Про сертифікацію працівників освіти 2003 р. [9, с. 2513-2522] встановлює вимоги до кожного типу сертифікату вчителя, яких мають дотримуватися ВНЗ акредитовані Міністерством освіти.

Для того, щоб стати вчителем початкової або середньої школи, він має отримати сертифікат вчителя від префектури Ради з освіти за певних умов. Для кожного рівня або типу школи навчальні сертифікати діляться а три основні категорії: звичайні (основні), спеціальні та тимчасові.

Звичайне (основне) посвідчення підрозділяється на три класи: покращений, першого і другого рівня.

В таблиці 1 наведені мінімальні вимоги для кожного типу основного сертифікату вчителя. У 1998 році модифікація була зроблена з вимогами збільшити навчальні предмети.

В таблиці 1 наведені мінімальні вимоги для кожного типу основного сертифікату вчителя. У 1998 році модифікація була зроблена з вимогами збільшити навчальні предмети.

Як свідчать дані таблиці, для одержання постійного (основного сертифікату першого класу, ступеня) вчителя початкової школи, потрібно закінчити вищий навчальний заклад (чотирирічний) на базі повної середньої школи, мати академічну ступінь бакалавра, мінімальну кількість кредитів (залікових одиниць), яку можна набрати в університеті або коледжі. Зокрема, із загальноосвітніх предметів – 8, із фахових (шкільних) предметів – 41, із фахових

дисциплін педагогічного циклу – 10, інших – 8 – всього – 67 кредитів.

Таблиця 1.

Мінімальні вимоги для кожного типу основної категорії сертифікату вчителя

Типи сертифікатів		Базова кваліфікація	Мінімальна кількість кредитів, яку можна набрати в університеті або коледжі					
			Предмети заг./осв.	Фахові предмети, шкільні	Дисципліни та фахові предмети педагогічного циклу	Предмети пов'язані зі спеціальною освітою для спец. шкіл	Інші за вибором	Всього
Вчитель початкових класів	Покращений сертифікат навчання	Ступінь магістра	8	41	34		8	91
	1 ступінь сертифікату	Ступінь бакалавра	8	41	10		8	67
	2 ступінь сертифікату	Ступінь асоціата	4	31	2		8	45
Вчитель спеціальних шкіл	Покращений сер-тифікат навчання	Магістр, і придбання сертифікату (вихователь дитячого саду, вчитель початкової школи)				47		47
	1 ступінь сертифікату	Бакалавр, і придбання сертифікату вчителя дитячого садка, початкової школи				13		13
Вихова-тель	Покращений сертифікат навчання	Ступінь магістра	6	35	34		8	83
	1 ступінь сертифікату	Ступінь бакалавру	6	35	10		8	59
	2 ступінь сертифікату	Ступінь асоціата	4	27			8	39

Для одержання сертифікату другого класу (ступеня) вчителя початкової школи необхідно закінчити молодший коледж й мати значно меншу кількість кредитів з предметів: загальноосвітніх – 4, фахових, що викладаються

в школі – 31, дисциплін педагогічного циклу – 2, інших – 8. Всього 45 залікових одиниць. Щоб одержати покращений сертифікат учителя початкових класів, необхідно закінчити аспірантуру й одержати ступінь магістра, а також набрати таку кількість кредитів: із загальноосвітніх дисциплін – 8, із фахових предметів, що вивчаються в школі – 41, із дисциплін психолого-педагогічного циклу – 34, інших – 8 та значно більшу загальну кількість предметів – 91 проти 67 для одержання сертифікату 1 ступеня і 45 – 2 ступеня вчителя початкових класів.

Отже, сертифікати першого класу (ступеня) отримують випускники ВНЗ із ступенем бакалавра, другого – після закінчення молодшого коледжу, тобто для отримання постійного сертифікату вчителя початкових класів необхідно закінчити дворічний молодший коледж на базі повної середньої школи або здобути педагогічну освіту в технологічному коледжі чи університеті. Покращений (вищого класу) сертифікат учителю початкових класів видається лише при наявності магістерського ступеня освіти.

Щоб отримати сертифікат учителя спеціальних дитячих установ, початкових спеціалізованих шкіл необхідно щ набрати додаткові бали з предметів, пов'язаних із спеціальною освітою, якщо базова кваліфікація відповідає національному законодавству. Кожен із таких сертифікатів може бути покращений (його отримують вчителі, що мають ступінь магістра та сертифікат учителя дитячого садка і початкової школи), першого класу (якщо вчитель має ступінь бакалавра та сертифікат вчителя дитячого садка і початкової школи), другого класу (ступеня), якщо вчитель має ступінь асоціата і сертифікат учителя дитячого садка й початкової школи. Згідно представлених даних Міністерства освіти, культури, спорту й технологій (МЄХТ) (таблиця 1) такий учитель одержить покращений сертифікат, якщо додатково із предметів, пов'язаних із спеціальною освітою, набере 47 кредитів, сертифікат першого ступеня, якщо набере додатково 23 кредити і сертифікат другого ступеня – 13 кредитів.

Сертифікат вихователя дитячого садка одержується при таких умовах:

- покращений – особи зі ступенем магістра і кредитами із загальноосвітніх предметів (6 кредитів), предметів, що викладаються в дитячому садку (35 кредитів), фахових предметів педагогічного циклу (34 кредити), інших – 8;

- сертифікат першого ступеня – особи, що мають ступінь бакалавра та кредити відповідно: 6, 35, 10, 8;

- сертифікат другого ступеня – особи, що мають ступінь асоціата а кредити із загальноосвітніх дисциплін (4) та фахових предметів, що викладаються в дитячому садку (27 кредитів), інших – 8 кредитів.

Отже, щоб отримати сертифікат вихователя дитячого садка, необхідно:

- для покращеного сертифікату мати ступінь магістра та одержати 83 кредити;

- для сертифікату першого класу – ступінь бакалавра та набрати 59 кредитів;

- для отримання сертифікату другого класу – ступінь асоціата та набрати 39 кредитів.

Проаналізовані дані, представлені в таблиці, свідчать, що сертифікати для вчителів початкових класів, вихователів дитячих садків, а також спеціальні сертифікати вчителям дитячих установ та початкових спеціальних шкіл, де навчаються діти з певними вадами, видаються на основі вимог, викладених в національному законодавстві, виховується й те, що у ВНЗ передбачені спеціальні курси, що дають можливість отримати ліцензію на викладання будь-якої дисципліни.

Як зазначає О.Озерська, надзвичайний сертифікат видається особам, які мають високу кваліфікацію і професійну майстерність, ступінь бакалавра і залік для працівника освіти. Тимчасові сертифікати видаються, тоді коли школа не може знайти кваліфікованого викладача з основним сертифікатом [10, с. 188]. В такому разі при відсутності спеціальної педагогічної освіти є можливість одержати тимчасовий сертифікат терміном на три роки.

За даними О. Озерської у національних педагогічних коледжах вимог містять від 124 до 159 кредитів. Для того, щоб отримати більше одного вчительського сертифіката, студенти повинні отримати більше кредитів, в середньому – 160-180, рідше – більше 200 [11, с. 117].

Щоб переконатися у відповідності даних, представлених у таблиці 1 «Мінімальні вимоги для кожного типу основної категорії вчителя» із цифрами, наведеними О. Озерською, порівняємо таблицю, представлену МЄХТ із таблицею 2 «Досвід підготовки еліти», в якій наведено мінімальні вимоги, встановлені для вищих навчальних закладів з підготовки педагогічних кадрів [11, с. 117].

У таблиці в графі «Основна кваліфікація» визначена кількість кредитів, яку мають отримати майбутні фахівці упродовж 2 років навчання після середньої школи (62 кредити). Якщо ми врахуємо ці дані та те, що модифікація наведених у таблиці 1 даних була зроблена з вимогами збільшити навчальні предмети [1], то ми виходимо на вимоги до якості навчання у національних педагогічних коледжах (від 124 до 150 кредитів).

Таблиця 2.
Досвід підготовки еліти

Вчительський сертифікат	Вимоги		
	Основна кваліфікація	Заліки (кредити)	
		Педагогічні дисципліни ¹	Спеціальні дисципліни
Дошкільні навчальні заклади I клас II клас	Ступінь бакалавра 2 роки навчання після середньої школи, 62 кредити	28	16
Початкова школа I клас II клас	Ступінь бакалавра 2 роки навчання після середньої школи, 62 кредити	32+4 22+4	16 8

¹ включаючи 4 кредити відповідно до програми початкових класів [11, с. 118]

Слід зазначити, що сертифікат учителя визначає відповідний рівень кваліфікації. До того ж вимоги до кожного типу сертифіката вчителя встановлює Закон «Про сертифікацію працівників освіти» [9, с. 2513-2522]. Цих вимог до видачі сертифікатів мають дотримуватися усі вищі навчальні заклади, акредитовані Міністерством освіти.

Закінчивши ВНЗ (університет чи педагогічний факультет університету або молодший коледж), випусник подає заяву до префектурного відділу народної освіти з проханням надання йому сертифікату вчителя початкових класів чи дитячого садка, I або II класу для влаштування на роботу. Сертифікат видається на основі вимог, визначених у національному законодавстві. Як зазначає О.Озерська, на ринку праці педагогічних працівників існує конкуренція, коли кількість отриманих сертифікатів перевищує вакансії вчителів. Це вважається потужним стимулом для високоефективної роботи вчителя і підтримання ним постійно високої кваліфікації. До того ж отримання учительських сертифікатів випусниками розширює їхні професійні можливості [11, с. 118-119].

Висновки. Отже, характеристика проблеми сертифікації педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, дитячого садка свідчить про системний підхід до розвитку освіти з боку держави. Постійна ж турбота держави про вчителів, освіту, її розвиток сприяють впливу освіти на соціально-економічний розвиток країни.

Сертифікат учителя визначає рівень кваліфікації, а також матеріальне стимулювання. Важливим, на нашу думку, є те, що при влаштуванні на роботу, враховуються кредити, бали, які набирають майбутні вчителі початкових класів у процесі осолодіння кваліфікацією. Немаловажну роль відіграють

сертифікати і в моральному плані – клас їх визначає різний рівень оплати праці. У власників покращених сертифікатів звичайної категорії найвищий рівень оплати. Враховується це і при визначенні об'ємної посади педагога. Ці особливості являють собою один із факторів високої продуктивності педагогічної діяльності майбутніх учителів Японії і заслуговують на запозичення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. The development of education in Japan // National Report of Japan by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). – August 2004. – 96 p.
2. Озерська О.Ю. Деякі особливості професійної підготовки вчителів Японії // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – К. – Запоріжжя: ЗОШПО, 2006. – Вип.38. – С. 224-228.
3. Синельник В. Ю. Деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Японії // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2011. – №61.– С. 93-95. – Електронний ресурс – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnavp_ppn/2011_61/1svymuy.pdf
4. Озерська О.Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Озерська Оксана Юріївна; – Х., 2006. – 212 с
5. Михайличенко О.В., Репетюк Н.С. Система освіти у сучасній Японії. – К.: КДПУ, 1997. – 44 с.
6. Japan's modern educational system. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. – Електронний ресурс – Режим доступу: www.mext.go.jp/hakusyo/book/hpbz198103/hpbz198103_2_169.html
7. Корецкая С.В. Семейное воспитание в традиционных культурах (на материале Японии и Северного Кавказа): Дис. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2003. – 186с.
8. Система вищої освіти в Японії – Електронний ресурс – Режим доступу: <http://psi-help.com/pdruchnik-z-psixologhno-pedagogki/33-metodichnij-posbnik/285-sistema-vishho-osviti-v-yaapon.html>
9. Кьошкучокуїн менкьохо.– Токіо.–2003. – С. 2513-2522
10. Озерська О.Ю. Особливості професійної підготовки викладачів у Японії // Вік XX: реформи в українській вищій школі. Багалітські читання в НУА. – Ч.5 – Харків: Народна українська академія, 2002. – С. 186-190.
11. Озерська О.Ю. Сертифікація педагогічної діяльності як фактор підготовки освітньої еліти в Японії// Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, педагогіка, соціологія. – №2. – 2004. – С. 113-120.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кучай Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: сертифікація педагогічної діяльності.

УДК 74.268.3

РЕАЛІЗАЦІЯ БІОАДЕКВАТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вікторія ЛЕЛЕКО (Черкаси)

Постановка проблеми. У сучасних умовах навчання спостерігається перехід на гнучкіші моделі організації педагогічного процесу, орієнтовані на особистість суб'єктів пізнання. Такий процес є більш умотивованим та має варіативний і корекційний характер. Саме з цих причин виникає потреба у розробленні та впровадженні відповідних технологій [10, с. 25-26]. Однією з таких є біоадекватна (ноосферна) технологія (Н.В. Маслова).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування біоадекватної технології у процесі навчання досліджувалася такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як: Б.О. Астаф'єв, Н.В. Маслова, О.М. Леонтьєв, Г.К. Лозанов, С.В. Лещев, М. Монтессорі, Ж. Піаже, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменський, В.Ф. Шаталов та ін.

Метою статті є виявлення особливостей та основних методологічних вимог, яким має відповідати біоадекватна технологія для її ефективного використання у навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Біоадекватна технологія* – це технологія, орієнтована на розвиток цілісного мислення людини та формування навичок і вмінь мислити образами. Її метою є мотивація, створення й активізація цілісних динамічних інформаційних образів із певної теми, а також поступове розкриття здатностей і прихованих потенційних можливостей мислення та свідомості особистості. При застосуванні такої технології задіюються всі канали сприйняття інформації, що робить процес викладання результативнішим [5, с. 32]. Використання біоадекватних технологій гармонізує роботу правої та лівої півкулі мозку суб'єктів пізнання, зменшуючи їм стресове, психологічне навантаження [11]. Медико-психологічними особливостями біоадекватної технології є [5, с. 32]:

1. релаксаційно-активна – етапи релаксації (накопичення інформації, робота правої творчої півкулі у стані спокою) чергуються з етапами активності (залучення лівої півкулі: аналіз і синтез інформації);

2. здоров'язберігальна – не порушує природних механізмів сприйняття, перероблення та зберігання інформації;

3. корекційна – застосовує, відновлює й розвиває порушену природну послідовність сприйняття інформації.

В аспекті біоадекватної технології розрізняють *дві основні форми* навчально-пізнавальної діяльності: активну й релаксаційну. До активних форм відносять: дискусію з проблематики досліджуваних питань; обмін особистим досвідом учасників заняття щодо сприйняття смислового простору досліджуваних питань; усне й письмове опитування в межах виучуваного матеріалу; виступи з доповідями, сповіщеннями, повідомленнями тощо; ділові й рольові ігри. До релаксаційних форм навчально-пізнавальної діяльності відносять: прослуховування та візуалізацію навчального тексту; прослуховування музичних композицій для позитивного психоемоційного настрою; створення віртуальних моделей виучуваної інформації за допомогою включення в роботу проєктної функції головного мозку; малювання образів-схем – віртуальних моделей виучуваної інформації; створення комфортної зони мислення учасників освітнього процесу. Добір видів навчальної діяльності в кожному конкретному випадку залежить від специфіки навчального матеріалу, пізнавальних й індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів пізнання тощо. За наявності загальної біоадекватної основи всі види педагогічної роботи сприяють «груповій роботі» мислення [2, с. 9-10].

В основу біоадекватної технології покладена REAL-методика (англ. *Relaxation Action Learning*), розроблена у слов'янському науковому просторі. У контексті цієї методики особистість розглядається як органічна, відкрита, самоорганізувальна система, частина єдиної системи світу. Тому REAL-методика орієнтована на організацію гармонійної діяльності обох півкуль головного мозку у процесі навчання [6].

Ця методика полягає в розумному розчленуванні навчального матеріалу й видів робіт на певні етапи заради ефективного сприйняття матеріалу та створення цілісної системи знань із конкретної дисципліни. Із цією метою створюються природні для людини умови, за яких обидві півкулі мозку активізуються й жодна з них не залишається без навантаження. На думку автора, у цьому випадку знання накопичуються з великим

ступенем надійності. Крім того, взаємодія лівої та правої півкуль головного мозку приводить до того, що тіло, мозок і душа досягають певної гармонії. У результаті використання цієї методики забезпечується ідеальна робота структур мозку й, як наслідок – ідеальне фізичне самопочуття суб'єктів пізнання [9].

REAL-методику розглядають як сукупність скоординованих дій викладача і студентів, метою яких є *формування цілісних динамічних мислеобразів, а також навичок, умінь і здатностей інструментальної роботи з ними* [2, с. 4]. На думку авторів означеної технології, мислеобраз – це індивідуально сприйнятий усіма органами почуттів індивіда цілісний образ предмета або явища. Будь-яке слово є своєрідним ключем, який викликає індивідуальні для кожної людини мислеобрази, а також низку спогадів, фізично і психологічно знайомих лише їй. Якщо проаналізувати знання, думки й образи пам'яті, то можна побачити, що всі вони, по суті, є мислеобразами, в яких відбитий весь досвід людини. У процесі формування цілісних динамічних мислеобразів застосовується системна організація фізіологічних, інтелектуальних і психічних функцій суб'єктів. При чому, чим більше каналів сприйняття задіяне в момент знайомства з предметом або явищем, тим сильнішими є образи і, як результат, тим легше їх викликати [1; 2, с. 4].

Опорний мислеобраз, в якому вміщена інформація в алгоритмічному порядку, називається *образоном* [7]: він виступає як знак або символ, в якому закладена суть навчального матеріалу. Образон допомагає відобразити одночасно як образ, так і суть навчальної інформації, полегшуючи сприйняття навіть найскладнішої інформації. Виокремлюють кілька *типів образонів* [4]:

1. асоціативні – вказують на схожість якостей, властивостей, структуру, функції тощо: образ не ділиться на частини, учневі пропонується пригадати його запах, форму, смак, колір. Наприклад: троянда, виноград, парасолька, мурашник тощо;

2. конструктивні – всі складові частини об'єднані спільною ідеєю, наприклад: квітка з пелюстками, куц смородини тощо;

3. асоціативно-конструктивні – об'єднують якості першого і другого типів, наприклад: водоспад, дзеркало, листковий торт, соти тощо;

4. метафоричні – відбувається образне порівняння, наприклад: дерево, годинник, всесвіт тощо.

REAL-методика ставить дворівневу мету викладацької діяльності [9]:

1. перший рівень – навчання студентів методики мислити розумовими образами;

2. другий рівень – формування системи розумових образів із конкретної навчальної дисципліни.

Таким чином, у біоадекватній технології мета навчання розглядається дещо ширше, ніж у традиційних технологіях.

REAL-методика навчання передбачає дотримання певних *етапів*, які відповідають етапам сприйняття інформації. Першим – сенсорно-моторним етапом – є презентація інформації. Його метою є введення нового матеріалу на основі особистого досвіду. Другим – символьним етапом – є сприйняття інформації. Він має на меті залучення до роботи різноманітних центрів мозку. Третім – логічним етапом – є опрацювання інформації. Метою цього етапу є розуміння інформації через логічне осмислення. Четвертим – лінгвістичним етапом – є акомодация інформації у свідомості через словообраз, креативне використання розумових образів у мовленнєвій діяльності. Цей етап ставить за мету тренування навчального матеріалу. П'ятим етапом є архівування інформації. Його метою є синхронізація взаємозв'язків між зоровими, слуховими, нюховими й дотиковими рецепторами [6]. Зобразимо все сказане вище у вигляді таблиці (таблиця 1) [8].

Таблиця 1.
Етапи сприйняття й опрацювання навчальної інформації

Релаксація	Активність	Релаксація	Активність
<u>метод:</u> слухання + візуалізація	<u>метод:</u> графічне зображення символу, образу, інформації	<u>метод:</u> слухання + завдання	<u>метод:</u> виконання завдання і його аналіз
<u>мета:</u> уведення нового матеріалу на основі особистого досвіду й вибору індивіда	<u>мета:</u> залучення до роботи різноманітних мозкових центрів	<u>мета:</u> розуміння інформації через логічне осмислення	<u>мета:</u> володіння матеріалом
сенсорно-моторний етап	символьний етап	логічний етап	Лінгвістичний етап
I	II	III	IV

Біоадекватне заняття передбачає ті самі етапи, що й традиційне заняття, але в різних психологічних станах. Перший етап – *набуття знань* – відбувається у стані релаксації. Тут має місце вмотивоване формування думки-образу навчального матеріалу зі структурованою інформацією. Цей етап триває 10 хвилин. Другий етап – *формування навичок і вмінь практичного застосування набутих знань* – проходить у стані активності. Тут відбувається «переведення» думки-образу інформації на рівень словесного опису й візуального графічного образу у вигляді малюнка, тобто формування візуального, моторного, слухового та логічного зв'язків між абстрактною інформацією й особистим образом. Цей етап триває 10-15 хвилин. Третій етап – *закріплення досвіду використання знання* – передбачає відділення навчального образу і пошук самостійних прикладів з подальшою їх перевіркою та коригуванням. Цей етап триває 10-15 хвилин [2, с. 14].

Під час біоадекватного заняття важливим етапом є введення нового навчального матеріалу з предмета у режимі 8-10-ти хвилинної навчальної релаксації. Релаксація як психофізичний процес передбачає зменшення напруження, довільний або мимовільний стан розслаблення. Довільна релаксація викликається шляхом розслаблення м'язів та уявлення станів спокою, який забезпечує оптимальне самопочуття в найбільш відповідальний момент навчальної діяльності. У навчальному процесі безпосередньо й активно беруть участь почуття. З їхньою допомогою відбувається глибинний роздум, внутрішня мандрівка, в ході якої засвоюється й закріплюється навчальна інформація. Навчальна релаксація структурується за трьома ключовими етапами. 1. Спочатку створюються умови для гармонізації психофізичного стану студентів. 2. Далі вводиться новий матеріал, точніше його інформаційне «згортання» на образах, підібраних асоціативним шляхом. 3. Завершує роботу етап виходу з релаксації [3, с. 34-41].

Висновки. Таким чином, біоадекватна технологія забезпечує роботу двопівкульного мислення, залучає до навчального процесу всі канали сприйняття інформації, дозволяє у кілька разів скоротити час навчання, а також легко і надійно засвоїти великий і важкий матеріал. Як наслідок, відбувається квантовий стрибок, який дозволяє людині вийти на новий цикл свого

розвитку та набути нові якості, яких вона раніше не мала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляєва Э.Ф., Зубкова Л.М. Функция мислеобразу у двопівкульному мисленні [Електронний ресурс] / Э.Ф. Беляєва, Л.М. Зубкова. – Режим доступу до видання: <http://intkonf.org/belyaeva-ef-zubkova-lm-funktsiya-misleobrazu-u-dvopivkulnomu-mislenni/>
2. Биоадекватная методика преподавания / Н.В. Маслова, Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова и др.; отв. ред. Н.Г. Куликова. – М.: Центр РАЕН «Планета Семь-Я», 2008. – 80 с.
3. Богосвятська А.І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури / А.І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України: Методичний журнал. – 2013. – № 1. – С. 34-41.
4. Богосвятская А.И. Современный урок: гармония, вдохновение, фантазия (биоадекватные уроки литературы). Методическое пособие / А.И. Богосвятская. – Севастополь, 2013. – 124 с.
5. Инновационные технологии Петербургской современной школы: концептуальный анализ: методическое пособие / Е.А. Марковская, И.В. Муштавинская, И.Б. Мылова и др. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 36 с.
6. Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Ин-т холодинамики, 2002. – 342 с.
7. Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – Изд. 3-е, исправленное и дополненное. – Симферополь: Доля, 2012. – 290 с.
8. Маслова Н.В., Ульянова М.В. Методическое пособие для преподавания учебной дисциплины «Основы социального управления» / Н.В. Маслова, М.В. Ульянова. – М.: Институт Холодинамики, 2003.
9. Невская Е.В. Биоадекватная методика преподавания [Электронный ресурс] / Е.В. Невская. – Режим доступа к изданию: <http://www.nevskaya-lena.narod.ru/biometod>.
10. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 2-е изд., стереотип. – 91 с.
11. Ноосферное образование – стратегия здоровья // Сборник материалов XXVIII Межд. науч.-практ. конф. / Под ред. Н.В. Масловой. – Севастополь: Изд. Кручинин Л.Ю., 2010. – 520 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лелеко Вікторія Володимирівна – викладач кафедри англійської філології Черкаського Національного університету ім. Б. Хмельницького.

Коло наукових інтересів: впровадження технологій у навчання іноземних мов.

УДК 37.013.32

УДК 659.7.08

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

Геннадій ЛЕЩЕНКО (Кіровоград)

Ринкові відносини та висока конкуренція на ринку праці вимагає, щоб випускник вищої школи мав активну професійну позицію: умів аналізувати різнобічні аспекти діяльності, самостійно робити вибір, ставити і реалізовувати цілі. Інакше кажучи, на підприємство після закінчення ВНЗ повинен прийти фахівець, потенційно готовий до самореалізації та самовдосконалення у професійній сфері. Майбутня професійна діяльність фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті вимагає особливого стилю мислення, вміння приймати рішення, оцінювати отриманий результат, прогнозувати розвиток подій, мати відповідну психічну, психофізіологічну та фізичну підготовку. Виховання таких якостей і властивостей у сучасних курсантів здійснюється у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз літератури показує, що в основі розробки педагогічної системи формування особистісної і професійно важливих якостей особистості слід використовувати ідеї особистісно-діяльнісного підходу. У роботах А.В. Мудрика, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва вивчається динаміка професійно значущих якостей особистості в юнацькому віці, а також взаємозв'язку професійно значущих якостей з особливостями особистості. У концепціях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна особистість формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, самовизначається характер і особливості протікання цих процесів. Дослідження О. Г. Ковальова і В. М. Мясичева, а також Б. М. Теплова, присвячені проблемі розвитку здібностей.

Мета статті – розглянути сутність поняття „професійно важливі якості” й обґрунтувати сукупність професійно важливих якостей фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті.

Професійна придатність людини є необхідною умовою професійного розвитку і представляє собою сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення (за наявності спеціальних знань, умінь і навичок) суспільно прийнятної ефективності праці. В процесі навчання та оволодіння професією формуються професійно важливі якості та системи професійно важливих якостей.

Професійно важливими якостями можуть виступати індивідуально-психологічні властивості особистості (особливості сприйняття і переробки інформації, особливості уваги і пам'яті, мислення, психомоторні, емоційні, вольові особливості), ставлення особистості (до себе, інших людей, праці, своєї професії, професійних завдань, матеріальних і моральних цінностей тощо).

Професійно важливі якості – це окремі динамічні риси особистості, психічні та психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних психічних та психомоторних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам до людини будь-якої певної професії і сприяють успішному оволодінню цією професією. Професійно важливі якості є передумовою успішної професійної діяльності і, разом з тим, в процесі діяльності й набуття досвіду фахівцем вони удосконалюються й акцентуються.

Вивчення літератури показує, що в основі розробки педагогічної системи формування суспільно і професійно важливих якостей особистості доцільно використовувати ідеї особистісно-діяльнісного підходу. У роботах А.В. Мудрика, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва вивчається динаміка професійно значущих якостей особистості в юнацькому віці, а також взаємозв'язок професійно значущих якостей з особливостями особистості.

У дослідженнях В.Д. Шадрікова та його учнів доведено, що в процесі професіоналізації особистості утворюються інтегративні ансамблі (симптомо-комплекси) якостей [17, с. 26-31]. Компонентний склад професійно обумовлених ансамблів постійно змінюється, посилюються кореляційні зв'язки. Однак для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик. У зарубіжній професійній педагогіці вони зведені в ранг ключових кваліфікацій. Теоретичне обґрунтування цієї групи професійно важливих якостей було зроблено Д. Мартенсом на основі врахування взаємозв'язку і взаємозумовленості соціально-економічних та техніко-економічних процесів виробництва і тенденції їх використання у виробництві, управлінні та сфері обслуговування різного роду комп'ютерних технологій.

До ключових кваліфікацій відносяться: абстрактне теоретичне мислення, здатність до

планування складних технологічних процесів, креативність, прогностичні здібності, здатність до самостійного прийняття рішень, комунікативні здібності, здатність до спільної праці і співробітництва, надійність, працездатність, відповідальність [15, с. 76-81].

На сьогоднішній день серед науковців відсутня однотайність щодо розуміння сутності професійно важливих якостей і використуваних термінів.

Ю.В. Котелова розглядає поняття „професійно важливих ознак” і пропонує віднести до них психологічні особливості сенсорної, розумової, моторної діяльності, а також особливості уваги, мислення, пам'яті, емоційно-вольової сфери та особливості особистості [9].

В.Д. Шадриков під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність та успішність діяльності. До професійно важливих якостей він відносить і здібності. Професійно важливі якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи і вимоги діяльності, що є ключовим моментом формування психологічної системи діяльності [17, с. 26-31].

М. А. Дмитрієва та А.О. Крилов вживають поняття „професійно важливі властивості”, до яких відносять наступні: індивідуально-типологічні (індивідуальний стиль діяльності), сенсорні і перцептивні (особливості відчуття і сприйняття), атенціонні (властивості уваги), психомоторні, мнемічні (властивості пам'яті), розумові, вольові властивості та інтелектуальні вміння [3].

На думку А.К. Маркової, професійно важливими якостями можуть виступати як власне психічні та особистісні, так і біологічні властивості суб'єкта професійної діяльності – соматичні, морфологічні, нейродинамічні тощо [11].

Є.С. Шелепова розглядає професійно важливі якості як компоненти професійної придатності, тобто такі якості, які необхідні людині для успішного вирішення професійних завдань. Серед них широкий спектр різних якостей – від природних задатків до професійних знань, одержаних у процесі професійного навчання та самопідготовки, особливості особистості (мотивація, смислова сфера, характер), психофізіологічні особливості (темперамент, особливості ВНД), особливості психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, уява), а для певних видів діяльності й анатомо-морфологічні та етичні характеристики людини [18].

Згідно О.П. Єрмолаєвої, професійно важливі якості – психологічний потенціал для

формування знань, умінь, навичок; знання, вміння і навички – необхідна умова і ресурс для формування професійної компетентності [7].

Б.А. Душков, А.В. Корольов, Б.А. Смирнов відзначають, що крім індивідуальних якостей особистості, таких як окремі психічні і психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), до професійно важливих якостей також відносяться фізичні якості, що відповідають вимогам до людини з боку певної професії і сприяють успішному оволодінню цією професією [4].

В.А. Грачев і Д.В. Поповський вважають, що професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність діяльності. Вони багатофункціональні і, разом з тим, кожна професія має свій ансамбль цих якостей [2, с. 97].

Багато вчених розглядають професійно важливі якості як психофізіологічні і психологічні утворення, які в процесі конкретної професійної діяльності формуються у спеціальні (професійні) здібності.

Разом з тим, не зважаючи на різноманіття професійно важливих якостей, можна виокремити „універсальні”, тобто такі, що є професійно важливими практично для будь-якого виду діяльності, а саме: відповідальність, самооцінка, самоконтроль, дисциплінованість тощо. До більш специфічних належать тривожність, емоційна стійкість, адаптаційні якості тощо [1; 12].

Теоретична розвідка дає нам можливість визначити *професійно важливі якості особистості фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті (авіаційного рятувальника) як інтеграційні психологічні, психофізіологічні, емоційно-вольові, особистісні та фізичні особливості фахівця (вроджені та набуті), що сприяють його успішній професійній реалізації в обраному виді діяльності.*

Професія рятувальника є однією з найнебезпечніших. Це пов'язано з роботою в екстремальних ситуаціях, з ризиком для життя, персональною відповідальністю за життя і здоров'я інших людей. Екстремальна ситуація потребує від рятувальника швидко оцінити ситуацію, прийняти правильне рішення і знайти шляхи найбільш ефективної її реалізації. Ефективність професійної діяльності рятувальників залежить як від генетично обумовлених властивостей особистості, так і від професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, придбаних у процесі навчання і діяльності.

Специфіка та психологічні особливості діяльності фахівців з аварійного обслуговування

вимагають від людини наявності певних якостей особистості, спеціальних здібностей. Особливу привабливість для дослідників становлять ті властивості особистості, які здатні регулювати психоемоційний стан рятувальника при виконанні ним службових обов'язків в екстремальних умовах. Такою якістю є емоційна стійкість, яка надає можливість рятувальнику в екстремальних умовах професійної діяльності зберігати необхідну фізичну і психічну працездатність, протидіяти стресу, ефективно використовувати набуті навички, приймати рішення в умовах ліміту часу.

Стійкі до стрес-факторів особистості відзначаються активністю, наполегливістю, не імпульсивністю, життєрадісністю. На протилежність їм, характерними ознаками емоційно не стійкої особистості є песимізм, дратівливість, акцентуалізація на негативних чинниках професійної діяльності, егоцентризм, сприйняття оточуючого середовища як ворожого.

Особи з підвищеною тривожністю мають більшу чутливість до емоційного стресу, важко переносять цей стан, мають схильність до емоційних порушень невротичного характеру. Тривожність є одним з чинників захворювання неврозом. Психологічна стійкість значною мірою притаманна особам, які мало схильні до тривоги. В екстремальних ситуаціях вони діють більш раціонально і з меншим емоційним напруженням долають стресовий стан. Такі особи відзначаються високою рухливістю психічних процесів, що є передумовою значних адаптаційних можливостей. Особи з підвищеною тривожністю, навпаки, характеризуються ригідністю особистісних якостей і психічних функцій, утрудненням соціальних контактів, що перешкоджає реалізації раціональної й адекватної програми психічної адаптації [6].

При організації професійної підготовки рятувальників значущим моментом є врахування особливостей нейродинаміки і деякі властивості темпераменту особистості. Адже відомо, що особи з сильною нервовою системою мають більшу здатність до напруженої діяльності, ніж особи із слабкою нервовою системою, для яких притаманна більш висока тривожність і занижена самооцінка. Залежність ефективності діяльності від властивостей нервової системи підтверджується рядом дослідників (О.А. Бодальов, 1983; Т.В. Бороздіна, 2003; І.П. Волков; І.А. Джідарьян, 1981; А.І. Захаров та ін., 1987).

Стресовий стан, що виникає у рятувальників в екстремальних умовах, негативно впливає на ефективність дій у осіб із слабкою нервовою системою і не позначається на діяльності людей із сильною нервовою системою [10].

Професійно важливі психічні властивості рятувальника розвиваються в процесі його професійної діяльності або в ході навчання у ВНЗ за допомогою спеціальних прийомів і засобів. Проте, в екстремальних ситуаціях, до окремих психічних властивостей вимоги різко підвищуються. Якщо професійна діяльність пов'язана з постійним виникненням екстремальних ситуацій, постає питання про спеціальний професійний відбір фахівців [19, с. 48].

А.В. Селєзньов виділяє три групи професійно важливих якостей. До професійно важливих психологічних якостей дослідник відносить: увагу, пам'ять, мислення, волю, самовідношення. До фізіологічних якостей належать: стан серцево-судинної системи, загальний стан здоров'я, стан кістково-м'язової системи. Окрім того, додатково виділяються індивідуальні якості, а саме: мотиваційна спрямованість, самооцінка, стиль міжособистісного поведінки, риси характеру, тип реагування на стрес, захисні механізми, стиль поведінки, провідні потреби, виразність лідерських рис [14, с. 90-93].

В.А. Шубнякова професійно важливі якості і властивості рятувальників розподіляє на три групи: фізичні, психічні і діяльнісно-практичні. Перша група якостей залежить від рівня здоров'я майбутнього спеціаліста та його загальної фізичної підготовки. Друга група включає в себе когнітивні і емоційно-вольові якості та здібності особистості. Вони визначаються особливостями розвитку і типом нервової системи людини, рівнем її освіти та виховання, соціальним середовищем. До діяльнісно-практичних якостей відноситься рівень володіння фахівця професійними вміннями та навичками (спритність, швидкість), його професійна компетентність [19, с. 49-52].

О.П. Євсюков до професійно важливих якостей рятувальників відносить високий рівень інтелекту, помірну незалежність, високий рівень усвідомлення власних вчинків, вимогливість до себе та оточуючих, ділову спрямованість, сформовану емоційну стійкість, розвинені комунікативні навички, настійливість, енергійність і активність, високий рівень мотивації, службово-професійну спрямованість, упевненість у собі, розвинене почуття обов'язку, соціальну відповідальність, чуйність, практичність, домінантність в міжособистісних відносинах, рішучість, мужність, високий самоконтроль поведінки, соціальну активність, емоційну зрілість, сумлінність і відповідальне ставлення до виконання своїх обов'язків, здатність до високої мобілізації в екстремальних ситуаціях, здатність застосувати інтелектуальний потенціал, знання, уміння й навички в екстремальних ситуаціях. [5, с. 90].

Д.В. Жернаков виділяє дві категорії професійно важливих якостей рятувальника – психічні та фізичні. Психічні професійно важливі якості включають: увагу, мислення, волю, уяву, психомоторику. Фізичні професійно важливі якості – загальна витривалість, швидкісна витривалість, швидкість (у поєднанні з виконанням складнокоординаційних дій) [8].

Л.А. Рижкіна відзначає, що фахівець пожежної безпеки аеродромної служби повинен відзначатися гарним здоров'ям, фізичною підготовленістю, психологічною надійністю, високою відповідальністю, вмінням працювати у високому темпі зміни умов екстремальної обстановки [13, с. 63].

О.Л. Узун вважає, що професійно важливими якостями рятувальника є: психічні пізнавальні процеси та параметри їх розвитку (спостережливість, переключення, розподіл і стійкість уваги, швидка і точна реакція на зміни в оперативній обстановці, просторове орієнтування, довготривала вербальна та образна пам'ять, наочно-образне мислення, інтелектуальна лабільність); психічні стани (стенічність, емоційно-вольова стійкість, стійкість до зовнішніх подразників); психічні властивості (риси характеру: витримка, рішучість, наполегливість, сміливість; організаторські та комунікативні здібності; службово-професійна спрямованість і стійка професійна мотивація); психічні утворення (знання посадових обов'язків, нормативно-правових актів, володіння пожежною та спеціальною технікою й засобами, способами і прийомами ліквідації надзвичайної ситуації, управлінськими навичками і вміннями тощо), а також хорошою фізичною підготовленістю [16, с. 16].

Отже, аналіз наукових робіт та власні емпіричні дослідження дозволили визначити структуру професійно важливих якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті і згрупувати їх у відповідні блоки:

- фізичні якості – сила, витривалість, швидкість, спритність;
- психологічні якості – увага, пам'ять, мислення, воля;
- емоційно-вольові якості – воля та емоційна стійкість;
- психофізіологічні якості – окомір, швидкість реакції, просторова орієнтація, вестибулярна стійкість, тонка координація рухів, фізична та розумова працездатність, завадостійкість, стійкість до гіпоксії;
- соціально-психологічні якості – комунікабельність, моральність, відповідальність.

Подальші наші розробки з даного питання полягатимуть у ранжуванні професійно важливих якостей за їх значущістю у формуванні професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антошина Т.М. Педагогическое проектирование автоматизированных учебных занятий для профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Антошина Татьяна Николаевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 142 с.
2. Грачев В.А., Поповский Д.В. Газодымозащитная служба. Учебник / В.А. Грачев, Д.В. Поповский. – М.: Пожнига, 2004. – С. 97.
3. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтельев А.И. Психология труда и инженерная психология / М.А. Дмитриева, А.А.Крылов, А.И. Нафтельев – Л.: Ленинград, 1979. – 224 с.
4. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
5. Евсюков О.П. Психологичне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... кандидата пед. наук : 19.00.09 / Євсюков Олександр Петрович. – Харків, 2007. – С. 90.
6. Ендальцев Б.В. Адаптация и здоровье человека / Б.В. Ендальцев, Г.Г.Дмитриев. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2010. – 214 с.
7. Ермолаева Е.П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений : дис. ...доктора психол. наук : 19.00.03 / Ермолаева Елена Павловна. – М., 2009. – 450 с.
8. Жернаков Д.В. Формирование профессионально-важных качеств специалистов пожарно-спасательного профиля средствами физической подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Д.В. Жернаков. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.
9. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда / Юлия Владимировна Котелова. – М.: МГУ, 1986. – 118 с.
10. Курносоев Г. В. Формирование психологической готовности курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности в условиях риска : дис. ... кандидата психолог. наук : 05.26.03 / Курносоев Григорий Викторович. – Санкт-Петербург, 2009. – 217 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996 – 312 с.
12. Проходимова Е.М. Педагогические особенности профессионального развития личности курсантов и слушателей в условиях вуза ГПС МЧС России : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Проходимова Елена Михайловна. – Санкт-Петербург, 2007. – 243 с.
13. Рижкина Р.А. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности аэродромной

службы с использованием тренировочных комплексов : дис ...кандидата пед. наук : 13.00.08 / Рыжжина Любовь Анатольевна. – Ульяновск, 2010. – С. 63.

14. Селезнев А.В. Разработка системы подготовки авиационного персонала к проведению аварийно-спасательных работ на этапе первоначального обучения : дис. ...кандидата техн. наук : 05.22.14 / Селезнев Андрей Владимирович. – Ульяновск, 2009. – С. 90-93.

15. Горбіна Тетяна. Професійно значущі якості особистості сучасного фахівця / Т. Горбіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 1). – С. 76–81.

16. Узун О.Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : автореф дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О.Л. Узун. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 16.

17. Шадриков В. П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. П. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

18. Шелепова Е. С. Психологические характеристики профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков в промышленном и гражданском строительстве : дис. ... кандидата психолог. наук : 19.00.03 / Шелепова Елена Сергеевна. – М., 2007. – 188 с.

19. Шубнякова В.А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования : дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Шубнякова Виктория Аркадьевна. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 49-52.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лещенко Геннадій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: теоретичні та методичні основи формування професійної надійності майбутніх авіафахівців.

УДК 37.03:37(09)

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ М.О. КОРФА (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М.О. КОРФА)

Ельза ЛЕЩЕНКО (Кіровоград)

Сьогодні державні інституції України проходять тест на зрілість, терпимість, толерантність, змогу власними силами побудувати й жити в європейській країні. Актуальність гасла „Україна – єдина країна” спонукає до об'єднання українського суспільства, що етнічно ґрунтується на традиційних національних цінностей, а відтак і ставить перед сучасною системою освіти низку складних завдань: зміцнення полінаціонального українського суспільства, об'єднаного єдиними цінностями, виховання у дітей та молоді високої моральності, патріотизму, поваги до інших націй та їх культур.

Власне, значення етнопедагогіки як міждисциплінарної галузі гуманітарних знань, зокрема галузі науково-педагогічних знань, що вивчає народну культуру і традиційне народне виховання (народну педагогіку) з метою використання їх прогресивного виховного потенціалу у сучасному вихованні й навчанні, особливо зростає в умовах глобалізації, коли виникає загроза руйнування самобутніх культур та зникнення етносів під впливом тотальної уніфікації. На думку Г.В. Неземської „...етнопедагогіка покликана зберегти і розвивати національну самосвідомість,

формуванню національного характеру, утвердження рівних гуманних стосунків між представниками різних націй та народностей” [5, с. 9]. Етнопедагогічному чиннику в освіті належить важлива роль у збереженні й відтворенні культури народу та його етнічної самосвідомості. А відтак, для освітян актуальним представляється проблема не лише збереження власних культур народів України, але й залучення різних етносів до української культури як культури самодостатньої цивілізованої європейської держави.

Вочевидь, проблеми сучасного навчання й виховання української школи неможливо розглядати поза контекстом цивілізаційних процесів, які, передусім, стосуються освіти й культури суспільства. Історико-педагогічні дослідження, як складова цивілізації в освітньо-культурній сфері, орієнтовані на сучасність, одержання результативності інноваційних педагогічних пошуків. О.І. Попельнюк підкреслює, що розуміння цілісного педагогічного процесу, його зв'язків із сучасністю неможливе без усебічного вивчення й аналізу педагогічної спадщини, її провідних ідей і цінностей [6]. Відтак, для сучасної педагогіки актуальним є звернення до життя й

діяльності відомих українських педагогів минулого, які здійснили певний реформаторський прорив у становленні вітчизняної науки та освітньої практики.

Метою даної статті є визначення етнопедагогічного чинника в освітній діяльності засновника земських шкіл на Катеринославщині II половини XIX ст. барона М.О. Корфа.

Особливості суспільної педагогіки II половини XIX ст. характеризуються передусім тим, що громадськість в особі земств, громадських організацій, окремих діячів освіти внесла значний внесок у розвиток народної педагогіки, представники якої висували вимоги щодо надання освіти всьому народу, утвердження у суспільстві загальнолюдських цінностей, поєднуючи їх з національними формами життя. „Народна школа, яка виховує моральних людей і хороших громадян держави, одночасно з цим повинна задовольняти потреби місцевого населення і видозмінюватись у питаннях навчальної програми і навіть методів навчання, згідно місцевим умовам” [1, с. 363].

Особливий внесок у розвиток народної педагогіки цього періоду внесли О. Духнович, М. Драгоманов, С. Миропольський, Т. Лубенець, Д. Пильчиков, І. Петрункевич, В.О.Євтушевський, Х. Алчевська, К. Шейковський, Я. Ярема, М.Ф. Бунаков, М.І. Пирогов, М.О.Корф та інші. І, у першу чергу, фундатор народної школи К.Д.Ушинський, який у „Керівництві до викладання російської мови” використав термін „народна педагогіка”, зміст якої доповнив та розвив М.Корф. „Є тільки одна загальна для всіх природна схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми називаємо народністю” [9, с. 254].

Отже, вважаючи народність важливою умовою успішного виховання при організації шкільного навчання М.О. Корф, як і його попередник К.Д.Ушинський, закликав спиратися на народну педагогіку, адже, на думку педагога, виховання, створене за традиціями й звичаями народу, має виховну силу, якої немає у кращих системах, заснованих на абстрактних ідеях чи запозичених у інших народів. „Помилка цих супротивників «німецької педагогіки»..., що стосується уроків наочного навчання, в тому і складається, що вони забули про існування у нас фінських, польських, татарських, українських, болгарських шкіл, яких повинно бути набагато більше, ніж шкіл російських” [1, с. 365].

Критичне вивчення педагогічного новаторства К.Д. Ушинського допомагає нам всебічно дослідити діяльність земського громадського діяча, народника-гуманіста М.Корфа, постать якого в історії української педагогіки, на нашу думку, сприяє розширенню кола наукових уявлень про прогресивні

педагогічні й дидактичні думки в Україні II половини XIX ст. Окремі аспекти зазначеної проблематики розглядаються у працях сучасників М.О. Корфа (Гогебашвілі К.С. (1883 р.), Песковський М.Л. (1893 р.), Семенов Д.Д. (1883 р.), Струминський В.Я. (1890 р.) та інших) та сучасних дослідників історії педагогіки (Антошак М.М. (2006 р.), Бойко А.М. (1999 р.), Бондарь Л.С. (2009 р.), Вихрущ В.О. (2000 р.), Вовк Л.П. (1994 р.), Дробозюк Х.М. (1998 р.), Корж Л.В. (1996 р.), Кушніренко І.К. (2004 р.), Лебедев П.А. (1984 р.), Литвинов С.А.(1967 р.), Мазур П.І. (1984 р.), Попельнюх О.І. (2009 р.), Пуха І.В. (1974 р.), Рибаква М.Л. (1981 р.), Рябовол Л.Т. (1999 р.), Саяпіна С. А. (1998 р.), Стельмахович М.І. (1990 р.), Сухомлинська О.В. (1996 р.), Шарненкова Т.О. (2013 р.), Ярошук Л.Г. (2011 р.) та інших).

З перших кроків педагогічної діяльності в Олександрівському повіті (1866 р.) М.О.Корф суттєво відчував обмеженість в організації земської школи та реалізації власної науково-педагогічної підготовки. Він звертається до теоретико-практичних настанов педагога-народника К.Ушинського, з яким послідовно став ідейним однодумцем, запроваджуючи його педагогічні ідеї в Україні. Разом з тим, К.Д. Ушинський високо оцінив земську діяльність М. Корфа в контексті розробки питань організації роботи земських шкіл, визначення змістовних засад та методики навчання й виховання в них.

У зазначений період під впливом ідей К.Д. Ушинського, на думку І. Пухи [7, с. 279], М. Корф написав „Керівництво до навчання грамоті (по звуковому способу)” – перший посібник, за якими вітчизняні вчителі знайомились із звуковим способом навчання грамоті у початкових класах народних училищ. „Цей посібник має суто практичну мету, і тому Ви з практики могли переконатися, що він складений дуже добре” [12, с. 507].

Сучасні науковці звуковий аналітико-синтетичний метод розглядають як метод, в основі якого лежить вивчення звуків мови та письмове позначення букв. Письмова мова розглядається як графічне відображення усної. Вперше широке розповсюдження цей метод отримав у 60-ті рр. XIX ст., завдяки його розробці К.Д. Ушинським у „Рідному слові” та „Керівництві до викладання „Рідного слова”.

Саме К.Д. Ушинський повною мірою запропонував найбільш раціональний варіант звукового методу – метод аналітико-синтетичний, вільний від однієї частини, як аналітичного (В.А. Золотов) так і синтетичного (М.О. Корф). Беззаперечно прогресивність звукового методу об’єктивно сприймалась лише

окремими педагогічними діями, інші – критикували „буквоскладальний” метод як архаїчний і нерациональний.

Проте, вищезазначені педагоги розробляли власні авторські методики. Якщо метод К.Д. Ушинського вимагав високої кваліфікації вчителя і відповідної практичної реалізації, що за умов недостатньої фахової підготовленості народних вчителів тогочасної України ускладнювало його запровадження, то теоретико-методичне трактування звукового методу за М.Корфом, який намагався знайти раціональний варіант, вільний від однобічності, надавав йому перевагу і був схвально сприйнятий, в першу чергу, самим К.Д. Ушинським. Останній у 1869 р. наголошував: „Я давно із істинною насолодою стежу за Вашою діяльністю і, не будучи спроможний сам через цілковитий розлад здоров'я взяти участь в практиці цієї справи, знаходив багато задоволення в тому, що воно має таких діячів, як Ви. Дай Вам бог принести набагато більше користі, ніж я приніс, але навіть більше, ніж міг би принести під іншим небом, при інших людях і при інших обставинах” [10, с. 472].

На увагу заслуговує стаття М. Корфа „Керівництво до навчання грамоті (по звуковому методу)” (1867р.), в якій педагог переконував К.Д. Ушинського у важливості існування земської школи як основи народної освіти, потужного виховного потенціалу народу. „Я вважаю, що земська школа повинна, нарешті, закласти міцну основу народної освіти в Росії, і саме тепер настав час організувати розрізнені спроби в цьому відношенні ...Необхідно присвятити свої останні сили земським школам, оскільки я чекаю від них дійсного прориву, ...в цей час земська школа і народна школа – синоніми” [10, с. 473].

Вагомими у процесі вивчення історії земської освіти є спільні здобутки К.Д. Ушинського та М.О. Корфа, які пропагували ідею загального обов'язкового безкоштовного навчання в початкових школах. М. Корф пішов далі та ініціював навчання обох статей, суміжне навчання. На нашу думку, на ці революційні ідеї М. Корфа надихнула яскрава представниця жіночого руху в Україні Х.Д. Алчевська. Саме ідея загальноосвітнього гендерного характеру початкової школи, на думку М.Корфа, повинна стати на перший план в системі освіти України. У книзі „Російська початкова школа” М. Корф наголошував, що народне училище повинно готувати не ремісників й землеробів, а виховувати людей, й давати не спеціальну освіту, а – загальну початкову, той фундамент, без якого не існує середня школа. Цей педагогічний твір, на думку К. Ушинського, необхідний для всіх земських

шкіл. „Я сам знайшов в ньому багато нового для себе, тому що Ви поглянули на справу очима практика, не заплутаного ніякими упередженими теоріями, що більшою частиною трапляється з людьми, що пишуть з того ж предмету” [11, с. 477].

Отже, глибинним потужним пластом етнопедагогічних засад земської освіти М. Корф вважав мову, яка є виразником духовних властивостей народу, кращим наставником, яка вчить і виховує людей. Саме мова перетворює творчу силу народного духа у думки, у малюнок, у звук. На глибоке переконання вченого, мову він вважав єдиним вірним засобом проникнення у характер та душу народу. М. Корф науково довів, що дитина повинна навчатись своєю рідною мовою, оскільки саме у мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина. Прогресивні думки, яким близько 200 років, є найактуальнішими і в освітній царині України ХХІ ст.

Пропагуючи тему рідної мови як основного чинника етнопедагогічних засад, М. Корф енергійно, наполегливо домагався в школах Олександрівського повіту складати навчальні програми за підручниками К.Ушинського, які на той час були забороненими Міністерством народної освіти – „Рідне слово”, „Дитячий світ”. Саме рідне слово, на думку М. Корфа, поясне дитині її природу краще, ніж це зробить природознавець, рідне слово знайомить дитину з характером людей, що її оточують, з суспільством, в якому вона живе, з його історією. Саме рідне слово вводить дитину в народні вірування, в рідну поезію, рідне слово дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких не надає жоден філософ. Цілковито очевидно, К.Д. Ушинський, передусім, пропонував вчителям, які працювали за „Рідним словом”, проявляти й власну педагогічну творчість.

М. Корф, відкриваючи 70 шкіл в Олександрівському повіті Катеринославської губернії, ввів “Рідне слово” як основну книгу для викладання світобачення та історії рідного краю, використовував відповідні статті „Дитячого світу”, організував творчу роботу вчителів, відповідно до рекомендацій, які надані в „Керівництві...” К.Д. Ушинського. Так, у перших започаткованих М. Корфом школах, зустрічались як правило „сонні, мляві та залякані діти”. Втім, за два роки введення нової авторської методики навчання, впровадженої педагогом у земських школах, картина кардинально змінилася. „Я вже бачив одужуючих учнів: весело, ясно, жваво дивились на мене та на всіх сторонніх відвідувачів, яких було багато, дитячі очі. Зміст прочитаного переказують спритно, весело невимушено, зв'язно, дохідливо” [1, с. 211]. У 1868 р. М. Корф зауважував, що учні не тільки розуміли

прочитане, але й прохали вчителя пояснити незрозуміле. „До тих пір, поки цього вчитель не досяг, він не може бути впевнений у тому, чи працює думка учня під час читання, чи ні” [2, с. 69].

Навчальна програма курсу початкової школи постійно ускладнювалась, тому М. Корф наголошував на необхідності урізноманітнення навчальних занять. Так, він розробив програму курсу, що передбачала системний зв'язок спеціальних вправ, що пропонував К.Д. Ушинський, до змісту яких входили: звукові вправи, ігри у букви, складання слів, диктовка, читання, скоропис, чистописання, логічні вправи, світобачення, естетична грамати́ка, механі́ка, промислова географія тощо. Кожну вправу педагог практикував декілька разів, поки вона не давала бажаного результату.

Відповідно до авторської педагогічної системи М. Корфа, земські вчителі заняття проводили за логічними вправами, що тісно пов'язувались з наочним методом навчанням, результатом якого мало бути формування розумових здібностей дитини. Безперечно, отримавши у „Рідному слові”, а також під час наочних уроків низку конкретних уявлень, учень привчався в процесі бесіди, диспуту самостійно аналізувати й узагальнювати, вводячи таким чином отриманий результат в ужиток власного мислення. Інспектуючи школи, М. Корф слідкував за веденням занять за „Рідним словом”, аналізував та узагальнював отриманні результати, обов'язково при цьому перевіряючи рівень кваліфікації вчителів.

Цілоком зрозуміло, що розвивальні вправи „Рідного слова” могли завчатися учнями механічно. Передбачаючи цю небезпеку М. Корф, разом зі своїм колегами, напружували завдання, які б спонукали учнів до напруженої розумової діяльності й запобігли б можливості механічного заучування. Так, М.Д. Корфом рекомендувалось використовувати наочні атласи й таблиці, зокрема атлас Й. Шрейбера „Малюнки для наочного навчання”, в якому згруповані саме ті предмети, які вивчаються у „Рідному слові”. Під час іспитів та екзаменів у школах М. Корф вимагав від вчителів „...обов'язково пересвідчитись, чи відомі дітям всі предмети і тварини, зображені в книгах з малюнками”. Саме ці атласи 1-ї частини „Рідного слова”, на думку М. Корфа, складатимуть повну дитячу енциклопедію, зібрання таких відомостей, які розвиватимуть уяву дітей. При неможливості користуватися суто атласом, М. Корф рекомендував використовувати малюнки як допоміжний методичний засіб.

Окрім того, педагог започаткував спеціальні додаткові вправи, які б стимулювали думку дитини до постійної роботи й усували б можливість механічного заучування. „...Не рухайтесь занадто швидко! Особистий досвід говорить мені, що потрібно постійно повторяти з учнями все пройдене із вправ „Рідного слова” [2, с. 41]. Уроки за книгами К.Д. Ушинського, на думку М. Корфа, повинні розвивати розумові здібності учня, вміння мислити, аналізувати. Відповідно всі зусилля учителя мають спрямовуватися на те, щоб шляхом проходження вправ розвивати розумові здібності дітей. М. Корф переконав земців, що за посібниками К.Д. Ушинського сільські діти опанують грамоту за кілька місяців, а не за 3 роки. Він радив запровадити в земських школах “прописи”, вміщені у I-й частині „Рідного слова”, користуватися хрестоматією „Дитячий світ” та методичними розробками К.Д. Ушинського. М. Корф, всупереч Міністерству народної освіти та Синоду, ввів у початкових школах Олександрівського повіту підручники К.Д. Ушинського „Дитячий світ” та „Рідне слово”, які називав „неоціненними книгами” та „перлами педагогічної літератури” [12, с. 516]. Так, з 1867 по 1871рр. до шкіл повіту за протекцією М. Корфа було надіслано понад 5300 примірників „Рідного слова” (з них 576 – для вчителів) та 974 – „Дитячого світу”.

На основі „Рідного слова” М. Корф підготував свій підручник для народної школи – „Наш друг” (1871 р.), який перш за все призначався для регіонального учня окремої території, зокрема шкіл України. Як і підручники К.Д. Ушинського, книги „Малюнок”, „Наш друг” М. Корфа мають багатий матеріал з народної творчості, звичаїв та традицій етносу, написані з використанням елементів фольклору рідного краю. Взагалі, М. Корф високо цінував виховне значення казок, прислів'їв, приказок. Він зазначав, що вони є для учня і порадами практичної мудрості, і національної самобутності, і потенціалом загальноморальних цінностей.

За визначенням С.А. Литвинова, читанка „Наш друг” побудована на зразок „Рідного слова” К.Д. Ушинського і стала цінним до нього додатком. Вона призначалась для 3-ого року навчання, а перші два – проводились за „Рідним словом”. С.А. Литвинов доречно зазначав, що М. Корф написав її не „...сліпо наслідуючи, а з урахуванням сильних методичних сторін власного досвіду” [4, с. 34].

Самостійне, незалежне бачення змісту початкової освіти в земських школах обумовило написання М. Корфом вищевказаної книги, за якою працювала земська школа України. Д.Д. Семенов, характеризує педагогічний твір

М. Корфа, наголосив, що він був одним з кращих методичних посібників II половини XIX ст. [8, с. 51]. Стосовно „Рідного слова” К.Д. Ушинського, С.Ф. Егоров вважав, що ця книга передбачалась для дітей не народних шкіл, зокрема сільських, а орієнтувалась на учнів, які пройшли курс повітового училища [3, с. 115].

Відтак, ознайомившись з досвідом роботи народних шкіл Олександрівського повіту, з досвідом теоретико-практичної діяльності М. Корфа, К.Д. Ушинський вирішив опрацювати й доповнити обидві частини „Рідного слова”, передбачуючи це видання суто для сільських дітей. Саме ці кроки К.Д. Ушинського дають змогу наголосувати, що науково-методична й практична діяльність М. Корфа спонукала видатного педагога XIX ст. К.Д. Ушинського переглянути зміст власних педагогічних праць у питаннях методики початкової школи земств.

Зрозумілим стає те, що К.Д. Ушинський продовжує моніторити освітньою діяльністю М. Корфа: „...читаючи кожен Вашу статтю, відчуваєш, що Ви говорите про справу, в якій самі обертаєтесь і якій віддалися безкорисливо. О, коли б Вас можна було помножити на кілька наших губерній, не кажучи вже про повіти, через 10 років Росія була б вже іншою. Але Ви і так робите багато тільки своїм прикладом, і ім'я Ваше пробуджує не одне сонне земство” [11, с. 475].

Стислий порівняльний аналіз праць педагогів свідчить про реформаторські підходи щодо особистості учня, яку потрібно навчити долучатись до загальнолюдських цінностей, допомогти їй у питанні життєвого самовизначення. Спільно вони обґрунтували, на нашу думку, один з основних принципів етнопедагогіки, на якому повинен ґрунтуватись зміст освіти у школі: від сприйняття культури власного народу через рідну мову до культури інших народів, надалі – до розуміння й засвоєння світової культури. Зокрема, К.Д. Ушинський підкреслював про необхідність культурних зв'язків між народами: „Кожний освічений народ тільки тоді має значення у науці, коли збагачує її істинами, які залишаються такими для всіх народів” [10, с. 476].

Отже, новаторство М.О.Корфа в історії освітньої діяльності земств полягає, передусім в тому, що він був не лише пропагандистом освіти для народу і навчання рідною мовою, але й особисто у своїй громадсько-педагогічній діяльності при значному спротиві реакціонерів Російської імперії, вдало використовував етнопедагогічний чинник у навчально-виховному процесі, як основний принцип початкового навчання, у поєднанні з наочним

методом дидактики. Саме М.О. Корф одним з перших, на той час, вважав запорукою успішності діяльності земської школи – всебічний розвиток дитини, яка б вчилась у творчій, цікавій, духовній атмосфері рідною мовою, знанням історії рідного краю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы / Николай Александрович Корф. – М.: "Сотрудник школы", 1882. – 410 с.
2. Корф Н.А. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу / Николай Александрович Корф. – Екатеринослав, 1867. – 96 с.
3. Егоров С.Ф. К.Д. Ушинский: Книга для учащихся / Семен Филипович Егоров. – М.: Просвещение, 1977. – 142 с.
4. Литвинов С.А. Твори К.Д. Ушинського і педагогічна думка в Україні / С.А. Литвинова // Радянська школа. – 1968. – №1. – С. 32-36.
5. Нездемковская Г. В. Зарождение и развитие этнопедагогика России: монография / Галина Вадимовна Нездемковская. – М.: Учреждение Российской академии образования „Институт психологопедагогических проблем детства”, 2011. – 364 с.
6. Попельнюх О.І. Педагогічна і просвітницька діяльність М.О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.І. Попельнюх. – Полтава, 2009. – 25 с.
7. Пуха І.В. К.Д.Ушинський і М.О.Корф / І.В. Пуха // Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського. – К., 1974. – С. 273-284.
8. Семенов Д.Д. В гостях у барона Корфа. Его педагогические взгляды и общественная деятельность. (По личным воспоминаниям) / Дмитрий Дмитриевич Семенов // Русская школа. – 1896. – №9. – С. 48-58.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: „Педагогика”, 1988. – Т. 1. – 1988. – С. 194-256.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: „Педагогика”, 1988. – Т. 2. – 1988. – С. 472-480.
11. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: „Педагогика”, 1988. – Т. 3. – 1988. – С. 474-479.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: „Педагогика”, 1988. – Т. 4. – 1988. – С. 505-517.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лещенко Ельза Володимирівна – викладач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження громадської діяльності та педагогічної спадщини М.О. Корфа.

УДК 378.78

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Юлія ЛОКАРЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки та професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та вишуканого смаку.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що науковцями у цій галузі Е. Абдуллінім, Л. Арчажніковою, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, А. Растригіною, О. Ростовським, О. Рудницькою, Я. Сверлюком, В. Черкасовим висвітлено та актуалізовано проблему професійної підготовки та професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливим доробком є музикознавчі та методичні праці відомих теоретиків і музикознавців А. Агажанова, Д. Алексеєва, В. Беркова, Д. Блюма, В. Вахромеєва, Г. Виноградова, Н. Гуляницької, О. Давидової, М. Калашник, Ю. Келдиша, Л. Маловик, А. Островського, Г. Побережної, Г. Смаглій, І. Способіна, Г. Фрідкіна, Ю. Холопова, С. Шипа, Т. Щериці та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні, теоретичній розробці й експериментальній перевірці педагогічної технології професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів констатувального експерименту, теоретичне обґрунтування педагогічних умов дозволило визначити специфіку професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін і впровадити технологію досліджуваного процесу. Необхідність розробки педагогічної технології зумовлена недостатньою ефективністю навчального процесу, в якому музично-теоретична підготовка нерідко відступає на другий план.

Дослідно-експериментальна робота проводилася відповідно до завдань дослідження

і мала за мету таке:

1. практичну реалізацію науково-обґрунтованих педагогічних умов;
2. розробку та апробацію технології, спрямованої на забезпечення належних умов організації дослідно-експериментальної роботи;
3. створення експериментального навчально-методичного забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя музики;
4. виявлення ступеня ефективності запропонованих педагогічних умов, технології та навчально-методичного забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Для здійснення цих завдань у дослідженні ми спиралися на наукові загальнодидактичні принципи: безперервність і наступність; доступність і наочність; систематичність і послідовність; зв'язок теорії з практикою; поєднання різних форм і методів навчання. Крім вищезазначених, ми спиралися на принципи музично-теоретичного навчання: систематичного розвитку музичних здібностей; комплексності, який передбачає синтез теоретичного, слухового, виконавського, композиторського видів діяльності та їх практичного застосування; підкріплення нового матеріалу музичним сприйняттям; хронологічного викладу матеріалу, творчого спрямування навчання [1].

Для здійснення дослідно-експериментальної роботи нами було складено програму, яка передбачала:

- 1) удосконалення навчальних, робочих програм, навчально-методичних комплексів з музично-теоретичних дисциплін;
- 2) уведення до змісту музично-теоретичних дисциплін та факультативних курсів таких як: «Вступ до спеціальності», «Основи професійного становлення вчителя музики», «Основи музично-виконавської компетентності» спеціальних тем, завдань, вправ, спрямованих на проблему дослідження «Потенціал музично-теоретичної підготовки», «Зміст та структура музично-теоретичних дисциплін», «Методи організації навчально-пізнавальної діяльності», «Мета та завдання музично-теоретичних курсів», «Організація навчального процесу при вивченні музично-теоретичних курсів», «Лекційно-просвітницька практика», «Творчі

завдання як складова самовираження студентів», «Активізація самостійної роботи» тощо;

3)упровадження в програму професійної підготовки майбутнього вчителя музики спецкурсів, створених на засадах інтегрованого підходу, зокрема, «Професійне становлення майбутнього вчителя музики засобом музично-теоретичних дисциплін», «Мистецтво і медіа-простір»;

4)реалізацію системи творчих завдань з музично-теоретичних дисциплін на аудиторних заняттях й у рамках факультативу «Творче музикування»;

5)проведення дослідницької роботи в рамках наукового гуртка «Музично-теоретична підготовка як педагогічна проблема»;

6)організацію лекційно-просвітницької діяльності студентів у межах музичного лекторію «В гостях у Муз»;

7)застосування мультимедійних технологій у процесі музично-теоретичної підготовки та позааудиторної діяльності у рамках функціонування медіа-проекту «Гаудеамус».

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження виявив, що переважна більшість респондентів, які навчаються на музично-педагогічних та мистецьких факультетах, має низькі показники критеріїв професійного становлення (мотиваційно-потребнісного, когнітивно-проективного, творчо-оцінного). Такий стан професійного становлення майбутніх учителів музики не відповідає потребам сучасного суспільства, вимогам до особистості, здатної до життєвої та професійної самореалізації. У зв'язку з цим в основу дослідно-експериментальної роботи було покладено педагогічну технологію професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Технологізація освітньої сфери та професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює різні сторони навчально-виховного процесу [3; 5; 6; 7; 8]. Технологія – (у перекладі з грец. «*techne*» – мистецтво, ремесло, наука; «*logos*» – поняття, вчення) визначається як сукупність операцій, що здійснюються певним способом і в певній послідовності для досягнення наперед визначених цілей. Під технологією розуміють наукову галузь, що досліджує проблеми цілей, змісту освіти, методів, засобів і форм навчання. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов [7, с. 3]. Педагогічна технологія, за визначенням І. Зязюна, – це «сфера знання, яка включає методи, засоби навчання й теорію їх використання для досягнення цілей освіти» [7, с. 4].

Створення педагогічних технологій професійного становлення особистості майбутнього педагога у ВМНЗ, на думку В. Орлова, ґрунтується на таких концептуальних ідеях: інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікації процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивній основі навчання і учіння, детермінованих взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов. Технологізація професійного становлення фахівця вимагає вирішення ряду специфічних завдань, серед яких створення програми й відбір змісту професійного розвитку; розробка технології, методики, системи тренінгів рефлексивної дії; забезпечення наступності в професійному становленні та розвитку [2, с. 184].

Основні складові педагогічної технології професійного становлення майбутнього вчителя музики в їх функціонуванні та взаємозв'язках відображено на (рис. 1.). Запропонована технологія базувалася на таких змістових лініях: по-перше, актуалізація та систематизація знань, по-друге, інтеграція знань, по-третє, проєкція набутих знань у майбутню професійну діяльність.

Робота проводилася в три етапи. Мета першого етапу (мотиваційного) полягала в розробці та практичній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов, технології професійного становлення, навчально-методичного забезпечення, які сприяли формуванню всіх компонентів професійного становлення майбутнього вчителя музики, особливо мотиваційного та когнітивного. Сутність даного етапу полягала в сприянні швидкій адаптації студентів з різним рівнем дозрівської підготовки до умов вивчення предметів музично-теоретичного циклу, вироблення стійкої мотивації до музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності, у впровадженні змістової лінії (актуалізація і систематизація знань, умінь та навичок з музично-теоретичних дисциплін), усвідомлення їх сутності та значущості, навчального і розвивального потенціалу та можливостей застосування у майбутній педагогічній роботі.

На цьому етапі дослідження було визначено такі завдання: по-перше, зацікавити студентів музичним мистецтвом, виявити інтерес до майбутньої музично-педагогічної діяльності, спонукати до вивчення музично-теоретичних дисциплін; по-друге, ознайомити зі специфікою музично-теоретичної підготовки; по-третє, оновити й профілізувати зміст музично-теоретичних дисциплін; по-четверте, урізноманітнити навчальні форми; по-п'яте, розвинути навички музично-слухового сприймання; по-шосте, сформувати усвідомлене

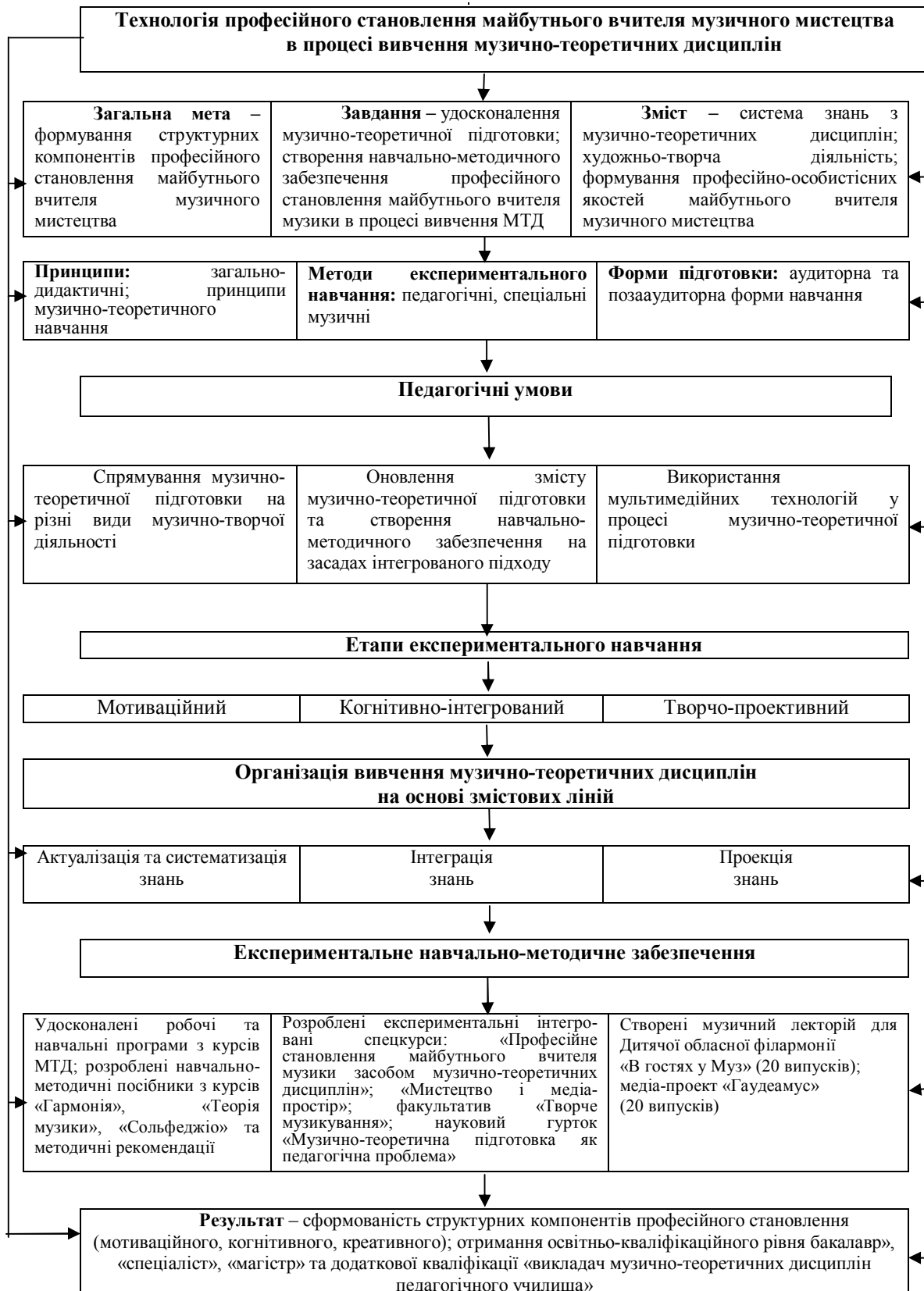


Рис. 1. Технологія професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва

ставлення до музичного твору як художньо-цілісного явища та розвинути музично-аналітичні уміння; по-сьоме, забезпечити індивідуально-творчий підхід до вивчення навчального матеріалу; по-восьме, організувати самостійну роботу студентів.

Другий етап (когнітивно-інтегрований) – спрямований на активізацію когнітивно-пізнавальних процесів, активне формування цілісної системи музично-теоретичних знань, вироблення інтегрованих творчих умінь і навичок з музично-теоретичних дисциплін: імпровізаційних (створення оригінальних мелодичних і ритмічних побудов, підбір музичного супроводу на слух, гармонізація мелодій та басів, імпровізація, обробка, стилізація, елементарна композиція); лекційно-виконавських (вербалізації музичних образів, збагачення музикознавчого тезаурусу, проведення музичних колекцій), усвідомлення важливості їх використання в практичній діяльності, формування здатності до оперування набутими знаннями в різних видах навчальної діяльності, а також ідентифікацію власного «Я» та рівня професійного виконання власних завдань.

Головним напрямком цього етапу стала реалізація таких педагогічних умов, як спрямування музично-теоретичних дисциплін на різні види музично-творчої діяльності, оновлення змісту музично-теоретичної підготовки та створення навчально-методичного забезпечення на засадах інтегрованого підходу, використання мультимедійних технологій. Це відбувалося в ході впровадження експериментального інтегрованого спецкурсу «Професійне становлення майбутнього вчителя музики засобами музично-теоретичних дисциплін», факультативу «Творче музикування», музичних колекцій, науково-практичного гуртка «Музично-теоретична підготовка як наукова проблема», що сприяли виробленню базових знань, умінь та навичок з музично-теоретичних дисциплін, формуванню інтегрованих творчих умінь (імпровізаційних, лекційно-виконавських), жанрово-стильових уявлень, розширенню музикознавчого тезаурусу.

З огляду на виявлені особливості виконання завдань першого етапу, метою другого стало: по-перше, інтегрувати базові музично-теоретичні знання, уміння й навички; по-друге, підвищити рівень музикознавчої ерудованості, володіння термінологією, сформувати інтегровані творчі уміння. Даний етап ґрунтувався на змістовій лінії «інтеграція знань», тому важливою його частиною було впровадження інтегрованого спецкурсу, спрямованого на активізацію когнітивно-пізнавальних потреб та інтеграцію музично-теоретичних знань (фундаменталізацію музикознавчого тезаурусу).

Третій етап (творчо-проективний), було направлено на активізацію креативно-рефлексивних процесів та проективних умінь. Він базувався на змістовій лінії «проектування набутих музично-теоретичних знань та вмінь у майбутню професійну діяльність» і реалізовувався за рахунок взаємовпливу різних видів музично-творчої діяльності, міжпредметних зв'язків музично-теоретичних дисциплін з дисциплінами інструментально-виконавського, вокально-хорового циклів та впровадження різних рефлексивних тренінгів тощо.

Висновок. Таким чином, реалізація педагогічних умов та апробації технології активізувало професійне становлення майбутнього вчителя музики, що виявилось в прояві інтересу до музичного мистецтва, зацікавленості дисциплінами музично-теоретичного спрямування, музично-педагогічною діяльністю, бажанні розвивати власні творчі здібності, збагаченні музикознавчого тезаурусу, зростанні професійної й творчої мотивації, творчих можливостей, самооцінки, тобто, усіх важливих компонентів професійного становлення майбутнього вчителя музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Малашевська Ірина Анатоліївна. – Київ, 2005. – 220 с.
2. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
3. Освітні технології / [навч.-метод. посібник / упоряд. О. М. Пехота, А. З. Кітченко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання / [ред. Ю. І. Машибця]. – К. : ІЗІН, 1997. – 264 с.
5. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / [авт. тексту В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; ред. В. Андрущенко, В. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
6. Педагогічна майстерність: [підручник / автори І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; ред. І. Зязюна]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Педагогічні технології: [навч. посібник для вузів / автори О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк]. – К. : Укр. Енциклопедія, 1995. – 254 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарева Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 37.013.74:656.7.022

КОНТРОЛЬ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ З ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ

Марина ЛОМАКІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку суспільства стає актуальнішою проблема підготовки професійних спеціалістів, в нашому випадку проблеми підготовки авіаційних спеціалістів, а саме майбутніх авіадиспетчерів з обслуговування повітряного руху (ОПР) на міжнародних авіалініях (МА).

Останнім часом проведено низку наукових досліджень стосовно професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів, а саме вдосконалення ведення радіообміну на англійській мові у процесі наукової роботи курсантів-диспетчерів (С.В. Щербина), розроблено методику навчання майбутніх диспетчерів управлінню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах (Т.В. Тарнавська), досліджено проблему формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації у процесі підготовки до ведення радіообміну (І.Б. Файнман) та ін. Зазначені наукові дослідження доводять важливість і свідчать про певні здобутки в вирішенні проблем професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів, але, на наш погляд, на даний час недостатньо уваги приділяється проблемам контролю навчання майбутніх авіадиспетчерів.

Професійну підготовку майбутніх авіадиспетчерів з ОПР на МА потрібно розглядати як психолого-педагогічну систему, що має системоутворюючий фактор – мету професійної підготовки, яка визначає об'єднання компонентів в систему. В меті знаходять своє вираження причинно-наслідкові зв'язки, що зумовлюють напрямки розвитку і забезпечують відносну стійкість елементів і структури професійної підготовки. Усі компоненти системи повинні перебувати у нерозривній єдності, тому що посилення або ослаблення одного з них буде помітно позначатися на стані всієї системи в цілому.

В ході дослідження встановлено, що є деякі недоліки з боку контрольного-регулювального компоненту професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів, а саме відсутності зворотного зв'язку, що ускладнює отримання викладачем інформації про якість поетапного вирішення завдань навчання, про типові недоліки. Це призводить до неможливості корекції навчання, регулювання навчального процесу, внесення

змін до змісту, методів, форм і засобів навчання. Тим самим порушується цілісність системи контролю професійної підготовки, що негативно впливає на якість навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, на даний час не існує єдиного визначення поняття «контроль навчання», різні науковці трактують це поняття з різних аспектів.

С точки зору психолого-педагогічного забезпечення контролю навчання проводилися дослідження А.М. Алексюком, С.І. Архангельським, Ю.К. Бабанським, О.В. Безпалько, М.І. Махмутовим, Н.Ф. Тализіною та ін. Так, Н.Ф. Тализіна тлумачить контроль з позицій теорії управління навчально-виховним процесом.

Сучасні підходи до організації контролю навчання в вищих навчальних закладах розглянуто в роботах В.М. Бочарнікової, І.Є. Булах, Л.М. Добровської, В.В. Ільїна, Е.В. Лузік та ін.

Вчені Ю.К. Бабанський, Л.М. Фрідман, Ч. Купісевич, В. Оконь підходять до визначення контролю навчання як діяльності.

Функції контролю навчання досліджувалися в працях: Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалька, Б.Ц. Бадмаева, Ю.К. Бабанського, В.І. Загвязинського, І.П. Підласого, Л.О. Карташової та ін.

Дуже цікаві результати дослідження стосовно функцій контролю викладено в колективній монографії (Л.В. Нестерова, П.Г. Лузан, В.М. Манько, Т.М. Герлянд, О.А. Слатвінська, М.М. Шимановський), де виділено 19 функцій, які реалізуються при аналізі і оцінюванні виконаної навчальної діяльності.

Вченими В.М. Єфімовим, М.Р. Кудасєвим, Н.В. Ізотовою по реалізованим завданням і функціям досліджено коригувальний, та констатуючий види контролю навчання. З точки зору Н.В. Ізотової коригувальний і констатуючий контроль є основними видами педагогічного контролю як компонента навчально-виховного процесу.

Стосовно предмета нашого дослідження становлять певний інтерес наукові роботи щодо контролю та корекції навчання: Л.О. Карташової, О.К. Артищевої, С.І. Бризгалової, Т.В. Нікітіної, Л.М. Тернової, А.В. Карпова, О.М. Кондратьєвої та ін.

Ціль статті полягає в аналізі трактування поняття «контроль навчання», сучасного стану контролю навчання в традиційній професійній підготовці майбутніх авіадиспетчерів з ОПР на міжнародних авіалініях.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають Н.П. Волкова [4], С.С. Вітвицька [3], контроль у дидактиці тлумачать як нагляд, спостереження, і перевірку успішності студентів. Н.С. Мойсеюк [8], І.П. Підласий [12], В.М. Чайка [16] дотримуються точки зору на контроль, як процес виявлення, вимірювання і оцінки навчально-пізнавальної діяльності учнів.

З позицій теорії управління навчально-виховним процесом Н.Ф. Тализіна [13] зауважує, що контроль здійснюється з метою отримання інформації про реальне протікання процесу навчання, а в разі виявлення відхилень від визначеного напрямку його регулювання за допомогою коригуючих впливів з метою приведення у відповідність до визначеного алгоритму управління.

На думку П.І. Підкасистого [10], контроль навчання має двояке тлумачення, тобто розуміється, з одного боку, як адміністративно-формальна процедура перевірки роботи вчителя та шкіл, як функція управління, результати якої і служать для прийняття управлінських рішень. З іншого боку, контроль навчання має значення перевірки та оцінки знань учнів учителем.

З точки зору Ю.К. Бабанського [1], контроль є діяльністю, яка здійснюється з метою отримання й фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя та зіставлення отриманих результатів з визначеною метою, і, у випадку виявлення слабких місць в ході навчального процесу, застосування оперативних заходів для його коригування й регулювання, тобто інших форм, методів і засобів.

І.В. Малий [7] під контролем вважає виявлення, встановлення та оцінку знань учнів, тобто визначення об'єму, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, прогалин в знаннях, уміннях та навичках окремих учнів і всього класу для внесення необхідних коректив в процес навчання, встановлення ефективності методів, форм та способів їх навчання.

Процес контролю розглядається в роботі І.І. Ільєсова, М.А. Галатенко [5] як виконання чотирьох основних дій, тобто контроль складається з актуалізації (прояви) набутих знань і вмінь; порівняння їх параметрів з необхідними і оцінюванні ступеня їх відповідності; виявлення причин розбіжності і подальшої корекції за допомогою повернення до інших навчальних процедур: з'ясування, відпрацювання, іноді мотивації.

Узагальнюючи всі вищевказані

трактування поняття «контроль», приєднуємося до думки П.І. Підкасистого [10], що в цілому функція контролю полягає у встановленні рівня засвоєння знань на всіх етапах навчання, у вимірі ефективності навчального процесу та успішності. Таку функцію, як стверджує П.І. Підкасистий [10], потрібно конкретизувати, зокрема, у таких завданнях: визначення прогалин в навчанні, корекція процесу навчання, планування наступного навчання, рекомендації щодо попередження неуспішності.

Згідно з думкою Б.Ц. Бадмаєва [2] основними функціями педагогічного контролю навчальної діяльності є:

- перевірка якості засвоєння студентом пройденого навчального матеріалу і оцінка цієї якості;

- виявлення загального середнього рівня засвоєння навчальної програми усіма студентами та оцінка ефективності навчального процесу за допомогою співвіднесення результату навчання з метою, яка була перед ним поставлена;

- планування основних коригувальних заходів з подолання виявлених недоліків і примноженню досягнутих успіхів (вивчення і поширення позитивного досвіду організації навчальної діяльності, ефективних прийомів і методів викладання, організації самостійної роботи студентів і т. п.).

В колективній монографії (Л.В. Нестерова, П.Г. Лузан, В.М. Манько, Т.М. Герлянд, О.А. Слатвінська, М.М. Шимановський) [9] викладено результати аналізу психолого-педагогічної літератури стосовно функцій контролю, що дало змогу виділити 19 функцій, які реалізуються при аналізі і оцінюванні виконаної навчальної діяльності: контролююча, стимулююча, навчаюча, виховуюча, розвиваюча, перевіряюча, активізуюча, закріплююча, повторююча, коректуюча, оптимізуюча, караюча, оцінна, залякуюча, констатуюча, комунікативна, діагностична, дисциплінуюча, керуюча. Як стверджують автори монографії [9] з наведеного переліку багато функцій тісно переплітаються між собою і виділення їх дослідниками у вигляді окремих є досить умовним. Опитування учнів і викладачів ряду професійно-технічних училищ дозволило виявити найбільш поширені у навчально-виховному процесі функції: контролююча, стимулююча, навчаюча, виховна, розвиваюча, перевіряюча, активізуюча, закріплююча, повторююча, коректуюча.

Викладач, контролюючи навчально-пізнавальну діяльність студентів, вирішує наступні завдання [14]:

- виявлення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності отриманих

умінь і навичок цілям і завданням навчальної дисципліни;

- виявлення труднощів у засвоєнні студентами навчальної інформації та типових помилок з метою їх корекції та усунення;

- визначення ефективності організаційних форм, методів і засобів навчання;

- діагностування рівня готовності студентів до сприйняття нового матеріалу.

З позицій навчального менеджменту розглядають такі етапи контролю [6]:

- стандартизація цілей (встановлення норм, еталонів, моделей об'єктів, що перевіряються);

- вимірювання фактичного стану об'єкта (потребує використання певних технологій, методів);

- порівняння стандарту та реального стану об'єкта;

- оцінювання (інтерпретація результатів порівняння та встановлення міри відповідності фактичного стану об'єкта і стандарту);

- коригування (зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи, технології контролю відповідно до отриманих результатів (надолуження прогалин у здобутих знаннях, виправлення помилок тощо)).

Як встановлено, поняття контролю та корекції навчання неоднозначні з точки зору їх зв'язку. Є думки щодо їх нерозривності, так і відносної самостійності, або взагалі розуміння корекції як окремого компоненту навчання.

Так, традиційно корекцію нерозривно пов'язують з дидактичним контролем (Ю.К. Бабанський, П.І. Підкасистий, Л.М. Фрідман, Б.Ц. Бадмаєв, І.І. Ільєсов та ін.), проблема корекції розглядається у зв'язку з коригувальним контролем в роботах В.М. Єфімова, М.Р. Кудяєва, Н.В. Ізотової. Також існує позиція щодо автономності процесу корекції від інших явищ дидактичної практики (Т.В. Нікітіна, А.В. Слепухін, Н.Ф. Тализіна, Л.М. Тернова, О.К. Артищева).

В нашому дослідженні будемо корекцію пов'язувати з контролем навчання. Такої думки дотримуються багато дослідників, ми слідуємо в цьому за положеннями, щодо цілей контролю в процесі навчання, які викладені в роботі М.В. Артюшиної [11], що ціллю контролю може бути не тільки перевірка знань та вмінь учня, яких він набув у процесі навчання, а й такі, як: констатація (встановлення рівня реалізації певної мети навчання); діагностика (з'ясування недоліків та помилок у сформованих вміннях і знаннях); навчання (повторення і закріплення пройденого матеріалу); стимуляція (спонукання учнів до подальшої роботи); коригування (вдосконалення деяких знань і вмінь учнів, зміна технологій та методів навчання для усунення виявлених недоліків і помилок у формуванні

певних умінь і навичок).

Оскільки навчальний процес розглядається як система, то він визначається не тільки структурними компонентами, а також цілісними властивостями процесу, тому всі компоненти навчального процесу треба розглядати в закономірній залежності. Мета навчання визначає його зміст. Мета і зміст навчання вимагають певних методів навчання, засобів і форм стимулювання і організації навчання. По ходу навчання необхідний поточний контроль і регулювання процесу, наближення його до оптимального варіанту. Нарешті, всі компоненти навчального процесу в своїй сукупності забезпечують певний результат. Виключно важливо мати на увазі, що всі компоненти навчального процесу розташовані в певній логіці, яка витікає з закономірної обумовленості їх один одним. Тому в педагогіці цю певну послідовність компонентів навчального процесу характеризують ще й як етапи.

Згідно з постулатами теорії систем якщо випадає хоч один з компонентів системи, то система руйнується. І навпаки, якщо посилюються структурні компоненти системи і зв'язки між ними, то посилюється вся система.

Як вже зазначалося, професійну підготовку майбутніх авіадиспетчерів з ОПР на МА розглядаємо як психолого-педагогічну систему, що має системоутворюючий фактор – мету професійної підготовки, яка визначає об'єднання компонентів в систему. Усі компоненти системи повинні перебувати у нерозривній єдності, тому що посилення або ослаблення одного з них буде помітно позначатись на стані всієї системи в цілому. Але, на жаль, як визначено, на даний час порушена цілісність системи контролю професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів, а саме недостатньою мірою використовуються корекційні заходи в навчанні. Тому це потребує дослідження щодо цієї проблеми, вирішення якої буде сприяти виправленню і усуненню причин незасвоєння професійних знань, навичок і умінь з ОПР на МА.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму полягає в тому, що з огляду на вищезазначене, можливо стверджувати, що контроль результатів навчання є невід'ємною складовою частиною навчального процесу, від цього компоненту залежить якість навчання. Крім того, об'єктивною необхідністю є цілісність структури системи контролю професійної підготовки, а саме включення корекційного компоненту з метою повноцінного функціонування системи контролю. Подальшими завданнями дослідження в цьому напрямку будуть розвідки щодо огляду наукових робіт з корекції навчання, розробка моделі

корекції навчання майбутніх авіадиспетчерів з ОПР на МА.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
5. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация “Логос”, 1994. – 208 с.
6. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учебное пособие / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
7. Малій І. В. Використання тестового контролю при викладанні предметів природничо-математичного циклу / І. В. Малій // Сучасні форми контролю знань з предметів природничо-математичного циклу (збірник матеріалів інтернет-семінару). – Черкаси: ЧОПОПП, 2012. – С. 17-21.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк; [3-є видання, доповнене]. – 2001. – 608 с.
9. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції / [Нестерова Л., Лузан П., Манько В., Герлянд Т., Слатвінська О., Шимановський М.]; за заг.

ред. Л. Нестеровой. – К. : ІПТО НАПН України, Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

10. Подкасистый П. И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Подкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / навч. посіб. / [Артюшина М. В., Журавська Л. М., Колесніченко Л. А та ін.]; за заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
12. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
13. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: (психол. основа) / Н. Ф. Тальзина [2-е изд., доп. и испр.]. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344с.
14. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
15. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
16. Чайка В. Основи дидактики. Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навчальний посібник / Володимир Чайка // Основи дидактики. Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2002 – 239 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ломакіна Марина Євгенівна – старший викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, доцент Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх авіадиспетчерів з обслуговування повітряним рухом на міжнародних авіалініях.

УДК 371.21

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ ДО СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Ірина ЛОПАТИНСЬКА (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. Пошук шляхів і засобів оптимізації підготовки вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі спрямований на те, щоб перетворити методичне навчання на засіб подальшого розвитку особистості вчителя та готовність до забезпечення здорового клімату, психологічного комфорту, необхідних умов для розвитку учнівського колективу та гармонійного розвитку учнів. Завдання цілеспрямованої підготовки вчителів полягає в тому, щоб перевести її зміст на рівень їх особистісного досвіду, професійних цінностей, сформувані ціннісне відношення до

теоретичного знання через розкриття сутності наукових понять і опору на інноваційний досвід.

Основним способом реалізації завдань підготовки вчителів у системі методичної роботи гімназії є метод моделювання, який забезпечує можливість вивчення досліджуваного об'єкту за допомогою структурної моделі. Процес створення моделі називається моделюванням, тобто методом пізнання і перетворення складних педагогічних явищ і об'єктів як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях.

Аналіз останніх досліджень. Можливості використання моделювання в педагогічному

процесі розкрито в роботах В.Афанасьєва, Б.Глинського, Б.Грязнова, Л.Даніленко, Ю.Кулюткіна, В.Лизинського, Т.Навазова [3], Н.Масюкова, Е.Смирнова та ін. Ефективність використання метода моделювання при вивченні педагогічних явищ і керуванні методичної підготовки в навчальних закладах обґрунтована в роботах Є.Березняка, Б.Гершунського, В.Загвязинського, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна [5]. Науковці стверджують, що моделювання передбачає цілеспрямований, раціонально організований порядок дій, запрограмований на позитивний результат, за допомогою системного аналізу і виконня управлінських дій: використання різних форм, методів, засобів і результатів, які позитивно впливають на продуктивність діяльності колективу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що недостатньо публікацій, де висвітлюються модель підготовки вчителів до створення сприятливого середовища в учнівському колективі.

Формулювання цілей статті. Основною метою є розробити модель підготовки вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, охарактеризувати кожен блок моделі, принципи, уміння, компетентності готовності вчителів гімназії, що необхідні для створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі.

Виклад основного матеріалу. В процесі підготовки вчителів в системі методичної роботи гімназії необхідно моделювати такі ситуації, в яких учителі були б змушені активно мислити і нестандартно діяти, приймати рішення, шукати вихід із ситуації, що склалася у педагогічній практиці, нести відповідальність за власний вибір і отримані результати.

Як показує досвід роботи, сьогодні необхідна така модель підготовки вчителів у системі методичної роботи, яка б враховувала не тільки вимоги суспільства до гімназій, але й індивідуальні особливості, характер творчих здібностей, можливість і рівень готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі.

У зв'язку з цим ми пропонуємо модель підготовки вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії. Модель – словесна, знакова або уявна система, яка відображає, імітує принципи внутрішньої організації або функціонування, характерні особливості чи ознаки об'єкту дослідження, мету підготовки, його зміст, проектування технології навчання та

управління розвитком колективу і особистості учнів.

На основі створеної моделі, прогноуються можливості функціонування даної системи, визначається взаємозв'язок і взаємодія між внутрішніми компонентами системи, а також системою в цілому та зовнішнім середовищем. Структура моделі підготовки вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища, об'єднує в собі такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний, результативний, кожен з яких має свої структурні компоненти, модель схематично зображена на рис.1.

Цільовий блок містить: мету, підходи, принципи, структурні компоненти готовності як складного особистісного утворення, важливої характеристики професіоналізму вчителя.

Модель підготовки вчителів передбачає формування готовності вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі. Ефективність її визначається чіткістю завдань підготовки, які спрямовані на:

- формування ставлення до учнівського колективу як до цілісного, психологічно комфортного простору, де відтворюються поведінки вчителя і учнів, здійснюється колективно-творча діяльність, спрямована на розвиток колективу і особистості кожного його члена;

- надання можливості усвідомити різні концепції та методологію створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, оволодіти технологіями створення та управління середовищем у практичній діяльності;

- забезпечити якісне засвоєння методичних знань, закріплення умінь, розвиток особистісних якостей, які є показниками готовності вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі;

- орієнтувати учителів на осмислення форм, методів і засобів оздоровлення психологічного клімату учнівського колективу у практиці гімназії;

- здійснювати нестандартний підхід до розв'язання професійних задач, проявляти самостійність, творчу активність, ініціативу в пошуку виходу із проблемних методичних ситуацій, з установкою на успіх і позитивний результат.

В основі моделі – системний підхід, який дозволяє систематизувати і конкретизувати основні етапи підготовки вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, що включає до складу системоутворюючі фактори, «цільовий

Цільовий блок Мета – формування готовності до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі		
<p>ПІДХОДИ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • системний, • особистісно-діяльнісний, • середовищний, • діалого-креативний 	<p>Принципи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • активності і психологічної комфортності, • оперативності, творчої ініціативи, • диференціації, • пед.взаємодії, • співпраці і співтворчості, • управління і співуправління 	<p>Компоненти готовності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мотиваційно-потребнісний, • когнітивно-процесуальний, • емоційно-вольовий, • рефлексивно-оцінний
Змістово-процесуальний блок		
Психологічний	Теоретичний	Практичний
<p>Форми:</p> <p>тренінги (рольові, ігрові), методичні семінари, семінари-практикуми, конкурси, конференції, діалоги, диспути, дебати, дискусії</p>	<p>Технології:</p> <p>побудованої на принципах рольової перспективи, імітаційно-ігрові, проєктні, тренінгові, діалогові</p>	
Результативний блок		
<p>Моніторинг</p> <ul style="list-style-type: none"> • спостереження, • аналіз результатів, • опитування(усне, письмове) • тестування 	<p>Оцінка</p> <p>досягнень на основі визначення рівнів готовності за всіма критеріями</p>	
Результат - готовність вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі		

Рис. 1. Модель підготовки вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії

компонент». Модель побудована на основі системного підходу є складним, багатокомпонентним явищем, що виступає як системний об'єкт, компоненти якого тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені між собою.

Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі визначає особистісну спрямованість та колективну діяльність у регулюванні поведінки і певних вчинків учителів не стільки як пошук методів і засобів досягнення поставленої мети, скільки як постановка конкретних задач, їх формування та коригування у процесі практичної діяльності по створенню емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії. У контексті даного підходу вчитель гімназії стає керівником свого емоційного стану. Цей підхід забезпечує вчителю активну позицію, детермінує самореалізацію особистості.

Середовищний підхід дозволяє перенести акцент у діяльності вчителя з педагогічного впливу на учнівський колектив і його членів у напрямі створення емоційно сприятливого середовища, в якому відбувається їх розвиток і саморозвиток.

Названі підходи реалізуються в створеній моделі на принципах педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості, активності та самодіяльності, гармонізації інтелекту та емоцій.

Змістово-процесуальний блок включає психологічну, теоретичну і практичну підсистему, кожна з яких спрямована на оволодіння вчителями знань, умінь, розвиток особистісних якостей, що забезпечують їх готовність до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії.

Психологічний аспект підготовки спрямований на розвиток психологічної структури діяльнісно-важливих якостей вчителя, які спонукають, направляють, контролюють дану діяльність і реалізують її в різних діях. Серед них важливе місце займають такі якості, як: гнучкість, терпимість до учнівських помилок, готовність визнавати свої помилки та омани, готовність виправляти помилки учнів та свої власні; готовність до компромісу, контроль над почуттями, емоціями, мовою, поведінкою; здібність до емпатії, готовність до співпраці, до роботи в команді; готовність бути відкритим для своїх учнів. Не можна недооцінювати лідерські якості вчителя, які визначають норми і

цінності, сприятливий клімат учнівського колективу, психологічний комфорт кожного його члена. Не менш важливе в змісті психологічного аспекту підготовки є комунікативні якості (емпатія, здатність до контакту в системі «вчитель – учнівський колектив - учні», здатність зняти емоційно психологічні бар'єри; здібність до спілкування) [2].

Дійсно, створити емоційно сприятливе середовище в учнівському колективі не можливо без розвитку доброзичливості, чуйності, уважності, що забезпечує успіх в спілкуванні вчителя, колективу класу, учнів.

Значимість психологічної складової підготовки вчителя відзначає О.Павленко, стверджуючи, що від особистісних якостей і підготовки його залежить не тільки якість шкільної освіти, а й рівень духовної культури суспільства, утвердження демократичних цінностей у суспільстві [4]. Психологічний аспект підготовки вчителя до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі обумовлює систематичну, цілеспрямовану роботу, направлену на вироблення і закріплення цих якостей в системі методичної роботи гімназії. Він реалізується через систему практикумів, тренінгів, різних вправ, рольових ситуацій, ділових і рольових ігор.

Теоретичний аспект підготовки учителя знайомить вчителя з теорією колективу і його виховним потенціалом; структурою колективу, яка включає лідерську позицію, індивідуальну позицію та офіційні підрозділи, малі групи, через які кожен її учасник набуває досвіду спілкування, характер, рівень розвитку інтересів і потреб, визначає своєрідність середовища в колективі; стилі управління, співуправління і самоврядування в класі; методикою поділу функцій і обов'язків серед учнів, що забезпечує їм стабільність і стійкість відносно свого місця у цій групі.

У його змісті важливу роль відіграє інформаційний компонент (сприйняття, переробка та збереження інформації, необхідної для виконання професійної діяльності; управління діяльністю і прийняття рішень, планування, контроль та оцінка власних дій); аналітичний компонент (спостерігати процеси, що відбуваються, аналізувати їх хід, виділяти їх складові компоненти і встановлювати між ними взаємні зв'язки, осмислювати кожен частину будь-якого процесу і знаходити притаманні йому закономірності, передбачати результат будь-якої дії ще до її вчинення в дійсності, прогнозувати розвиток учнівського колективу і кожного його члена).

Практичний аспект підготовки учителя характеризується сукупністю умінь, серед яких велика роль відводиться організаційним, інформаційним, прогностичним, проектним, орієнтаційним та комунікативним умінням, коли він не жорстко контролює діяльність учня, а створює умови для його самоактуалізації і самореалізації.

Шляхи і способи створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі обумовлюються набором умінь, до яких відносять:

- уміння критично оцінити обстановку;
- уміння висловити своє ставлення до ситуації;
- уміння займати правильну позицію в знятті напруги в стосунках між членами колективу;
- уміння швидко орієнтуватися в ситуації, чужих думках, емоційному стані колективу, настрої учнів [6].

Такі уміння допомагають вчителю визначити цілі своєї діяльності для створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, реально оцінити можливі конфліктні ситуації, труднощі, виробити установки та варіанти поведінки, спланувати свої дії. При цьому важлива емоційна єдність вчителя, учнівського колективу і учнів, що сприяє створенню творчої атмосфери, демократичного стилю поведінки, дружніх стосунків і перспективи розвитку співпраці учителя і учнів в учнівському колективі.

Результативний блок складається із підсистем моніторингу, рівнів та результату підготовки вчителів, показником якого є їх готовність до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі.

Збір інформації, відстеження змін рівня готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії проводиться за допомогою різноманітних методів: вивчення документації, спостереження, анкетування, бесіди, тестування, аналізу зібраних даних, оперативного розбіру.

В основі розробки моделі лежать напрями впливу на вчителя як активного суб'єкта оволодіння теорією та методикою створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії, основами теорії колектива та його взаємодією з особистістю, педагогічними технологіями його розвитку як засобами підготовки до створення сприятливого клімату та психологічного комфорту для учнів.

Не менш значущим компонентом розробленої моделі є *результативний* аспект підготовки, який включає моніторинг та оцінку досягнень вчителів по формуванню готовності

до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії.

Висновки. Отже, дослідна модель підготовки вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії містить такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний, результативний, кожен з яких має свої підструктури та компоненти, що взаємопов'язані та взаємообумовлені.

На нашу думку, позитивний результат підготовки вчителів буде можливим при створенні кращих умов для розвитку мотивації учнів і творчого характеру колективної діяльності, правильного формування особистості учня, забезпечують сприятливий емоційний клімат, перешкоджають виникненню «психологічного бар'єра», забезпечують управління соціально – психологічними процесами в учнівському колективі і можливість максимально використовувати в цьому процесі особливості учнів, надають можливість для забезпечення готовності вчителів до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі гімназії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кондрашова Л.В. Организация учебного процесса в высшей школе на принципах ролевой перспективы / Л.В. Кондрашова // *Технология*

непрерывного образования и творческого саморазвития личности. – Гродно: ГрГУ, 1999. – С. 293-297.

2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: учеб. пособ/ И.Я.Лернер// Педагогика, 1981. – 185 с.

3. Навазова Т.Г. Моделирование продуктивной управленческой деятельности директора профессионального училища / Т.Г. Навазова// Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1996. – 242 с.

4. Павленко Е.А. Поликультурная подготовка будущих преподавателей в условиях новой образовательной парадигме / Е.А. Павленко// *Техно Образ* - 2013. – С. 88-92.

5. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Педагогика, 1991. – 142 с.

6. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: Книга для учителя. – 2-е изд. перераб, доп./ И.И.Чернокозов// К.: Радянська школа, 1988. – 221 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лопатинська Ірина Сергіївна – вчитель англійської мови Криворізької гімназії № 95 Дніпропетровської області.

Коло наукових інтересів: проблеми педагогіки вищої школи та удосконалення професіоналізму вчителів гімназії.

УДК 372.874

ЗМІСТ, МЕТА І ЗАВДАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Юлія МАЛЕЖИК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Вимоги сучасної школи до викладання предметів мистецького циклу, особливо до загальноосвітнього предмета «Образотворче мистецтво», зумовлюють необхідність конструктивного підходу до вирішення проблем розвитку мистецької освіти та вивчення і осмислення історичного досвіду розвитку викладання «Образотворчого мистецтва» в загальноосвітніх школах України у попередні роки.

Успішному виконанню цього завдання сприяє вивчення теорії та практики організації навчання учнів загальноосвітніх шкіл в Україні ХХ ст., бо в цей період відбувався бурхливий розвиток та розквіт образотворчого мистецтва як навчального предмета, спрямованого на розвиток творчих здібностей школярів, накопичувався теоретико-методичний досвід застосування різних методів й організаційних форм навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом історія розвитку теорії та практики викладання предметів мистецького

циклу в загальноосвітній школі, зокрема образотворчого мистецтва, набуває все більшої популярності, що доведено в дослідженнях вітчизняних учених (Є. Антонович, В. Ворожбит, І. Мужикової, І. Шкелебей).

Із середини ХХ ст. опубліковано чимало наукової літератури, у якій розглянуто питання розвитку загальної мистецької освіти в Україні, зокрема, подано у працях Є. Белютіна, С. Волкова, Л. Масол, І. Мужикової, С. Ничкало, І. Небесника, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Сокальського, А. Соколової, Г. Шевченко, Р. Шмагало.

Мета написання статті. У контексті визначеної проблематики виявляється доцільним більш детальне визначення мети і завдань мистецької освіти, зокрема, в галузі образотворчого мистецтва, викладене в нормативних документах цього періоду, що надасть більш цілісного уявлення про тенденції започатковані у зазначений період для розуміння сучасних стратегій розвитку образотворчої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Для другої половини ХХ ст. характерно те, що підходи до визначення мети та завдань шкільної мистецької освіти зазнавали значних змін, оскільки цей період у педагогічних пошуках кваліфікується як суперечливий і складний. Підтвердженням є дослідження українських та зарубіжних науковців, які засвідчують, що на сьогодні в педагогічній науці немає єдиних поглядів на проблему мистецької освіти, тому виникає потреба звернутися до вивчення окресленої проблеми в історичному аспекті. У повоєнний час в УРСР партія і уряд спрямували всі зусилля на відбудову країни, а також запровадження обов'язкової семирічної освіти. Виокремимо основні формулювання мети і завдань мистецької освіти в нормативних державних документах зазначеного періоду.

Перший етап (1949–1959 рр.). Починаючи з 1940-х рр. ХХ ст. вітчизняна школа займає провідні позиції щодо вивчення реалістичного мистецтва. Зокрема, в цей період, було обґрунтовано принципи й методи навчання образотворчому мистецтву, однак водночас виникла потреба більш глибокого наукового розв'язання існуючих проблем.

Вирішальна роль у подальшому розвитку вітчизняної методики викладання малювання в загальноосвітній школі належить Академії педагогічних наук та Художній Академії СРСР (1947 р.) [11]. В Академії педагогічних наук було створено спеціальний кабінет естетичного виховання при Інституті теорії та історії педагогіки (1944 р.), а потім Науково-дослідний інститут художнього виховання (1947 р.). Працівники цього інституту досліджували дитячу творчість, розробляли навчальні програми для шкіл та методичне керівництво для вчителів. За період діяльності Інституту художнього виховання до реорганізації АПН РСФСР у АПН СРСР науковці підготували й опублікували значну кількість посібників та методичних рекомендацій, що, на наш погляд, стало неабияким поштовхом до подальшого розвитку мистецької освіти засобами образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах Союзу і України зокрема.

Зазначимо, що в перший виділений нами етап розвитку образотворчої освіти було прийнято низку державних постанов, які визначали подальший напрям розвитку освіти, зокрема художньо-естетичної. У контексті цих постанов мета і завдання художньої освіти мали ідейно-політичне забарвлення, у цих документах було наголошено на підвищенні культури свідомості учнів засобами предметів мистецького напрямку, зокрема засобами образотворчого мистецтва.

Після Великої Вітчизняної війни розгорнулася активна робота з відновлення роботи шкіл на всіх територіях України. Перегляд навчальних планів, змісту навчальних програм, що дало змогу перебудувати й змінити методику викладання образотворчого мистецтва в школі. Так, починаючи з 50-х рр. на образотворче мистецтво в школі починали звертати увагу як на один із загальноосвітніх навчальних предметів. Формувалося переконання, що в процесі малювання відбувається своєрідне закріплення життєвого досвіду, творче перетворення старих і свіжих життєвих вражень, а тому повноцінна підготовка та розроблення вимог організації навчально-виховного процесу [10].

У процесі дослідження ми встановили, що в цей етап формуванню змісту та сутності образотворчої освіти в школі заважало декілька перешкод, пов'язаних насамперед з нестачею кваліфікованих кадрів у цій галузі.

Не зважаючи на всю діяльність уряду та громадських організацій, практична реалізація сформульованих завдань і функцій мала вузьке й обмежене прикладне спрямування. Кожен вид мистецтва, передбачений шкільною програмою мав здебільшого чітке практично-прикладне значення. На цей час основною функцією художнього виховання та навчання був розвиток органів відчуття та формування в учнів «правильного» сприйняття «соціалістичної дійсності».

Згодом Міністерство освіти УРСР у листопаді 1958 р. скликало республіканську нараду представників педагогічної громадськості за участю працівників художніх музеїв, галерей, на якій було запропоновано обговорити проблеми узагальнення і систематизації завдань художньої освіти, визначити її чіткі цілі та шляхи пропаганди образотворчого мистецтва з-поміж дітей та юнацтва [7].

Подальший розвиток вітчизняної освіти та мистецької зокрема в 50-ті рр. значною мірою визначено прийняттям цілої низки законів та постанов, з-поміж яких закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 р., що акцентував увагу на важливості культурної революції в радянському суспільстві й був спрямований на початок формування системи всебічного гармонійного розвитку особистості в школі під час вивчення мистецьких предметів [1].

З'ясовано, що наприкінці 50-х рр. спостерігалися значні зміни в розвитку та формуванні мистецької освіти. Зокрема в постанові колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР від 23 травня 1958 р.

визначено чіткі заходи щодо поліпшення роботи установ культури і освіти під час художньо-естетичного виховання та навчання дітей і молоді, а також уточнено визначення цілей та функцій мистецької освіти в загальноосвітній школі [3]. У додатку до постанови колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР від 23 травня 1958 р. було наголошено на таких завданнях мистецької освіти:

– залучати учнів до мистецької спадщини країни засобами художнього виховання, пропонувалося організувати екскурсії в художні музеї, картинні галереї; художні музеї повинні організувати цикли лекцій для учнів молодших і старших класів, молоді за спеціальною тематикою;

– виконувати виховну й розвивальну функцію засобами мистецьких предметів, при цьому використовувати позашкільні форми роботи (допомагати школам в організації художніх, драматичних і музичних гуртків, а також виставок на мистецькі теми); окрім того, для реалізації основного завдання художньої освіти – формування та виховання всебічно розвиненої особистості, розвитку творчих здібностей у дітей – пропонувалося широко розгорнути позакласну художньо-виховну роботу в школах, для чого в кожній школі організувати гуртки, зокрема, гурток образотворчого та прикладного мистецтва;

– залучати спілки художників України до організації при місцевих відділеннях спілок постійних консультаційних пунктів для надання методичної допомоги в творчості художньо обдарованих дітей і молоді, що давало змогу значною мірою розвинути здібності обдарованих дітей, визначити базу мотивацій естетичного розвитку людини, як важливої якості особистості [3].

Отже, мистецька освіта засобами образотворчого мистецтва виконувала такі завдання: розвивала художній смак учнів; виявляла в них індивідуальні творчі здібності та певну обдарованість; значною мірою поглиблювала знання з усіх видів мистецтва і зокрема з образотворчого; привчала дітей до самостійності в мистецькій діяльності, що зумовило значні зміни в розвитку та сприйнятті естетичного в мистецтві та навколишній дійсності.

Окрім того такі питання порушено також і на XXII з'їзді КПРС, де визначено потребу та доцільність розширення спектру мистецьких предметів у школі.

Другий етап (1960–1979 рр.). Аналіз мети і завдань мистецької освіти в загальноосвітній школі виділеного етапу, який розпочався з 1960 р. Це етап відзначено формуванням науково-методичних засад мистецької освіти,

який характеризується посиленням уваги до розвитку художньої культури школярів на уроках мистецького спрямування, зокрема уроках образотворчого мистецтва. На той час учені та педагоги прийшли до висновку про потребу значного поліпшення організації системи естетичного виховання в школі.

В 1960 р. Міністерство освіти України створило республіканський методичний кабінет художнього виховання дітей, завдання якого полягало в здійсненні науково-методичного керівництва естетичним вихованням у школі і в позашкільних навчально-виховних закладах системи Міністерства освіти України. Вивчивши стан художнього виховання в школах України, проаналізувавши причини недоліків, працівники кабінету звернули увагу міністерства і педагогічних ВНЗ на головну причину недостатнього рівня цієї ділянки роботи – відсутність у мистецькій освіті чітко визначених завдань і поставленої мети. Після перевірки стану художнього виховання в школах і позашкільних організаціях Дніпропетровської, Одеської і Хмельницької областей Міністерство освіти України звертає увагу педагогічних ВНЗ на важливість підготовки випускників до художнього виховання учнів [10].

Отже, вирішальне місце і роль у формуванні особистості школяра займали постанови та рекомендації партії. Зокрема партія чітко визнала той факт, що художній смак у людини слід виховувати з дитинства, починаючи з шкільного віку, це завдання повинна виконувати мистецька освіта, яка розкриває перед дитиною світ реально існуючої краси, яка приносить естетичну насолоду, відіграє значну роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного суспільного життя.

Викладання мистецтва в загальноосвітній школі має відповідати меті і завданням загальної освіти та виховання, бути науково обгрунтованим, тому з огляду на це всі зусилля вчених, психологів, педагогів, діяльність НДІ художнього виховання АПН СРСР було спрямовано на розв'язання окреслених проблем. Незважаючи на це, залишалося чимало нерозв'язаних питань, зокрема в галузі навчально-виховної роботи.

На визначення мети та завдань мистецької освіти, на нашу думку, значну роль у їх упорядкуванні мав Загальносоюзний з'їзд вчителів у 1968 р. Цей з'їзд вплинув також на роль і місце образотворчого мистецтва в системі навчально-виховного процесу [6]. У виступах наголошувалося на потребі реалізації досить важливого завдання – засвоєння учнями історичної культурної спадщини країни засобами мистецтва через реалізацію завдань мистецької освіти на уроках літератури, музики,

образотворчого мистецтва. Зокрема пропонувалося зорієнтувати засоби художнього на розвиток художньо-творчих задатків учнів на дисциплінування та організування дитини завдяки образотворчій освіті в школі.

Упродовж останніх років другого етапу 1960–1979 рр. ХХ ст., проблема естетичного виховання зокрема засобами образотворчого мистецтва, розв'язувалася дещо однобоко. Усю увагу переважно звертають тільки на виховання й розвиток творчих здібностей, ігноруючи питання мистецької освіти та навчання.

Однак уже в 1969 р. сформувалося переконання у важливості наукового забарвлення уроків образотворчого мистецтва, тобто в потребі навчання образотворчої грамоти. Рада Міністрів за поданням Міністерства освіти України затвердила «Раду з естетичного виховання при Міністерстві освіти України» (1969 р.), яку було створено загальним рішенням Колегії Міністерства освіти, Правління спілки письменників, Правління спілки композиторів, Правління спілки художників, Секретаріату працівників кінематографа, Держкомітету радіомовлення і телебачення. Мета Ради – об'єднання зусиль усіх творчих спілок для організації естетичного виховання учнів та студентської молоді. Це засвідчило якісно новий підхід у визначенні ролі та місця мистецької освіти й у формулюванні її основних завдань.

У 1970–79 рр. про мистецьку освіту й виховання школярів почали говорити частіше, з цього питання було організовано газетні дискусії, але ніхто з учасників цього процесу не заперечував важливості розв'язання цієї проблеми, однак з-поміж інших шкільних предметів образотворче мистецтво було найменш упорядкованим. З 1970 р. були перероблені та затверджені нові навчальні програми, де сформульовані цілі й завдання викладання образотворчого мистецтва, визначено зміст навчального матеріалу. Поширення задач образотворчого мистецтва, знайомство із творчістю видатних художників минулого, призвело до того, що замість предмету «малювання» з'явився новий навчальний предмет «Образотворче мистецтво» [8, с. 87].

Аналізуючи «Статут середньої загальноосвітньої школи» (8 вересня 1970 г.), визначаємо основні завдання мистецької освіти в школі. Відтак школа повинна була надати загальну середню освіту, яка б відповідала таким вимогам, як виховання культурно освіченої особистості і з знаннями й уміннями з основ наук, а також спроможністю доповнювати їх самостійно. Беззаперечно роль у цьому належить мистецтву, яке представлено в школі циклом предметів художнього напряму (образотворче

мистецтво, співи, музика). Саме такі предмети повинні забезпечити формування всебічно гармонійно розвинених школярів [6, с. 228-229].

В 1971–1975 рр. за «Матеріалами ХХІV з'їзду КПРС», основним завданням мистецької освіти в школі було послідовне підвищення рівня естетичної, культурної освіченості; збагачення світогляду людини засобами мистецтва; формування чіткої ідеологічної позиції; уміння сприймати та розуміти прекрасне [237].

Третій етап (1980–1990 рр.). На ХХVІ з'їзді КПРС 1981 р. було визначено наступні завдання, які розв'язують викладачі вищих та середніх навчальних закладів, художніх, мистецьких шкіл, учителі різних видів мистецтв у загальноосвітніх школах, які повинні формуватися на основі загальних завдань розвитку духовної культури людини.

Образотворче мистецтво є однією з форм суспільної свідомості відображення об'єктивної дійсності, тому воно: 1) озброює учнів знаннями і уявленнями про навколишній світ; 2) формує та розвиває почуття, емоційно-естетичне ставлення до явищ і подій дійсності; 3) завдяки образності та естетичній дії виконує роль потужного засобу формування соціального світогляду та ідейного переконання.

З-поміж завдань, що були сформульовані ХХVІ з'їздом КПРС у галузі художнього виховання, передусім варто виокремити ті, які розкривають ідеологічну й виховну спрямованість образотворчого мистецтва, вимоги до нього, які відповідно визначають характер і зміст художнього виховання школярів засобами цього виду мистецтва. Насамперед це яскраве віддзеркалення в мистецтві сучасності, ідейної спрямованості всіх сфер побуту, людської діяльності, духовного світогляду.

Аналіз загальних положень (стаття 6) Закону України про освіту [2], дозволяє стверджувати, що в умовах розбудови, демократизації та докорінної трансформації суспільства усвідомлення загрози, яка криється в бездуховності, нікчемності інтересів, емоційної недорозвиненості людей і юнацтва, повернуло систему освіти до загальнолюдських цінностей. У загальному русі за гуманізацію цієї системи з-поміж таких цінностей поступово зростає роль образотворчого мистецтва, оскільки мистецтво має потужний виховний потенціал.

Четвертий етап (1991–2000 рр.) слід характеризувати з позиції запровадження інноваційних технологій у теорію та практику мистецької освіти, оскільки неможливо уявити сучасний стан розвитку мистецької освіти без розуміння і розгляду проблеми, яка в усій повноті виникла на початку 90-х рр. ХХ ст. – з часу здобуття незалежності України, коли

виникла нагальна проблема інтеграції країни у світовий культурний простір.

Проголошення незалежної Української держави в 1991 р. активувало розвиток педагогічної творчості щодо української національної системи освіти. Виникали нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, колеґіуми, коледжі, навчально-виховні комплекси, авторські школи. Почалося створення приватних та альтернативних шкіл. Зміст навчання урізноманітнено, уведено базовий і шкільний компоненти освіти, проголошено принцип усебічного розвитку дитини, здійснено демократизацію навчання.

У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямовано на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти загалом та мистецької зокрема.

Сучасний автор Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах – Л. Масол, сформулювала мету і завдання загальної мистецької освіти: «...виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, забезпечити набуття учнями життєвих компетентностей – здатності до художньо-творчої самореалізації готовності до духовного самовдосконалення» [5, с. 42].

Загальну мету конкретизовано в основних завданнях, що інтегрують навчальні, виховні й розвивальні аспекти:

- збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, розвиток загальних та художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості;

- виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, світоглядних уявлень і ціннісних художніх орієнтацій, розуміння учнями зв'язків мистецтва з природним і предметним середовищем, життєдіяльністю людини, зокрема сучасною технікою, засобами масової інформації;

- виховання здатності сприймати та інтерпретувати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки;

- розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду, опанування художніми вміннями та навичками в практичній діяльності, формування художньої компетентності;

- формування системи знань та уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтв – музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного;

- виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку, формування навичок художньої самоосвіти та самовиховання [5, с. 43].

Дослідження матеріалів Міністерства освіти і науки України засвідчують, що на кінець ХХ ст. система мистецької освіти була досить розвинутою, багаторівневою, широко розгалуженою за типами й видами мистецтв, доступною для населення, що підтверджує високий відсоток охоплення молоді шкільного віку порівняно з іншими республіками Радянського Союзу, характеризувалася успішним викладанням спеціальних дисциплін і високим рівнем практичної підготовки.

Висновки. У встановлених хронологічних межах зазначено основні тенденції розвитку мистецької освіти в Україні в другій половині ХХ ст.: перший період (1949–1959 рр.) – корекція мети та завдань образотворчої освіти в Україні на досвіді загальноосвітніх шкіл; другий період (1960–1979 рр.) – формування науково-методичних засад мистецької освіти в галузі образотворчого мистецтва; третій період (1980–1990 рр.) – визначення змісту мистецької освіти та специфіка його реалізації щодо образотворчого мистецтва; четвертий період (1991–2000 рр.) – запровадження інноваційних технологій у теорію та практику образотворчої освіти; характеристика мети і завдань образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі другої половини ХХ ст.

Отже, зміст, мета і завдання загальної мистецької освіти залежали від суспільних соціальних, навчально-виховних потреб суспільства другої половини ХХ ст. на кожному виділеному нами етапі розвитку.

З'ясовано мету і основні завдання шкільної мистецької освіти в державних нормативних документах, завдяки чому було сформульовано такі завдання мистецької освіти повинна була виконувати наступні завдання: розвивати художній смак учнів; виявляти індивідуальні творчі здібності та певну обдарованість; значною мірою поглибити знання з усіх видів мистецтва і з образотворчого зокрема; залучати дітей до самостійності в мистецькій діяльності, що сприяло сприйняттю естетичного в мистецтві та навколишній дійсності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР; Прийнято Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 р. – К. : Держполітвидав, 1959. – С. 20 (78)
2. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 р. № 651 – XIV // Відомості

Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – 16 липня. – 104 с., з іл. № 12. – 96 с.[79]

3. Заходи по поліпшенню роботи установ культури і освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді : постанова колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР від 23 травня 1958 р. – К. : Рад. школа, 1958. – 13 с. (82)

4. Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатъев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 190 с. [85, с. 10].

5. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Ранок, 2006. – 256 с. [169, с. 42].

6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. (182)

7. Постанова колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР від 23 травня 1958 р. Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа». К., 1958. (217)

8. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: [Учеб. для студ. худграф. пед. институтов] / Н. Н. Ростовцев. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1980. – 239 с. [261, с. 87].

9. Ростовцев Н. Н. Рисование 1 – 4 классы. Учебник / Н. Н. Ростовцев. – М. : Учпедгиз, 1957. (278)

10. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред. А. Н. Алексеева, Н. П. Щербакова; [учебное пособие для студентов пед. ин-тов.]. – М. : Просвещение, 1972. – 407 с. (296)

11. Четвертая сессия Академии художеств СССР. – М., 1960. – С. 31. 302

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Малежик Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія розвитку навчання та викладання образотворчого мистецтва в Україні.

УДК: 37.092.4:632

ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Олена МАРКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука розглядає фізкультурно-оздоровчу діяльність як один з ефективних засобів виховного впливу на особистість підлітка. Використання засобів та методів фізичного виховання в роботі з старшими підлітками обумовлено тим, що в структурі їхніх інтересів і потреб заняття фізичними вправами займають одне з провідних місць, а 80% підлітків віддають їм перевагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Керівництво формуванням особистості лише тоді може мати позитивний результат, коли воно впливатиме на поведінку вихованця через створення та організацію внутрішніх мотиваційних сил. Головним педагогічним завданням ефективної виховної роботи є створення у старших підлітків мотивації до занять фізичними вправами. Формування якостей особистості завжди діяльнісно опосередковане, а підґрунтям будь-якої діяльності є потребнісно-мотиваційний компонент. Потреба в рухах, у фізичному вдосконаленні, в збереженні та зміцненні здоров'я є психологічною основою мотивації старших підлітків до занять фізичною культурою і спортом. Мотивацію таких занять викликають в учнів визначені цілі, емоції, почуття, інтереси, які розглядаються в єдності та

взаємодоповнюваності [4; 7; 9]. Останні дослідження Горшкової Н. [1], Завійської В., Лукашевич Л. [2], Захаріної Є. [3], Іванченко Л. [5], Круцевич Т. [6], Подлесного О. [8], Тітаренко А. [10] вказують на важливу роль визначення мотивів особистості щодо ефективного формування мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Метою нашого дослідження було формування стійкої внутрішньої мотивації в старших підлітків до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Завданнями цього етапу були:

– зміцнення здоров'я, ліквідація недоліків статури, підвищення функціональних можливостей організму, розвиток рухових якостей.

– виховання самостійності, формування адекватної оцінки власних фізичних можливостей;

– формування звички до здорового способу життя і обраного виду фізкультурно-оздоровчої діяльності у вільний час, організація активного відпочинку і дозвілля за місцем проживання.

Мотивами для учнів старшого підліткового віку можуть виступати уявлення та ідеї, почуття й переживання, що відображають їхні матеріальні або духовні потреби. У зв'язку з цим

основний напрямок діяльності експериментального дослідження був спрямований на розвиток процесуального рівня мотивації старших підлітків: створення проблемних виховних ситуацій, організацію значимих видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, пред'явлення життєво важливих завдань з вдосконалення фізичних, моральних та інших особистісно значимих якостей, адже в основі розвитку мотивації покладено значиму для дитини діяльність.

Проблема формування внутрішньої мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності досить складна. Неможливо виділити окремий мотив або сформувати його незалежно від інших. Щодо феномена полімотивації, А. Маслоу стверджував, що будь-яка поведінка проявляє тенденцію до детермінованості кількома чи навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб підвищує загальний рівень мотивації діяльності [7].

Цілеспрямована мотивація фізкультурно-оздоровчої діяльності старших підлітків є складним структурним утворенням, що має таке значення: 1) виступає як фактор формування і розвитку особистості; 2) здійснює загальний позитивний вплив на процес оздоровлення, стає стимулом до рухової активності; 3) мобілізує творчі та фізичні сили на пошук і вирішення оздоровчих завдань, активізує прагнення до самостійних занять фізичною культурою; 4) сприяє розвитку почуттів соціальної взаємодії, поваги оточуючих та самоповаги, солідарності, підтримки та комунікабельності.

До фізкультурно-оздоровчої діяльності старших підлітків спонукають різні мотиви: усвідомлення суспільної значущості даного виду діяльності, прагнення відстояти честь колективу, розуміння занять фізичною культурою як засобу гармонійного фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, підготовки до майбутньої професійної діяльності, захисту Батьківщини; мотиви групової або товариської солідарності, мотиви самовдосконалення, мотиви наслідування, мотиви суперництва, фізкультурні інтереси; соціальні (почуття обов'язку й відповідальності за своє здоров'я, самовизначення й самовдосконалення), вузько особистісні (благополуччя, престиж), уникнення неприємностей, навчально-пізнавальні. У старших підлітків мотиви можуть бути спрямовані як на процес діяльності, так і на результат. У першому випадку особистість ставить перед собою цілі, пов'язані з функціональним змістом занять фізичними вправами (задоволення потреби в руховій активності, отримання вражень і емоційного задоволення від занять фізичною культурою, в іншому випадку мотиви, пов'язані з результатом

фізкультурно-оздоровчої діяльності: прагненням до самовдосконалення (зміцнення здоров'я, поліпшення будови тіла, розвиток фізичних, психічних, зокрема волевих, якостей, отримання спеціальних знань), прагненням до самовираження та самоствердження (бути не гіршим за інших, бути схожим на відомих спортсменів, здобуттям успіху, суспільного визнання, бажанням захищати гідність колективу, бути зовнішньо привабливим для протилежної статі), соціальними настановами (займатися фізичними вправами чи видом спорту модно, бажанням зберегти сімейні спортивні традиції, усвідомленням необхідності бути готовим до праці та захисту Вітчизни), задоволенням матеріальних і духовних потреб (отриманням вражень від змагальної діяльності за межами школи, потребою в соціальному спілкуванні, прагненням відчувати себе членом колективу, бажанням отримувати різні пільги від суспільства).

У формуванні внутрішньої мотивації в учнів старшого підліткового віку дуже важливим була спрямованість щодо її дотримання. На нашу думку, ефективно цей процес проходить за умови активної участі дитини в різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходах, що проводяться у школі та за її межами. Одним із завдань нашого дослідження було вивчення чинників, та пошук мотивів щодо участі у фізкультурно-оздоровчій діяльності, стимулів, що можуть посилювати цілеспрямовану мотивацію в цьому напрямку.

У процесі дослідження акцент був зроблений на формуванні як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації особистості. Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку дитини. У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього „Я” особистості. Така мотивація припиняється досить швидко, якщо зникають зовнішні стимули; поведінка є нестійкою, мотивація зникає разом з чинником, що її викликає.

Вирішити названу проблему можливо за рахунок залучення підлітків в соціально значиму і фізкультурно-оздоровчу діяльність, а цілеспрямоване використання засобів і методів фізичного виховання дозволить скорегувати фізичний, моральний і психічний стан учнів.

Про сформованість у старших підлітків інтегрованої мотивації можна говорити лише в тому випадку, коли всі її властивості реалізуються в процесі їх участі у фізкультурно-оздоровчих заходах. Наявність мотивів діяльності об'єктивно зумовлює не тільки їх єдність, а й вказує на протиріччя між ними, яке викликане індивідуально-віковими особливостями старших підлітків. В аспекті

формування стабільної мотивації цієї вікової групи до занять фізичними вправами проблематичним є поєднання вихідного – (дискретного) рівня мотивації з процесуальним, необхідним для здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності. Мотивами для учнів старшого підліткового віку можуть виступати уявлення та ідеї, почуття й переживання, що відображають їхні матеріальні або духовні потреби. У зв'язку з цим одним із завдань експериментального дослідження був розвиток процесуального рівня мотивації старших підлітків: створення проблемних виховних ситуацій, організацію значимих видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, пред'явлення життєво важливих завдань з удосконалення фізичних, моральних та інших особистісно значимих якостей, адже в основу розвитку мотивації покладено значиму для учнів старшого підліткового віку діяльність.

У процесі формувального етапу експерименту педагоги мали можливість залучати вихованців до позакласних занять фізичними вправами, але для їх ефективної організації необхідно було знати домінуючі мотиви, що спонукають учнів до занять самостійною фізкультурною діяльністю. У ході констатувального етапу експерименту ми з'ясували, що учні старшого підліткового віку усвідомлюють позитивний вплив фізичних вправ на організм, як для покращення зовнішнього вигляду, так і для підвищення фізичної працездатності та рівня здоров'я. Інші мотиви вказують на взаємодію старших підлітків із соціальними середовищем і насамперед з ровесниками. Тому основними формами виховної роботи на цьому етапі формування цілеспрямованої мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності були заняття в секціях загальної фізичної підготовки.

Теоретичною базою педагогічного підходу до виховання потреби до занять фізичними вправами була суспільно-корисна діяльність як провідний фактор розвитку особистості підлітка, обґрунтований Д. Фельдштейном [11]. У нашому дослідженні таким фактором була фізкультурно-оздоровча діяльність, яка включала заняття фізичними вправами, інструкторську, пропагандистську, організаторську, суддівську, волонтерську практику, самостійні заняття вдома та за місцем проживання. Ця діяльність спрямована як на відтворення, збереження та покращення здоров'я, так і на формування в старших підлітків мотиваційно-ціннісних орієнтацій та морального розвитку особистості.

Одним з найважливіших педагогічних факторів підвищення ефективності роботи школи зі створення в учнів старшого

підліткового віку цілеспрямованої мотивації до оздоровчої фізкультурної діяльності в процесі занять у секції загальної фізичної підготовки було створення умов, що сприяють розвитку інтересу до певних видів спорту. Виходячи з того, що секційні заняття є добровільними, школярі заздалегідь обирали види спорту, які були їм до вподоби, й приходили в секцію з визначеним рівнем інтересу. У подальшому їхній інтерес розвивався, оскільки учні вивчали історію обраного виду спорту, знайомилися з біографією видатних спортсменів, їхніми досягненнями на різноманітних змаганнях. Групи загальної фізичної підготовки формувалися у двох напрямках, перший – заняття ігровими видами спорту, другий – заняття фітнесом та атлетизмом.

Під час опитування школярів було з'ясовано, що близько 39,5% респондентів мали бажання займатися ігровими видами спорту. Для підвищення рівня мотивації до занять фізичною культурою нами була організована секція ігрових видів спорту „Гарпадум” (назва від античної гри у м'яч). Основу занять у секції складала ігри з м'ячем, особливістю яких було чітке розмежування тренування на дві частини: перша – виконання інтенсивних фізичних навантажень у вигляді спортивної гри (футбол, баскетбол, волейбол), друга – виконання помірних фізичних навантажень у вигляді нетрадиційних ігор з м'ячем (елементи крокету, гольфу, жонглювання м'ячем).

Створення та функціонування такої секції було найбільш оптимальним, оскільки об'єднувало широкий спектр засобів і методів педагогічного впливу. Основним змістом занять були загально розвивальні вправи, що сприяли всебічному фізичному розвитку школярів. Спеціальні вправи, які у процесі багаторазового повторення формували в учнів рухові вміння й навички з певного виду спортивних ігор. Різноманітність у секції спортивних ігор та знайомство з технічними елементами видів спорту, які ніколи не виконувалися старшими підлітками, забезпечили учням високий позитивний статус у середовищі однолітків. Заняття в секції планувалися таким чином, щоб оптимально дозувати фізичне навантаження, виходячи з вимог навчальної програми, стану здоров'я школярів та їхніх інтересів. Циклічне планування навчально-тренувальних занять дозволяло максимально використовувати можливості фізичного виховання учнів у секціях зі спортивних ігор. Заняття проводилися три рази на тиждень. Як показали результати дослідження, такі заняття активно відвідували 72,1% старших підлітків, що давало кращий оздоровчий ефект, оскільки тренування в секції слугували цілям загальної фізичної підготовки й

поступовому залученню школярів як до звичних, так і незвичних для них видів спорту.

Позитивний вплив фізкультурної діяльності сприяв переорієнтації учнів старшого підліткового віку на утворення сталої мотивації і до здорового способу життя. При цьому враховувалися такі суттєві фактори, як посилення вимог, що пред'являються до учня; доступність і різноманітність рухових дій; умови проведення занять; підвищена емоційність; доброзичливий тон учителя; усвідомлення старшими підлітками значимості виховання корисних для людини звичок. Експериментальна робота в секції відрізнялась від інших форм організації фізкультурно-оздоровчої діяльності різноманітністю навчально-виховних заходів, багатством змісту й варіюванням форм проведення позакласних занять.

Поряд із заняттями у секції „Гарпадум”, експериментальна робота проводилася і в секції загальної фізичної підготовки, яка поділялася за гендерною ознакою: фітнесу для дівчат („Грація”) та атлетизму для хлопців („Стронгмен”). Тренування з фітнесу проводилися у взаємозв'язку з раціональним харчуванням. Фізичні вправи і особливості харчування для дівчат підбирали індивідуально – в залежності від протипоказань, рівня здоров'я, віку, особливостей будови фігури. На заняттях групи „Грація” використовувалися три різновиди фітнесу: аеробний (ходьба у швидкому темпі на початку занять у навчальному році з поступовим переходом на повільний біг наприкінці навчального року), силові вправи (з власною вагою тіла, гантелями, еспандерами), вправи на гнучкість (розвиток активної та пасивної гнучкості, махові рухи, елементи гімнастичних вправ та вправ з йоги). Особлива увага зверталася на заняття з аеробного фітнесу. На початку занять у групі з фітнесу дівчата займалися оздоровчою ходьбою, тому що вона є відмінним видом рухової активності, особливо для учнів з надмірною вагою тіла, зі слабкою загальною фізичною підготовкою, проблемами з опорно-руховим апаратом. Заняття розпочинали з розминки і невеликого статичного розтягування, а ходьбу з невеликої швидкості й поступового нарощування темпу до звичного рівня. Дівчат старшого підліткового віку не завжди цікавили одноманітні вправи з оздоровчої ходьби. Тому для підвищення рівня мотивації старших підлітків до аеробних навантажень ми ставили завдання на проходження визначеної дистанції ходьби. Так, протягом 15 тижнів було необхідно пройти 70 км. На спеціально створеній карті ходьби контролювалися щотижневі досягнення кожного учасника. Після проходження заданої дистанції дівчат заохочували врученням невеликих призів. Після завершення програми

оздоровчої ходьби, дівчата переходили до оздоровчого бігу. Суть фітнесу – прагнення до оптимальної якості життя, яка включає в себе духовні, фізичні, соціальні компоненти. Тому в процесі занять у групі „Грація” ми намагалися привити дівчатам навички здорового способу життя, ураховуючи основні принципи оздоровчого фітнесу, і створити цілеспрямовану мотивацію до занять фізичною культурою.

Тренування в групі „Стронгмен” для хлопців були спрямовані на досягнення пропорційного розвитку постави та збільшення основних груп м'язів. Для цього використовувалися різноманітні силові вправи: з власною вагою, масою партнера, вагою різних снарядів (гир, гантелей, дисків, штанги та ін.). Використовувалися також еспандери, гумові й пружинні амортизатори. У школах, де був тренажерний зал або обладнаний куточок, використовувалися також спеціальні тренажери.

Для розвитку в хлопців сили, ми використовували універсальну програму силового тренінгу, розроблену спеціально для учнів старшого підліткового віку. Регулярні тренування з розвитку сили допомагали зміцнити здоров'я й покращити статуру підлітків. Але до тренувань ми підходили дуже обережно, збільшуючи навантаження поступово. Основною метою занять було загальне зміцнення й розвиток організму в процесі занять. Для старших підлітків з певними порушеннями постави та недостатнім фізичним розвитком основним навантаженням була власна вага тіла. Тому вони виконували згинання і розгинання рук в упорі лежачі від підлоги, елементи гімнастичних вправ на брусах, підтягування, вправи з гантелями та еспандерами. Ці вправи суттєво розвивали верхню частину тіла. Програму доповнювали кроками вгору по сходах з гантелями (при великій кількості повторень) та звичайним бігом. Навантаження з малим числом повторень і максимальною вагою не використовувалися. Були виключені з тренувальної програми і форсовані повторення.

Для забезпечення від зловживань силовими навантаженнями старші підлітки тренувалися під постійним контролем учителя фізичної культури, який регулярно перевіряв відповідність тренувальної програми можливостям учнів з ослабленим здоров'ям та індивідуальну реакцію на вправи. Цей контроль був обов'язковим і важливим, тому що учні підліткового віку піддаються спокусі й часто застосовують небезпечні тренувальні вправи.

Під час занять у секціях з фізкультурно-оздоровчою спрямованістю в учнів експериментальних груп поступово формувалася система опорних понять і знань про користь регулярних занять фізичними вправами. Школярі у ході індивідуальних і групових бесід

дiзнавалися про iсторiю видiв спорту, конкретнi приклади з життя прославлених спортсменiв-iгровикiв, вiдомих спортсменiв атлетичного фiтнесу, бодi-фiтнесу, спортивної аеробiки, бодiбiлдингу, важкої атлетики, пауерліфтингу та iн. Ці види спорту стали дуже популярними серед школярiв пiдліткового вiку i, поступово привертаючи увагу, формували в них цiлеспрямовану стійку мотивацію до фiзкультурної дiяльностi.

Виховна цiннiсть фiзкультурно-спортивної iнформацiї проявлялася в розвитку iнтересу учнiв до сучасних i нетрадиційних видiв спорту, що було необхідною умовою формування сталої мотивацiї до фiзкультурної дiяльностi та стійкої потреби до занять фiзичними вправами. Орієнтація на ці види спорту також несла оздоровчий потенціал, оскільки сприяла валеологічному розвитку учнiв, вiдволікаючи їх вiд пасивного проведення дозвiлля, за мiсцем проживання.

Висновок. Отже, аналіз педагогічного досвiду та результатiв експериментальної роботи з виховання здорового способу життя засобами фiзичної культури показали, що найкращий ефект дають активнi форми i методи педагогічного впливу на старших пiдліткiв. Вони сприяють залученню їх до фiзкультурно-оздоровчої дiяльностi, яка найбільш повно розкриває рухові здiбностi, активiзує творчі можливостi й забезпечує високий статус учнiв у шкiльному середовищі. У процесі вклучення старших пiдліткiв до рiзноманiтних видiв фiзкультурно-оздоровчої дiяльностi в учнiв накопичувався досвiд моральної поведiнки, формувалося вiдповiдальне ставлення до власного здоров'я. Пiд впливом занять фiзичними вправами при оптимальному руховому режимі та прояві певних вольових зусиль в учнiв формувалися соціально-значимі мотиви регулярних занять фiзкультурною дiяльностiю, створювалося уявлення старших пiдліткiв про складові здорового способу життя, розвивалися фiзичнi якостi й покращувався стан здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горшкова Н. Б. Мотивація школярiв до занять фiзичною культурою i спортом / Н. Б. Горшкова // Актуальнi проблеми фiзичної культури i спорту: Зб. наук. праць в галузі фiз. культури i спорту. – Київ: ДНДiФКС, 2005. – В. 6-7. – С. 130–133.
2. Завийська В., Лукашевич Л. Вивчення рiвня зацікавленостi в студенток Львiвської Комерційної

Академії до занять з шейпінгу в навчальному процесі / В. Завийська, Л. Лукашевич // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць в галузі фiз. культури i спорту. – Львiв: НФВ «Українські технології», 2004. – В. 8. – Т. 3. – С. 122–126.

3. Захаріна Є. А. Формування мотивацiї до рухової активностi у процесі фiзичного виховання студентiв вищих навчальних закладiв: автореф. дис. канд. наук з фiз. виховання i спорту: 24.00.02 "Фiзична культура, фiзичне виховання рiзних груп населення" / Є. А. Захаріна. – К., 2008. – 21 с.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

5. Иванченко Л. П. Теоретичнi та методичнi засади формування в учнiв мотивацiї до систематичних занять фiзичною культурою i спортом // Вiсник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Луганськ, 2004. – №10(78). – С. 95–99.

6. Круцевич Т. Ю. Формирование мотивации старшеклассников к укреплению здоровья средствами физического воспитания / Т. Ю. Круцевич // Стратегія формування здорового способу життя: Мат. конф. – К., – 2000. – С. 82–85.

7. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности / А. Маслоу. – М.: Рефл.-бук. ; Киев: Веклер, 1997. – 300 с.

8. Подлесний О. І. Самоконтроль у фiзичному вихованні як засiб пiдвищення мотивацiї до професійно-прикладної фiзичної пiдготовки студентiв-судноводiїв: автореф. дис. канд. наук з фiз. виховання i спорту: 24.00.0202 "Фiзична культура, фiзичне виховання рiзних груп населення" / О. І. Подлесний. – К., 2008. – 22 с.

9. Свириденко С. О. Формування здорового способу життя молодших школярiв у позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Свириденко Світлана Олександрiвна; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 1998. – 216 с.

10. Тiтаренко А. А. Ефективність застосування позаурочних форм занять фiзичними вправами з учнями молодшого шкiльного вiку у режимі навчального дня / А. А. Тiтаренко // Слобожанський національний спортивний вiсник. – Харків, 2005. – №8. – С. 29–32.

11. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маркова Олена Віталiївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорiї i методики фiзичного виховання Кiровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, заступник декана з навчально-виховної роботи.

Коло наукових iнтересiв: фiзкультурно-оздоровча та спортивно-масова дiяльнiсть учнiвської i студентської молоді.

УДК 373. 091

КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Ольга МАТЪЯШ (Індіанapolis), Емілія ГУЦАЛО (Кіровоград)

У сучасному світі комунікативна освіта (комунікативна підготовка), суспільна значимість і корисність якої, здавалося б, очевидна, не має належного визнання й поширення у вищих навчальних закладах. І це на тлі того, що у світовій педагогічній практиці комунікативна компетентність – одна з обов'язкових складових підготовки сучасного фахівця. Підтвердити це можна наступними тезами:

1. Комунікативна культура й компетентність – основа сучасного професіоналізму.

2. Комунікативні уміння, комунікативна компетентність – необхідний компонент сучасної загальної освіти у суспільствах, що зацікавлені у підготовці своїх громадян до вільного й успішного життя.

3. Комунікативна освіта – невід'ємний компонент підготовки людини-громадянина-фахівця ХХІ-го століття.

Спробуємо обґрунтувати це.

У сучасній західній соціально-науковій і педагогічній літературі можна знайти велику кількість робіт і досліджень, присвячених комунікативній тематиці. Досліджуються актуальні проблеми ролі комунікації й вивчення комунікації в сучасному світі. Тривають наукові розвідки щодо питань:

– чому сучасному фахівцеві необхідні комунікативні уміння?;

– у яких саме професійних сферах комунікативні уміння якого роду мають переважати;

– якою має бути сучасна загальна комунікативна підготовка – щоб

повніше відповідати «викликам» 21-го століття;

– як, у зв'язку із цим, краще конструювати комунікативний зміст і структуру навчальних програм і курсів з комунікації;

– за якими критеріями оцінювати ефективність цих програм тощо.

І цей багатоплановий дослідницький інтерес не випадковий.

Ще 1995 року в одній з доповідей Департаменту праці США прогнозувалося, що з початком тисячоріччя загостриться попит на комунікативні уміння працівників всіх видів праці [1]. І дійсно, комунікативні якості фахівця будь-якого профілю оцінюються сьогодні на ринку праці як вельми важливий ресурс. Однак справа тут не лише в особливостях сучасної (сервісної) економіки, що визначає запити ринку.

Наприкінці 90-х Національна комунікативна асоціація США, досить представницька

професійна асоціація з комунікації, що об'єднує фахівців більше ніж з 20 країн світу (<http://www.natcom.org>), провела цілеспрямовану роботу. Було відібрано й зроблено анотації близько 100 джерел – наукових праць й інших публікацій, присвячених обґрунтуванню проблеми необхідності й доцільності вивчення комунікації [2].

Методом мета-аналізу було виявлено ключові теми, що дозволили зробити висновок: вивчення комунікації й комунікативна підготовка важливі у сучасному суспільстві, як мінімум:

– для повноцінного розвитку особистості;

– для підвищення ефективності освіти (включаючи організацію й управління освітнім процесом з урахуванням його сучасних форм колективно-групового співробітництва);

– для успішної професійної діяльності, кар'єри й бізнесу;

– щоб стати «відповідальним громадянином світу» (responsible citizen of the world) у соціальному й культурному плані [2].

В американських вузах базові комунікативні дисципліни входять до складу обов'язкових загальноосвітніх дисциплін: студент, що набирає кредити загальноосвітніх дисциплін, має обов'язково пройти курс або з основ публічного виступу, або з міжособистісної комунікації. У 2000-2001 р. ступінь бакалавра комунікації мали більше 59 тис. випускників, сьогодні – понад 77 тис.; ступінь магістра – 5, 6 тис., сьогодні – близько 8 тис. [5].

Професійне співтовариство комунікативних дослідників, практиків і керівників освіти активно працюють над тим, щоб і далі розширювати й впроваджувати комунікативну складову у системі вищої освіти. Комунікативну освіту нерідко так і називають «освітою 21-го століття» [4]. Фахівці переконують, що комунікативним дисциплінам має приділятися у вузах «центральне місце» [2; 3].

Отже, загальна комунікативна освіта є актуальною й необхідною.

Комунікативні процеси є соціально-утворювальними й перетворювальними, і залежно від того, наскільки учасники, суб'єкти цих процесів «комунікативно оснащені», залежить ефективність цих процесів. У соціально-політичних процесах це виявляється особливо наочно.

Як відомо, у соціальних системах недемократичних орієнтацій практика публічних

дебатів і відкритих дискусій настільки обмежена, що самі соціальні суб'єкти, громадяни, що не мають досвіду особистої участі у демократичних перетвореннях, найчастіше не усвідомлюють перетворювальну силу дискурсу й мало вірять у силу індивідуальних мовних впливів – заяв, запитів, виступів, полемічних обговорень, публічних висловлювань.

Тому головним завданням сучасного громадянського виховання варто визнати усвідомлення сутності влади як такої, що соціально й дискурсно конструюється суспільством. Введення загальної комунікативної освіти могло б бути прямим кроком до розв'язання цього завдання.

Комунікативна освіта, як ніяка інша, політично дієва. Вона неминуче веде до пробудження громадянської активності й відповідальності, допомагає усвідомити значимість свого індивідуального вибору і його наслідків в умовах конкретної соціальної ситуації. Комунікативно грамотна людина набуває впевненості в силі свого впливу на хід суспільно-історичних подій – стає політичним суб'єктом.

Численні дослідження останніх десятиліть, проведені серед випускників західних університетів і бізнес-шкіл, а також керівників корпорацій і менеджерів із роботи з персоналом послідовно підтверджують, що в сучасному діловому світі фахівець, щоб бути успішним, повинен володіти, поряд зі спеціальними професійними вміннями, ще й загальними комунікативними уміннями [1; 2; 3]. Причому в ряді областей, включаючи інженерію, комунікативні вміння визнаються не менш цінними, ніж спеціально-технічні вміння [1]. Комунікативні вміння вважаються ключовими на всіх етапах кар'єри – починаючи з подачі заяви на конкурс і співбесіду при працевлаштуванні й завершуючи всіма наступними етапами професійно-кар'єрного зростання. При цьому як роботодавці, так і дослідники збігаються в оцінках того, які комунікативні уміння вважати головними, а саме:

- базові комунікативні вміння: чітко говорити й висловлювати свої думки, уважно слухати, складати документи, ставити й відповідати на запитання;
- міжособистісні й міжгрупові уміння: формувати конструктивні робочі стосунки, працювати у команді, розпізнавати й поважати «культурну розмаїтість й інаковість» (diversity management skills), компетентно поводитися в конфліктній ситуації й керувати конфліктом, вести переговори;

– аналітико-комунікативні вміння: аналізувати, розв'язувати проблеми;

– уміння адаптуватися до змін.

Показово й те, що подібні вимоги пред'являються сьогодні у діловому професійному світі не лише до керівників і фахівців гуманітарних професій, але й до інженерів, фінансистів і бухгалтерів, і особливо представників медичних і педагогічних професій.

За твердженнями дослідників, існує пряма залежність між рівнем комунікативних умінь особистості і якістю її стосунків у реальному житті. Діти, що виростили у сім'ях, «орієнтованих на розмову», більш успішно будують свої взаємини й у дорослому житті – у дружбі й любові (Koesten, 2004). Подружні пари, де чоловік і дружина «уміють спілкуватися», більш щасливі у своєму партнерстві, ніж подружжя з менш розвиненими комунікативними вміннями (Ridley et al., 2001).

Комунікативні вміння у сімейних взаєминах особливо актуальні в умовах сучасної трансформації сім'ї, коли змінюються багато традиційних сімейних і гендерних ролей і стосунків. Зазнають змін і традиційні ролі чоловіка й дружини, й розподіл ролей між працюючим і непрацюючими чоловіком і жінкою. Стають більш відкритими, але разом із тим нерідко й більш складними, стосунки між прийомними дітьми і їх прийомними й біологічними батьками.

У всіх «нестандартних» життєвих ситуаціях уміння особистості робити вибір і перетворювати цей вибір на комунікативний процес в умовах складної динаміки нетрадиційних взаємин, уміння продуктивно будувати своє життя й стосунки з оточуючими можна кваліфікувати як «уміння виживати». У подібних випадках – і це ще більш очевидно, ніж у традиційних життєвих сценаріях – комунікативна освіта й комунікативна компетентність стають потужним додатковим життєвим ресурсом індивіда.

Сучасні дослідження показують, що комунікативні вміння впливають практично на всі сфери життєдіяльності людини й що комунікативна освіта – важливий фактор загального розвитку особистості. Виявлено, що комунікативна освіта позитивно впливає на розвиток критичного мислення й на критичне сприйняття медіа інформації; на формування якостей лідера й позитивної самооцінки й упевненості у собі; на фізичне й психічне здоров'я тощо [3; 1].

Комунікативна компетентність – необхідний атрибут і міжкультурного, полікультурного, міжнаціонального й міжнародного спілкування й розуміння. Якщо

ще донедавна міжкультурна комунікація асоціювалася переважно з роботою міжнародних і політичних діячів, то сьогодні зв'язок з іншими культурами стає частиною життя кожного з нас. Всі типові міжкультурні ситуації, де ми «приречені» на діалог із представниками інших культур сьогодні вже важко перерахувати.

Отже, стає очевидним, що в умовах неминучих процесів глобалізації різко зростають взаємовплив і взаємопроникнення, а як наслідок – і взаємна відповідальність культур. Бажання й уміння розуміти інший спосіб життя, поважати відмінність «їх» від «нас», мінімізувати власну етноцентричність і будувати діалог з «чужим-іншим» не просто бажані, але й необхідні. І не лише для продуктивного співробітництва. У ситуаціях міжнаціональних, міжнародних і міжкультурних конфліктів, включаючи релігійні, крос-культурна грамотність і компетентність виступає гарантом загальнолюдського самозбереження й безпеки.

Крім того, відносини з іншими культурами, коли вони вибудовуються в рамках комунікативної компетентності, допомагають нам краще зрозуміти й самих себе. «Інсайтовими» стають для людини, що володіє комунікативною культурою й комунікативним мисленням, багато міжнародних подій. Для людини комунікативно-грамотної, комунікативно-орієнтованої й комунікативно-мислячої природно сприймати ці події й пов'язані з ними проблеми не лише критично, але й у плані саморефлексії. Будь-яка зустріч з іншим є природним приводом осмислити не лише цього іншого (або інше), але й себе й міру своєї відповідальності щодо цього іншого. Комунікативна освіта формує в людині здатність бути активним суб'єктом у системі всіх його життєвих стосунків.

Отже, які ми бачимо перспективи комунікативної освіти?

Комунікативна освіта, визнана важливим компонентом загальної й професійної освіти в західних освітніх системах, поки що не стала предметом офіційної освітньої політики вузів – на даний момент у них відсутній такий напрямок підготовки, як комунікація. Системне обґрунтування комунікативної підготовки сучасного фахівця залишається як і раніше на периферії науково-теоретичної, соціально-філософської й педагогічної думки. Прагматична доцільність комунікативної підготовки, її насущність для представників багатьох, особливо гуманітарних, професій залишається в освітній політиці мало визнаною.

Тим часом, сама логіка соціально-економічного розвитку з неминучістю ставить на порядок денний це питання. Для того, щоб

відповідати міжнародному рівню професіоналізму, сучасний фахівець зобов'язаний бути комунікативно компетентним: у ситуації професійної взаємодії вміння оцінювати й обирати оптимальні способи дій, інакше кажучи, вміння керувати ситуацією.

Попит на такого комунікативно-грамотного й комунікативно-діючого професіонала зростає. Не випадково, не у структурі університетської освіти, а на ринку освітніх послуг ця ніша вже не один рік активно заповнюється: споживачеві пропонується, у тому числі з Інтернету, величезна кількість тренінгів і короткострокових навчальних програм з комунікативно-управлінської тематики, з виходом на конкретні управлінські технології.

Неухильно змінюється й наша суспільна свідомість. На власній щоденній практиці (нерідко досить фрустраційній) ми, як громадяни, вчимося розуміти, наскільки важливий професіоналізм у всіх видах і на всіх рівнях суспільних відносин. Усе більше усвідомлюємо, що саме комунікативні вміння / комунікативна компетентність / комунікативна культура є «візитною карткою» професіоналізму.

Отже, узагальнимо види соціальних відносин, якість яких напряму залежить від комунікативної культури кожного з нас:

- організаційна комунікація й ділова (бізнес) комунікація: внутрішні взаємодії в організації (включаючи керівників й підлеглих), зовнішні відносини й зв'язки організації (PR), стосунки між працівниками й роботодавцями;

- міжособистісна комунікація в різних сферах: відносини в сім'ї, в професійному середовищі «на робочому місці», з друзями і сусідами;

- комунікація у сфері обслуговування: стосунки між клієнтом і

- постачальником послуг (варто згадати, що у світовій практиці сфера бізнес-відносин традиційно виділяється як особлива – customer service – «обслуговування клієнтів / замовників / покупців». Оскільки у нашій державній практиці обслуговування клієнтський підхід довгий час, з зрозумілих причин, був відсутній, його ділова мова й кодекс взаємин ще тільки починають оформлюватися);

- педагогічна комунікація й комунікація, що включає управління різноманітними стосунками у навчальному процесі – між учителем і учнями, між самими учнями, між окремими учнями й групою; педагогічні взаємини між батьками й дітьми;

- політична комунікація: відносини «громадянин – влада – держава»,

- готовність груп й індивідів висловлювати і відстоювати свої соціальні інтереси;

– комунікація між різними культурами й субкультурами – знову ж, не лише національно-етнічними, але й гендерними, релігійними, професійними, віковими;

– екологічна комунікація: стосунки між індивідуальними суб'єктами і

організаціями у розв'язанні проблем охорони, очищення, облагороджування – естетизації навколишнього середовища;

– комунікація здоров'я й охорони здоров'я: взаємини не лише між

пацієнтом і лікарем / медперсоналом, але й між населенням і інститутами охорони здоров'я, соціальна політика з охорони здоров'я населення, освіта й пропаганда здоров'я й здорового способу життя.

Зробимо висновки.

Комунікативна підготовка сучасного фахівця – громадянина – людини має бути обов'язковим компонентом загальної освіти в системі вищої школи, як визнано сьогодні у світовій практиці.

Комунікативна підготовка включає два аспекти: філософсько-етично-світоглядний і прикладний, соціально-практичний. Світоглядний аспект передбачає розуміння того, що мова як система символів і комунікація як процес використання цих символів є не лише способом висловлювання й передачі думок і почуттів, але головне, є способом спільного вибудовування/ конструювання соціальних реальностей, нескінченних за розмаїттю життєвих взаємин. Світоглядний аспект також передбачає відповідальність людини за свій вибір дій.

Соціально-практичний аспект передбачає, що людина готова створювати ці соціальні відносини – володіє набором комунікативних (вербальних і невербальних) дій, що дозволяють їй досягти результатів у конкретній соціальній ситуації.

Реалізація завдань комунікативної освіти вимагає, без сумніву, великої й тривалої колективної роботи – не лише змістовної й

методичної розробки комунікативних навчальних програм, але й підготовки професійних кадрів, фахівців з комунікації, що здатні реалізовувати ці програми (що є окремою проблемою в практиці сьогоденної вищої школи).

Проте, важливо розглядати ці завдання як «виклик сучасності» і з професійних позицій немає більш гідної альтернативи, як прийняти цей виклик до дії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Emanuel R. (2005). The Case for Fundamentals of Oral Communication, Community College Journal of Research and Practice, 29. <http://www.natcom.org/index.asp?bid=11001>
2. Morreale S., Osborn M., & Pearson, J. (2000). Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. Journal of the Association for Communication Administration, 29, 1–25. <http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles/>
3. National Communication Association. (2004). Communication Programs in Higher Education. Washington, D.C.: National Communication Association
4. National Communication Association. (2004). Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. Washington, D.C.: National Communication Association
5. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Higher Education General Information Survey http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_291.asp

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Мат'яш Ольга Іванівна – Ph. D., Founder and First President of the Communication Association, Ivy Tech State Community College, Indianapolis, USA.

Коло наукових інтересів: міжособистісна комунікація, основи комунікативної культури, комунікативні технології.

Гуцало Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: психологія спілкування, комунікативний тренінг майбутніх учителів.

УДК: 37.091.3:796

КУЛЬТУРА РУХІВ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анастасія МЕЛЬНИК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Система інноваційних змін в освіті посилює вимоги до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки студентів, а зміна освітніх парадигм,

перехід від масово - репродуктивних форм і методів викладання до індивідуальних, творчих потребують підвищення професійно - педагогічної культури майбутніх учителів

фізичної культури [3, с. 1]. Процес формування готовності студентів факультетів фізичного виховання до позакласної роботи є неможливим без створення й виконання певних умов, від яких залежить результативність і ефективність його протікання, та які впливають на якість підготовки майбутніх фахівців.

Сучасний стан готовності майбутніх учителів визначається як інтегральна освіта, яка включає мобілізаційну готовність; готовність до праці, діяльності; самоосвіту; педагогічну готовність; професійну готовність; спортивну готовність тощо.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що проблема готовності до професійної діяльності хвилювала не одне покоління науковців, а саме видатних діячів П.П. Блонського, І.Ф. Гербарта, А.С. Макаренка, І.Г. Песталотці, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького та ін. Надалі цими ідеями та розвитком даної проблеми займалися Л.П. Буєва, О.А. Климова, І.І. Резвицький, В.Д. Шадрикова, В.А. Шаповалова та ін. Теоретичні основи та специфіка процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності відображені в працях Е.П. Белозерцева, В.П. Беспалько, О.В. Бондаревської, Ю.С. Брановського, А.В. Петровського, В.Н. Сагатовського та ін.

В сучасній психолого-педагогічній літературі виділяється два основних підходи щодо готовності майбутніх учителів фізичної культури. Перший теоретичний підхід обумовлюється функціональним станом. За А.А. Ухтомським це стан «оперативного спокою». Ф. Генов вважає, що такий стан слід вважати як «мобілізаційну готовність». На думку М.І. Дьяченка, В.А. Крутецького, В.І. Соколова, другий теоретичний підхід готовності розглядається як підготовленість особистості, включаючи цілий комплекс мотиваційної складової, інтелектуальної та емоційної.

Проблемою готовності майбутніх учителів фізичної культури займаються ряд авторів. Так, В.В. Давидов вважає, що до складу готовності входять вольовий, мотиваційний, розумовий та комунікативний компонент. На думку І.Н. Гризлової та Н.Н. Трушиної, готовність визначається психологічним станом та властивостями особистості, які проявляються у професійній діяльності [4, с. 41].

Метою нашого дослідження є визначення основних складових готовності майбутнього вчителя фізичної культури до позакласної роботи в початковій школі.

Для досягнення поставленої мети нами визначені такі **завдання**:

- проаналізувати стан проблеми, рівень її дослідженості у наукових джерелах і на цій

основі, визначити сутність готовності до професійної діяльності;

- обґрунтувати необхідність формування культури рухів студентів як складової готовності до позакласної роботи в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. В процесі дослідження нами з'ясовано, що проблема розвитку особистості стоїть поряд з проблемою виховання і навчання. На думку А.Ц. Демінського особливості майбутньої професійної діяльності випускників факультетів фізичного виховання повинні обумовлюватися професійно-прикладним спрямуванням процесу навчання студентів [1, с. 84].

Саме виховання і навчання сприяють розвитку, цілісності і гармонійної досконалості особистості студентів. В цій системі фізичне виховання цілеспрямоване на процес фізичного розвитку, в якому за допомогою фізичних вправ оптимізуються біологічні процеси в організмі. А естетичне виховання – на розвиток духовності, емоційно-естетичного ставлення до дійсності, мистецтва, розвиток творчості і краси.

Бачення педагогічного процесу як частини культури дозволяє розробляти і впроваджувати в навальний процес нові педагогічні технології, які ґрунтуються на духовності, загальнолюдських цінностях гуманітарному і інформаційно-технологічному прогресі [5, с. 170].

В процесі дослідження нами визначено, що саме взаємозв'язок фізичного і естетичного виховання виявляється через красу тіла і рухів та сприяє формуванню у студентів загальної культури професійної готовності.

Специфічна сутність взаємозв'язку естетичного виховання з фізичним полягає у постановці завдань естетичного виховання, які розв'язуються у процесі фізичного виховання і торкається двох сторін: зовнішньої і внутрішньої.

Зовнішня – формування тілесної краси і виразності рухів як органічної риси характеру і поведінки особистості. Внутрішня – формування естетичних уявлень, потреби у фізичній досконалості, вміння розуміти і відтворювати знання.

Засобами естетичного виховання у процесі фізичного є музика, танець, хореографія, пісня, живопис, скульптура та ін. Вони являються специфічними методами естетичного впливу: показ фізичних вправ з високою виразністю рухів; яскраве, емоційне – виразне пояснення. В створенні спеціальних умов, до яких можна віднести матеріально – технічну базу, яка впливає на естетичні почуття і уявлення. Доцільним є використання технічних засобів навчання, підбір відповідного музичного супроводу.

Основний шлях естетичного виховання в процесі фізичного пов'язаний з вихованням почуття ритму, грації, пластики, витонченості та рухів, краси постави і ходи. Сутність взаємодії полягає в удосконаленні будови тіла, що є основою фізичної краси та загальної культури рухів:

- виховання фізичних якостей як основи фізичної досконалості, що сприяє підвищенню стійкості організму і практичної діяльності за законами краси, а також впливає на емоційну сферу, працездатність;

- зміцнення фізичного здоров'я, яке дозволяє досягти вищої ступені краси як у зовнішньому, так і у внутрішньому проявах.

Організаційною формою дослідження ми обрали ритмічні вправи. Цим планували сформувати міцні динамічні стереотипи життєвої поведінки та культури систематичних і постійних фізичних навантажень. Дійсно, мета фізичного виховання – це високий рівень гармонійної фізичної удосконаленості. Фізична досконалість – важлива складова частина формування прекрасної людини. Образ фізичної досконалості набуває естетичного характеру у тій мірі, у якій він виступає як суспільна цінність, що сприяє гармонійному розвитку особистості і прояву людських здібностей.

Відповідно до кваліфікаційної характеристики вчителя фізичної культури, фахівець повинен мати високий рівень професійної підготовки, володіти високими громадянськими і моральними якостями, відповідально і творчо ставитися до дорученої справи, поєднувати фундаментальну наукову і практичну підготовку. Фізична підготовка студента є одним з основних компонентів багатогранної підготовки вчителя фізичної культури. Вона забезпечує реалізацію педагогічних умінь у навчально-виховному процесі фахівця і його дієздатність протягом усієї професійної діяльності. Фізична підготовка здійснюється в різних формах протягом усього процесу навчання в вузі: на практичних заняттях зі спортивно-педагогічних дисциплін, у групах спортивно-педагогічного вдосконалення та у самостійно вільний від навчання час. Спортивно-педагогічні дисципліни в навчальному плані факультетів фізичного виховання представлені з урахуванням питомої ваги видів фізичних вправ в шкільній програмі. Формування рухових умінь і розвиток фізичних здібностей в процесі освоєння програм спортивно-педагогічних дисциплін супроводжується у студентів засвоєнням знань і формуванням професійно-педагогічних умінь, необхідних для проведення навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі. Вміння застосовувати отримані знання та вміння у

вирішенні конкретних педагогічних завдань перевіряється на різних етапах педагогічної практики в ролі організатора, педагога – вихователя, вчителя фізичної культури.

Внаслідок експерименту у студентів на заняттях практичного спрямування було виявлено значну уповільненість темпу рухів та почуття ритму. Так, після заданого ритмічного малюнку оплесками в долоні студенти контрольної і експериментальної груп повинні були прослухавши його три рази, відтворити завдання (за методикою В.А. Кручиніна [2]).

Отримані результати показали, що 38% студентів експериментальної групи змогли виконати ритмове завдання, а 62% виявили утруднення. Подібні результати були і у контрольній групі. Згодом ми спостерігали, що у студентів контрольної та експериментальної груп показники поліпшились, однак у піддослідної групи ці зміни були суттєві. Кількість студентів із високим рівнем розвитку стійкості темпу рухів після кожного етапу експериментального навчання збільшувалась: 18,5%, 42,0%, 62,2%, 74,5%. У контрольній групі відповідно: 14,7%, 32,3%, 44,5%, 50,3%.

Експериментальною методикою передбачалося опанування темпу рухів у зростаючій послідовності. Спочатку робота над розвитком темпу і ритму здійснювалась шляхом рухового моделювання контрастних темпів (швидко, повільно), потім студентам пропонувалися завдання на відтворення трьох градацій темпу в русі під час ходьби, бігу, ритмікогімнастичних вправ і поступово додавали складніші дії на диференційоване сприйняття відтворення змін темпу (прискорення, уповільнення).

Інтелектуальна активність на заняттях спрямовувалась на пізнання рухових дій та оволодіння ними. Це проявлялося у запитаннях студентів, які намагалися зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки в рухових діях, засвоїти правила виконання вправ з метою розвитку своїх фізичних і духовних сил. Усвідомлення значення і основних організаційно-методичних умов занять сприяли закріпленню інтересу до них.

Емоційні прояви виражалися у позитивному ставленні до занять та переживаннях в процесі занять. Важливим показником якості навчання при організації і проведенні науково-дослідної роботи було підтримання позитивного емоційного настрою студентів під час занять, створення у них почуття впевненості у своїх діях та оптимізму.

Додатково під час вивчення фахових дисциплін практичного циклу галузевого стандарту вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»: теорії і методики викладання гімнастики, теорії і

методики викладання спортивних ігор, теорії і методики викладання рухливих ігор і забав, ритміки і хореографії, лікувальної фізичної культури, організації і методики оздоровчої фізичної культури, спортивно-педагогічного вдосконалення та дисциплін вільного вибору студентів була запропонована науково – обґрунтована методика проведення занять за допомогою засобів функціональної музики.

Як відомо, музика володіє специфічною властивістю моделювати емоційний стан. Музичні прийоми дозволяли впливати на організм студентів на фізіологічному, вищому та нижчому психічному рівнях сприйняття. Дія музики на вищому психічному рівні сприйняття здійснювалась через внутрішню сторону музичної форми, яка включала в себе вдумливе звукосполучення (мелодійні, ритмічні напрямки), потенційне звучання яких, викликало провідні уявлення, які об'єднанні певною сюжетною лінією.

Фізіологічна характеристика емоцій, яка викликана музикою, пов'язана з розповсюдженням збудження в області гіпоталамуса на всі афекторні системи. Тільки в гіпоталамусі виникають емоційні збудження, в той же час весь організм з усіма його системами і периферійними органами залучаються в емоційний вираз, який призводить до:

- емоційного збудження, яке ініціює ту моторну діяльність організму, яка може задовольнити виникаючу потребу;

- забезпечення моторної діяльності за допомогою перебудови роботи внутрішніх органів (дихання, кровообіг, потовиділення, обмін речовин та ін.);

- емоційного збудження активності рецепторних апаратів (органів чуття), залучених в діяльність щодо задоволення потреб, які виникають.

Таким чином, здійснюється переключення функціонального стану організму на нові рівні життєдіяльності відповідно до емоційного. Під час роботи позитивні емоції знижували об'єктивні і суб'єктивні симптоми втоми, стимулювали увагу, сприйняття, пам'ять, мислення, уяву. Емоційна активізація сприяла підвищенню можливостей організму, формуванню культури рухів, викликала натхнення, творче піднесення.

Висновки. У процесі експериментального дослідження встановлено: чим вищий інтерес студента до навчання, тим більше вольових зусиль він проявляє для досягнення поставлених завдань. При цьому вольові зусилля мали місце не лише на заняттях та змаганнях, але і в повсякденному житті: студенти дотримувалися режиму дня, проявляли організованість, самодисципліну.

Запропонована система фізичних вправ, виконуваних у супроводі музики, що має на меті розвиток у студентів розумово-естетичного сприйняття, почуття ритму, музичної пам'яті та слуху, уваги, м'язової волі, пластичної виразності рухів у подальшому пролонговано сприяла студентам під час виробничої практики якісно організувати позакласну роботу з учнями початкових класів. Так, студенти експериментальної групи (41) на 14,6% більше запропонували спортивно – мистецьких заходів ніж контрольної (42). В процесі занять у позакласних формах організації школярів студенти рекомендували танцювальні, імітаційні рухи, ігри, стрибки, біг, які сприяли фізичному розвитку дітей, формували у них вірну поставу, координацію рухів та вдосконалювали процеси гальмування, виховували дисциплінованість, загальну організованість та культуру поведінки.

В результаті проведеного анкетування студентами з'ясовано, що понад 25,0% вчителів вважають перепоною до широкого застосування ритмікогімнастичних вправ у загальноосвітній школі недостатню організаційно-методичну підготовку майбутніх фахівців з фізичної культури, які могли б на належному рівні формувати школу рухів й ефективно здійснювати оздоровчо-рекреаційний підхід до фізичного виховання школярів. Саме підготовка студентів факультетів фізичного виховання до формування культури рухової діяльності, рухових дій на законах фізіології й біомеханіки є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, тому що культура рухів є показником високої працездатності, здоров'я та гармонійного розвитку людини, запобігає захворюванням опорно-рухового апарату.

Таким чином, педагогічний сенс використання взаємодії фізичного і естетичного виховання міститься насамперед в тих нових духовно-фізичних якостях особистості студента, які проявляються як результат впливу взаємозв'язку фізичного і естетичного виховання і виявляються в їх загальному розвитку.

Проведена науково-дослідна робота передбачає подальше вивчення особливостей формування готовності майбутніх випускників факультетів фізичного виховання до позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах засобами інноваційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Деминский А.Ц. Основы теории физической культуры / А.Ц. Деминский. – Донецк, 1996. – 328 с.
2. Коджаспиров Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов / Ю.Г. Коджаспиров. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
3. Лисевич О.В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів

засобами діалогічних навчальних ситуацій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

4. Петухова М.И. Формирование готовности будущего учителя музыки к проведению внеклассной работы по эстетическому воспитанию школьников. : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Петухова Маргарита Ивановна. – Калуга, 2009. – 212 с.

5. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За

редакцією В.В. Радула. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельнік Анастасія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури.

УДК 37.041:796

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сергій МІШИН (Кіровоград)

Постановка проблеми. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі. У зв'язку з цим, освіта у вищій школі має відповідати соціальному замовленню і бути орієнтована на підготовку майбутніх фахівців, готових до професійного самовдосконалення.

Зміни, що відбулися в суспільстві за останні десятиліття, актуалізують проблему професійного самовдосконалення майбутніх педагогів, що все більше стверджується в якості одного з основних критеріїв ефективності професійної діяльності майбутнього фахівця.

Модернізація системи освіти висуває нові вимоги до працівників у галузі освіти. Вихідні концептуальні положення професійного самовдосконалення освітян закладено в новому Законі України «Про вищу освіту», датованим 2014 роком. Згідно закону, саме у магістрі вищої школи вбачається перспектива в керівництві навчальними закладами, викладацькій діяльності у вишах. Відтак, йому необхідно постійно, послідовно і безперервно удосконалювати зміст своєї професійної діяльності, що є можливим лише завдяки роботі над собою, здатності до професійного самовдосконалення протягом усієї науково-педагогічної діяльності, про що наголошується у працях вітчизняних (І.Д. Бех, Б.З. Вульф, В.П. Зінченко, В.О. Сластьонін) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) дослідників.

Професійне самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання вимагає наявності специфічних знань, умінь та здібностей. Проте, аналіз результатів проходження педагогічної практики студентів-випускників факультету фізичного виховання дозволяє стверджувати, що підготовка майбутніх магістрів фізичного виховання ще не відповідає

вимогам сьогодення. Саме тому перед вищою школою постали серйозні проблеми вузької спеціалізації та індивідуальних планів навчання студентів-магістрантів. Через це, однією з актуальних проблем професійної підготовки майбутніх магістрів фізичного виховання є визначення рівня професійного самовдосконалення, задля педагогічного впливу з метою подальшого професійного зростання.

Мета статті: визначення рівня професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання.

Завдання дослідження:

✓ проаналізувати психолого-педагогічну літературу з обраної теми дослідження;

✓ розробити шкалу оцінювання рівня професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення особистості була і залишається об'єктом уваги багатьох науковців. У теорії педагогіки ідеї самовдосконалення розглядаються у працях М. Монтесорі, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін. Психологічні основи особистісного зростання, розкриття власної сутності, самоактуалізації представлено у працях К. Абульханової-Славської, І. Булах, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтьєва та ін.

Теоретико-методичні основи самовдосконалення відображено в працях українських учених (О. Безпалько, О. Главацька, Н. Заверико, А. Капська, Л. Міщик, А. Калініченко), російських дослідників (К. Волков, Р. Гариф'янов, Р. Гильмеєва, Ф. Гоноволін, Л. Гордєєва, І. Донцов, С. Єлканов, Є. Клімов), однак вони, на нашу думку, і досі залишаються недостатньо висвітленими.

Значна кількість авторів присвятила свої дослідження вивченню проблеми професійного

самовдосконалення майбутніх фахівців різних галузей: професійному самовдосконаленню майбутніх медиків (Л. Дудікова), майбутніх інженерів (О. Ігнатюк), майбутніх офіцерів (О. Діденко), соціальних працівників (С.М. Слободіна).

Окремо виділяємо дослідження професійного самовдосконалення майбутніх вчителів у працях О. Борденюк (психологічні чинники професійного самовдосконалення майбутніх учителів), І. Чемерілова, Т. Шестакова (формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення), О. Прокопова (система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи), І. Склярєнко (професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх вчителів музики), Л. Сущенко (професійне самовдосконалення вчителів початкових класів). Водночас, у доступних літературних джерелах, наукових працях щодо професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання нами не знайдено. Отже, дослідження професійного самовдосконалення майбутнього магістра фізичного виховання є актуальним і потребує подальшого вивчення.

Виклад основного матеріалу.

Самовдосконалення, як соціальний процес, базується на вимогах суспільства і професії до особистості спеціаліста. При цьому, вимоги, які пред'являються спеціалісту, повинні бути вищими за особисті можливості конкретної людини. Тільки в цьому випадку виникають передумови до самовдосконалення у вигляді внутрішніх протиріч у процесі провідної діяльності спеціаліста, результатом вирішення яких є процес цілеспрямованого розвитку власної особистості [4].

О. Леонтьєв визначає самовдосконалення як цілеспрямовану діяльність людини щодо зміни особистості, вищий рівень самозмін. Але не будь-яка діяльність, що сприяє зміні особистості є самовдосконаленням, оскільки діяльність не завжди спрямована на самовдосконалення, не завжди має виховний характер. Він вважав, що разом з народженням дії, цієї головної «одиниці» діяльності людини, виникає й основна, суспільна за своєю природою «одиниця» людської психіки – розумний зміст для людини, на що спрямована її активність. «Розуміння значення дії і відбувається у формі відображення його предмету як свідомої мети» [9, с. 211].

На думку Л. Рувинського, «самовдосконалення далеко не завжди має систематичний характер і здійснюється за задалегідь встановленим планом», оскільки «характер діяльності особистості щодо виховання яких-небудь якостей або виправлення тих чи інших недоліків багато в чому

обумовлюється навколишніми умовами; характер самовдосконалення залежить від внутрішнього світу самої особистості і від специфіки його завдань» [10, с. 11].

Самовдосконалення визначається як свідомо та систематична робота над собою з метою удосконалення раніше набутих і формування нових якостей особистості; як процес усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються та розвиваються її якості та здібності [16].

Метою самовдосконалення є зміна власної особистості. Процес самовдосконалення можливий лише тоді, коли особистість перебуває на самоті з собою. О.І. Донцов зазначає, що процес самовдосконалення проходить два рівні:

1. Спочатку виникає система зовнішнього впливу (матеріальні умови життя суспільства, соціалізація, реальні можливості людини для її всебічного розвитку та самоствердження). Ці фактори визначають розвиток особистості, її життєдіяльність, світогляд, ідеали, судження, життєві плани.

2. Система зовнішнього впливу трансформується у внутрішні стимули самовдосконалення, визначаючи характер, мету, напрямок і, впливаючи на поведінку особистості, її ставлення до себе та інших людей» [6, с. 21].

Будь-яка особа прагне розвивати у себе або вдосконалювати фізичні, розумові, моральні якості, притаманні певній професійній діяльності. Виходячи з цього, виділяють види (напрямки) самовдосконалення – моральне, розумове, фізичне, естетичне та професійне самовдосконалення. Окремо можна виділити особистісне самовдосконалення, до якого, зазвичай, входить виховання себе, розвиток потрібних особистісних навиків, інколи розвиток волі, мислення та інших психічних функцій [17].

На думку Д.А. Белухіна, «у самовдосконаленні виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання поліпшити свою підготовку, задовольнити матеріальні і духовні потреби» [2, с. 13].

Професійне самовдосконалення – це невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку у себе таких професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі [8].

Професійне самовдосконалення, як одна з умов неперервності освіти, являє собою усвідомлений, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності та розвиток професійних значущих якостей, відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку. У основі цього процесу лежить психологічний механізм подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму («Я – реальне професійне») та певним моделюючим (уявним) його станом («Я – ідеальне професійне») [11, 13].

Упродовж професійної підготовки у вишу, професійної діяльності важливу роль відіграє саме професійне самовдосконалення фахівця. Професійне самовдосконалення в сфері педагогічної діяльності відіграє особливу роль, адже справжнім педагогом вважається той, хто навчається й самовдосконалюється протягом усього життя. Проблема професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця становить значний інтерес для багатьох наук. Існує безліч підходів до трактування феномену «професійне самовдосконалення».

О. Борденюк характеризує професійне самовдосконалення як процес і вміння використовувати набуті в педагогічному інституті знання для свого інтелектуального зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей [3, с. 22].

У І. Чемерілової професійне самовдосконалення – цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча діяльність, яка міститься в самостійному заглибленні і розширенні професійно-педагогічні знання, розвитком педагогічних умінь, здібностей і професійно-значущих якостей особистості і має на меті неперервне зростання педагогічної майстерності та особистісне самовдосконалення [14].

Професійне самовдосконалення розглядається О. Прокоповою як свідомо професійна діяльність учителя в системі його неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня вчителя, його професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини [12].

Професійне самовдосконалення педагогічного працівника може відбуватись у різних напрямках, серед яких виділимо наступні:

1) тематичне самовдосконалення, яке передбачає формування знань;

2) практичне самовдосконалення – формування системи практичних навчально-пізнавальних умінь і навиків;

3) психологічне самовдосконалення – формування і розвиток тих особливостей мотиваційної сфери, які виражають ставлення до самовдосконалення [5, 7, 15].

Отже, для фахівця освітньої галузі самовдосконалення є необхідною передумовою набуття і збереження професіоналізму. Педагог має безперервно самовдосконалюватися протягом трудової діяльності.

Нами розроблені три рівні професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання, які містять показники дій, характерних для кожного з них:

✓ **творчий (високий) рівень** – яскраво виражений інтерес до професійно-педагогічної діяльності. Бачить сенс навчання на факультеті фізичного виховання. Яскраво виражене постійне прагнення до самовдосконалення своєї індивідуальності, виразний прояв високого рівня прагнення до саморозвитку. Вміння організувати професійне самовиховання та самоосвіту; наявність самокритичності в оцінці своєї поведінки, вчинків та результатів навчально-виховної діяльності; активна та планомірна робота над собою згідно з метою професійного самовдосконалення. Сформовано систему умінь, навичок. Надається перевага завданням творчого характеру. Може аналізувати педагогічні факти, педагогічний досвід. Правильно вирішує професійні ситуації, задачі. Уміє вступати в контакти, орієнтується в комунікативних ситуаціях. Може адекватно оцінити свою педагогічну діяльність та сформованість професійно-педагогічної самореалізації. Прагне до самовдосконалення;

✓ **спонукальний (середній) рівень** – достатній інтерес до формування професійно-педагогічної діяльності та її компонентів. Має бажання й потребу у самовдосконаленні, але не завжди усвідомлює значущість окремих компонентів професійно-педагогічної діяльності, невеликою мірою або частково зацікавлений у прагненні до саморозвитку. Достатнє бажання до професійного самовиховання та самоосвіти; невеликою мірою або частково присутня самокритичність оцінки своєї поведінки, вчинків та результатів навчально-виховної діяльності; зацікавленість в роботі над собою згідно з метою професійного самовдосконалення. Сформована система умінь та навичок, але не завжди використовує їх на достатньому рівні, не використовує творчі завдання, розв'язує конфліктні ситуації, якщо вони не дуже складні за рівнем. Оцінює свої можливості та рівень сформованості професійно-педагогічної самореалізації не завжди адекватно. Не завжди

правильно використовує методи та засоби впливу на студентів, комунікативні здібності розвинуті на середньому рівні;

✓ **репродуктивний (низький) рівень** – нестійкий інтерес до професійно-педагогічної діяльності, немає бажання й потреби у самовдосконаленні, низький інтерес до педагогічної практики, немає ніяких устремлінь для змін свого професійного становлення, що відображається в низькому рівні прагнення до саморозвитку. Байдуже ставлення до професійного самовиховання та самоосвіти; відсутня самокритичність оцінки своєї поведінки, вчинків та результатів навчально-виховної діяльності; не має зацікавленості в роботі над собою згідно з метою професійного самовдосконалення. Відсутня система умінь, сформовані лише окремі складові професійно педагогічної культури, вирішує завдання репродуктивного характеру, не завжди орієнтується в конфліктних та виховних ситуаціях. Не завжди використовує комунікативні вміння, правильно оцінює свою професійно-педагогічну діяльність. Пасивний до формування професійно-педагогічної самореалізації, самовдосконалення своєї особистості. Не бачить важливості в формуванні умінь правильно оцінювати складні педагогічні ситуації.

Відповідно рівнів професійного самовдосконалення визначалась бальна оцінка:

0 - 1 бали – низький рівень самовдосконалення студентів-магістрантів (потребують переважно прямого впливу викладача для самовдосконалення);

1,1 - 2 бала – середній рівень (свідчить про здатність до самовдосконалення);

2,1 - 3 бали – високий рівень самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання.

Рівень професійного самовдосконалення визначався у два етапи.

На першому етапі студенти-магістранти визначали власний рівень професійного самовдосконалення, на другому – були залучені експерти. У якості експертів виступили: доктор наук, п'ять професорів, чотири доценти, чотири кандидати наук. Ступінь погодженості думок експертів оцінювався за величиною коефіцієнта конкордації і дорівнював 0,7 – 0,8.

Студенти-магістранти та експерти попередньо були ознайомлені з розробленою нами 3-рівневою шкалою оцінки професійного самовдосконалення.

Аналіз знань, умінь, навичок для визначення рівня самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання здійснювався експертами під час семінарських та практичних занять, педагогічної практики, складання заліків

та екзаменів, індивідуальних та групових бесід тощо.

Результати оцінки студентами-магістрантами власного рівня самовдосконалення дають підстави стверджувати, що 27,2% (83) респондентів визначають його як високий; 68,5% (209) – характеризують як середній; 4,3% (13) опитаних – як низький.

За результатами експертної оцінки 14,1% (43) студентів-магістрантів мають високий рівень професійного самовдосконалення, 52,1% (159) – середній, 33,8% (103) – низький. Як бачимо, фахівцями зазначено значний відсоток студентів-магістрантів з низьким рівнем професійного самовдосконалення, що вимагає удосконалення підготовки задля її підвищення.

Порівняльний аналіз оцінки рівнів самовдосконалення майбутніми магістрами фізичного виховання та експертами дозволяє говорити про їхні відмінності. Так, результатів високого рівня у експертів на 13,1% менше, середнього – на 16,4%, водночас низького – на 29,5% більше, порівняно із самооцінкою студентів-магістрантів (рис.1).

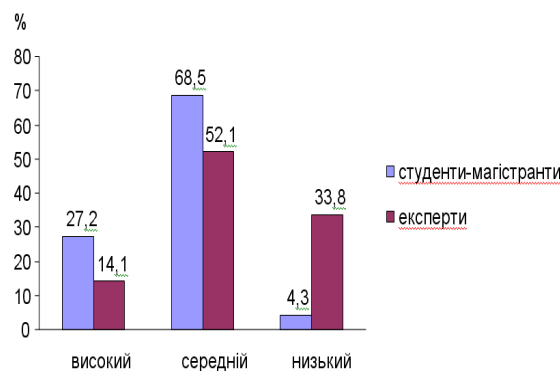


Рис. 1. Результати відповідей студентів-магістрантів та експертів стосовно рівня самовдосконалення

Бальна оцінка, визначена за шкалою рівнів професійного самовдосконалення, оброблялась за допомогою методів математичної статистики [1], в результаті чого був отриманий середній бал вибіркової сукупності. Він становить: за оцінкою студентів $-1,75 \pm 0,68$ ($M \pm \sigma$), за експертою оцінкою $-1,52 \pm 0,58$ ($M \pm \sigma$), що в обох випадках відповідає середньому рівню (табл. 1).

Достовірність відмінностей результатів визначалась за t-критерієм Стьюдента при $P < 0,05$ [1].

Таблиця 1.
Середній бал рівнів професійного самовдосконалення за оцінкою студентів-магістрантів та експертів

M ± σ V; m		t – критерій Стьюдента	P
Студенти-магістранти	Експерти		
1,75 ± 0,68 32,1; 0,08	1,52 ± 0,58 20,8; 0,07	2,09	< 0,05

Таким чином, результати, наведені в таблиці 1, свідчать про суттєві відмінності (P<0,05), які, на нашу думку, пов'язані із неадекватним оцінюванням студентами-магістрантами самих себе, і дають підстави стверджувати про недостатній рівень професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання. Це є вагомим аргументом на користь необхідності удосконалення процесу підготовки майбутніх магістрів фізичного виховання.

Висновки. Погляди вітчизняних і зарубіжних учених на навчання і виховання дають підстави розглядати професійне самовдосконалення як один з найголовніших факторів розвитку особистості в сучасному світі.

Визначено та охарактеризовано рівні професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання (високий, середній, низький). Для виявлення рівнів професійного самовдосконалення у нинішніх студентів-магістрантів застосовували метод самооцінки та експертної оцінки, а також здійснювали їх порівняльний аналіз.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що професійне самовдосконалення студентів-магістрантів знаходиться на недостатньому рівні, вимагає суттєвого удосконалення у процесі фахової підготовки.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці науково-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх магістрів фізичного виховання з метою їх професійного самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
2. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д.А. Белухин. – М.: МСПИ, 2006. – 312 с. – С. 13.
3. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук /О.В. Борденюк : спец. 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования». – К., 1983. –24с.– С. 22.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / Вербицкий А. А. – М. : [б.и.], 1991. – 198 с.
5. Григоренко В. Г. Системный підхід в організації професійної підготовки вчителя фізичної культури / В.Г.Григоренко : матеріали респ. конф. – Луцьк : Надстир'я, 1994. – С. 149-150.
6. Донцов И. А. Самосовершенствование личности / И. А. Донцов. – Ростов- на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1997. – 152 с. – С. 21.
7. Емец И.А. Формирование педагогической направленности личности учителя физической культуры в процессе спортивной специализации: дис.канд. пед. наук / А.И. Емец. – К., 1985. –160 с.
8. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра пед. наук / О.А. Ігнатюк : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / – Х., 2010. – 44 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 565 с. – С. 211.
10. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М.: Мысль, 1973. – 144 с.: С. 11.
11. Педагогічна майстерність вчителя : навч. посіб. / за ред. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Х.: ОВС, 2006. – 240 с.
12. Прокопова О.С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.Л. Прокопова. – Київ, 2003. – 26 с.
13. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. К. Л. Абульхановой, Н. В. Васиной. – М. : [б.и.], 1998. – 269 с.
14. Чемерилова И.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию: дис... канд. пед. наук / И.А. Чемерилова: 13.00.01. – Чебоксары, 1999. – 192 с. – С. 37
15. Юр'єва Л., Сава М., Яворський Ю. Особливості професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури// Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. – 2009. – № 3. – С. 38-41.
16. Аналіз підходів визначення професійного самовдосконалення у педагогічній сфері [http://ito.vspu.net/upload/zbirnuku/imad/z_30/r1/analiz_pidhodiv_vuznachenia_profesinogo.pdf]. Назва з екрану. Режим доступу : http://ito.vspu.net/upload/zbirnuku/imad/z_30/r1/analiz_pidhodiv_vuznachenia_profesinogo.pdf
17. Види самовдосконалення [www.psyhologos.ru]. Назва з екрану. Режим доступу : www.psyhologos.ru

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА
Мішин Сергій Вікторович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури КДПУ.
Коло наукових інтересів: професійне самовдосконалення студентів.

УДК 37.091.3

ПРО НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Вікторія НІЧИШИНА (Кіровоград)

На кожному історичному етапі розвитку суспільства виникають специфічні завдання у формуванні особистості людини. Сучасний етап суспільного розвитку відрізняється наявністю ряду корінних змін, зумовлених зростаючими тенденціями до інтеграції в усіх сферах суспільної практики. Ці зміни визначають шляхи удосконалення навчання молодого покоління. Якщо до недавнього часу більшість кадрів в науці і в народному господарстві складали фахівці вузького профілю, то на сучасному етапі розвитку суспільства представники різноманітних галузей матеріальної і пізнавальної діяльності дедалі частіше стикаються з необхідністю долати вузькі межі спеціалізації, змінювати стиль мислення і оволодівати інструментарієм та мовою суміжних наук, відшукуючи на шляху інтегрування нові, невідомі раніше, потужні резерви для розв'язування поставлених розвитком пізнання завдань. Останнім часом все більшим попитом користуються фахівці широкого профілю, які могли б відповідати потребам здійснення інтегративних тенденцій у всіх сферах людської діяльності, поєднувати декілька спеціальностей, суміщати виконавську, управлінську та творчу діяльність, враховувати інтегративні зміни в інструментарії, які могли б здійснювати комплексні дослідження, долати межі між різними сферами людської діяльності, розглядати складні об'єкти буття як цілісні явища.

Тому на сьогоднішній день нагальною є потреба у запровадженні нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, які б сприяли формуванню системи інтегрованих професійних знань.

В науково-педагогічній літературі інтеграція стосовно педагогічного процесу трактується залежно від підходів до її педагогічної конкретизації.

На основі аналізу цільових установок інтеграції в освіті, зокрема, спираючись на думку Ю. М. Колягіна та С. Ф. Клепка, мету інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів можна визначити наступним чином: в результаті інтеграції як засобу подолання роздрібненості, хаотичності, фрагментарності професійних знань, диференційованих по різним навчальним

дисциплінам, на стику наявних предметних знань має бути сформована система інтегрованих професійних знань.

Здійснений компонентно-структурний аналіз поняття „інтеграція” виявив існування в сучасній науковій літературі багатозначних, багаторакурсних його означень, які мають не взаємовиключаючий, а взаємодоповнювальний характер. Це свідчить про багатогранність проявів інтеграції, серед яких: структурування навчального матеріалу різних предметів в узагальнені комплекси знання і встановлення міжпредметних зв'язків; теоретичне узагальнення в навчальному пізнанні; синтез наукового знання, що відображає всезагальний взаємозв'язок форм руху матерії; єдність в різноманітті процесів і явищ, які вивчаються в межах різних навчальних предметів; реалізація принципу доповнення; реалізація принципу системності в навчальному пізнанні.

Визначальними для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів є такі аспекти поняття „інтеграція”:

– встановлення єдності різноманітного, тобто всебічний розгляд процесів і явищ, які вивчаються спорідненими навчальними предметами;

– структурування навчального матеріалу споріднених навчальних предметів в узагальнені комплекси знань із встановленням істотних зв'язків;

– реалізація принципу доповнення в навчальному пізнанні.

Аналіз наукової літератури щодо питання про організаційно-педагогічні умови, що сприяють успішному впровадженню інтегративного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів дав можливість здійснити теоретичне обґрунтування змісту, способу та форми інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів.

На сьогоднішній день існує два основних підходи до визначення змісту інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів. Згідно першого зміст інтегративного підходу включає інтеграцію змісту, форм і методів навчання. Прихильники другого підходу вважають, що процес інтеграції знань має також враховувати процес взаємодії суб'єктів викладання та учіння. Тобто, під змістом

інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів у вищій школі слід розуміти єдність процесів інтеграції змісту, форм та методів навчання і процесу взаємодії суб'єктів викладання та учіння при домінуючому значенні процесу інтеграції змісту.

Виходячи з аналізу наукової літератури щодо питання про зміст, структуру, ознаки процесу інтеграції знань, зміст інтеграції знань, наприклад, природничонаукових дисциплін у вищій педагогічній школі, слід розуміти як послідовність проходження наступних етапів:

1) диференційоване засвоєння природничонаукових дисциплін як самостійних, не пов'язаних одна з одною частин;

2) з'ясування об'єктивних передумов об'єднання знань природничонаукових дисциплін;

3) об'єднання розрізаних знань природничонаукових дисциплін у комплекси знань внаслідок всебічного розгляду одного й того ж явища чи процесу;

4) засвоєння цілісних систем знань.

Засвоєння природничонаукових дисциплін як самостійних, не пов'язаних одна з одною частин відбувається в межах предметно-диференційованої системи навчання, яка існує на сьогоднішній день у вищій педагогічній школі.

Об'єктивними передумовами об'єднання знань природничонаукових дисциплін є:

– необхідність подолання існуючого на сьогоднішній день протиріччя між якістю отримуваних у вищій педагогічній школі знань та соціальним замовленням на підготовку майбутніх учителів (формування у студентів умінь переносити і трансформувати предметні знання у нові ситуації, з предмета в предмет, з навчальної у ненавчальну діяльність);

– необхідність подолання розрізненості, фрагментарності знань з метою формування цілісних їх систем, оскільки якість підготовки фахівців залежить не тільки від рівня засвоєння знань окремих дисциплін, але і від взаємодії між областями знань, які складають теоретичну основу діяльності фахівців;

– об'єктивна єдність природи, ідея загального зв'язку і взаємозумовленості явищ і процесів у природі, необхідність їх всебічного вивчення (здійснення істотних зв'язків, які є відображенням у змісті викладання різних навчальних дисциплін зв'язків між явищами природи, суспільства та наук, які їх вивчають);

– необхідність поглиблення та поширення існуючих у студентів досвіду та поглядів на наукові знання (формування уміння самостійно мислити на основі предметних знань).

Етапи, згідно яких здійснюється об'єднання розрізаних знань природничонаукових дисциплін:

– здійснення структурно-логічного аналізу матеріалу дисциплін природничонаукового циклу підготовки майбутніх учителів з метою з'ясування диференційовано засвоєних відображень наукових об'єктів у споріднених дисциплінах та встановлення зв'язків між ними;

– схематична фіксація сукупності всіх відображень наукових об'єктів та їх зв'язків;

– визначення об'єктів інтегрування;

– побудова нових відображень наукових об'єктів, які уточнюють, доповнюють, повному їх висвітлюють;

– узагальнення всіх істотних властивостей в інтегрованому об'єкті;

– синтезування інтегрованого навчального блоку.

За такого розуміння змісту інтеграції знань природничонаукових дисциплін процес об'єднання розрізаних знань природничонаукових дисциплін характеризується як синтез системи понять, диференційовано засвоєних в межах природничонаукових дисциплін, і знань про “незнання”.

Важливим питанням у процесі реалізації інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів у вищій школі є питання про спосіб інтеграції у вищій педагогічній школі.

Проблема полягає в тому, щоб цей спосіб дозволяв підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів математики на основі єдності процесів інтеграції змісту, форм та методів навчання і процесу взаємодії суб'єктів викладання та учіння.

Сучасному стану вищої школи притаманий ряд глибоких протиріч. Найважливішим із них є протиріччя між інтеграцією і диференціацією, яке виявляється перш за все у тому, що предметно-диференційована побудова навчального плану не відповідає необхідній орієнтації навчання на кінцеві результати. Іншими словами, маємо протиріччя між необхідністю інтеграції знань навчальних предметів відносно кінцевих цілей навчання і виховання у вищій школі і диференціацією їх викладання.

Аналіз вирішення питання про способи розгортання інтеграції в єдності з процесами диференціації в педагогічній практиці з метою подолання ізольованості викладання навчальних дисциплін дав можливість виділити наступні тенденції:

– реалізація міжпредметних зв'язків в межах традиційної предметно-диференційованої системи навчання;

– побудова такої дидактичної системи, яка передбачає об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет;

– реалізація предметно-інтегративної системи навчання.

Наслідки функціонування традиційної предметно-диференційованої системи навчання на сьогоднішній день полягають у тому, що в результаті тривалого вивчення студентами диференційованих навчальних курсів отримувані знання так і залишаються розрізненими відомостями, штучно розчленованими за предметною ознакою. В результаті студент не сприймає цілісно навчальний матеріал.

Потреба подолати вказану суперечність привела свого часу до активного пошуку міжпредметних зв'язків, до спроб їх використання в диференційованому навчанні.

Доцільність та необхідність виділення міжпредметних зв'язків обґрунтовує в науковій літературі ряд авторів (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Ю.А. Самарін, А.В. Усова). Вони вважають, що засвоєння змісту освіти неможливе без урахування міжпредметних зв'язків – одного з найважливіших критеріїв добору та координації навчального матеріалу в програмах споріднених дисциплін і наголошують на тому, що формування спільної системи знань про світ, яка відображає взаємозв'язок різних форм руху матерії є однією з основних освітніх функцій міжпредметних зв'язків.

І.Д. Зверев і В.Н. Максимова [6, с. 38 - 39] розглядають міжпредметні зв'язки в навчанні як дидактичну форму гносеологічного принципу системності. Автори вважають, що вони є необхідною і істотною ланкою сучасних методологічних основ процесу навчання, вносять в нього системоутворюючу основу. Міжпредметні зв'язки, з одного боку, інтегрують, узагальнюють знання, а з іншого – диференціюють, конкретизують їх, об'єднуючи загальне, особливе та одиничне при вивченні тих чи інших об'єктів. Різноманітні взаємозв'язки предметів формують конкретні знання, узагальнені з позицій методологічних категорій, розкривають проблеми, без яких неможливе системне засвоєння основ наук. Методологічна функція міжпредметних зв'язків в навчальному пізнанні полягає в забезпеченні єдності в різноманітності процесів та явищ, які вивчаються різними навчальними предметами. Міжпредметні зв'язки розширяють предметну область пізнання, в якості нового спеціального об'єкта вони виділяють зв'язки між окремими елементами знань з різних навчальних предметів, які вказують на спосіб організації, синтеза наукового знання.

Реалізація міжпредметних зв'язків в межах предметно-диференційованої системи навчання пов'язана з узгодженням змісту споріднених предметів. Мається на увазі, коли одні й ті ж питання розглядаються одночасно й погоджено в споріднених предметах. Але на цьому шляху виявилось більше прорахунків, ніж досягнень.

Зокрема, С.У. Гончаренко і І.М. Козловська [2, с. 10] вважають, що можливість міжпредметних зв'язків пристосовувалися до розв'язання складної й неоднозначної проблеми подолання ізолюваності знань та формуванню взаємозв'язку знань. Автори зазначають, що в межах предметно-диференційованої системи навчання міжпредметні зв'язки можуть розглядатися лише як взаємообмін інформацією між окремими галузями знань і на певній стадії вичерпують свої можливості, їх застосування стає все менш ефективним і більш формальним.

На думку І.Д. Зверева, В.Н. Максимової, І.М. Козловської, Ю. Стиркіної ідея міжпредметних зв'язків в межах предметно-диференційованої системи навчання в більшому ступені розвивається по лінії координації навчальних предметів, на основі спільності їх навчально-пізнавальних цілей. В результаті багато з них відображені фрагментарно і стосуються окремих, а іноді і випадкових зв'язків. На думку Ю. Стиркіної спроби впровадити координаційні програми у систему освіти довели неможливість формування повної і різнобічної системи міжпредметних зв'язків.

С. У. Гончаренко [2, с. 9 - 18] вважає, що при всій важливості міжпредметних зв'язків, їх застосування не дає змогу адекватно висвітлити процес інтеграції наук в змісті освіти і не забезпечує цілісності, єдності, відповідної наступності в розкритті та розвитку наукових понять, ідей та принципів.

Прихильники другого способу (Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, Ю.І. Дик, М.Г. Іванчук, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, Н.В. Нетребко, А.А. Пінський, Г.Ф. Семенюк, В.К. Сидоренко, Я.М. Собко, А.В. Степанюк, В.В. Усанов) розгортання інтеграції в навчальному процесі вважають, що проблему обмеженості, односторонності міжпредметних зв'язків можна вирішити шляхом побудови дидактичної системи за принципом об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет, в якому буде інтегрований об'єкт вивчення.

В цьому випадку інтеграція знань розглядається як процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного комплексу ідей, положень, умінь і навичок, такого навчального матеріалу, що набуває форми окремого предмету – синтезуючого курсу елементів з різних навчальних предметів.

В.К. Сидоренко [15, с. 30] обґрунтовує необхідність розгляду можливості створення інтегрованих навчальних предметів унаслідок об'єднання (злиття) двох або кількох споріднених курсів.

М.Г. Іванчук [7, с. 80] вважає інтегровані курси з окремою програмою, плануванням та актуальними вимогами до них, зразками уроків основною формою цілісності знань про навколишній світ.

Вчені Ю.І. Дік, А.А. Пінський, В.В. Усанов [4, с. 42 - 47] пропонують такі варіанти інтеграції навчальних предметів:

1) практично повне злиття навчального матеріалу інтегрованих предметів у єдиному курсі;

2) об'єднання більшої частини матеріалу інтегрованих предметів з виділенням специфічних розділів;

3) побудова нового предмета з автономних блоків.

Проте, Ю.І. Дік, А.А. Пінський, В.В. Усанов наголошують на тому, що інтеграція навчальних предметів – далеко не механічна діяльність, а інтегрований навчальний предмет не є простою сумою окремих навчальних курсів. Цей процес вимагає суттєвої переробки змісту і структури навчальних предметів, посилення в них загальних ідей і теоретичних концепцій.

На думку І.М. Козловської [10, с. 25] стійкість та тривалість застосування предметної системи навчання зумовлена перевагами, які недоцільно було б втратити при її реформуванні (динамічність системи, чітка організація та систематизований характер педагогічного процесу тощо). Водночас, як наголошує автор, предметна система навчання має суттєві недоліки, зокрема, штучний поділ цілісної системи знань на окремі (часто неузгоджені хронологічно та поняттєво) фрагменти.

Тому в умовах навчання інтеграція знань покликана подолати наслідки масової диференціації змісту освіти. Проблема інтеграції навчальних предметів розглядається у вітчизняній педагогіці у зв'язку з розробкою теорії змісту освіти, зокрема, принципів побудови навчального плану. Диференційований характер навчальних планів, побудованих на предметному принципі, став нині основним гальмом на шляху розвитку освіти. Інтеграцію ж розглядають як закономірний процес розвитку системи освіти.

Ряд дослідників (М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, І.М. Козловська, О.А. Комар) наголошують на тому, що інтеграція змісту навчальних предметів не повинна заперечувати предметної системи їх вивчення, а має стати важливим засобом її удосконалення, подолання недоліків, поглибленого засвоєння знань про

взаємозалежність між предметами. Такий підхід до проблеми спирається на необхідність забезпечення оптимального поєднання диференціації та інтеграції в освіті. Інтеграція покликана заповнити незнання на стику диференційовано засвоєних знань, встановити природно існуючі зв'язки. Водночас інтеграція не повинна замінити навчання класичним навчальним предметам, вона повинна об'єднати одержані знання в єдину систему.

М.Г.Чепіков [16, с. 87] підкреслює, що кожна нова концепція, як правило, повністю не заперечує попередні, а включає в себе все цінне, що в них містилось.

На думку С.Ф.Клепко [8, с. 335] не спеціалізацію треба відмінити, яка моделює і відображає суспільство, його науку і технології, а потрібно формувати підготовку вчителя, яка б забезпечувала його уміння до синтезу, інтеграції різномірних знань, навичок і умінь з метою розв'язування актуальних проблем життєтворчості.

Поряд з вивченням окремих дисциплін необхідно особливу увагу приділити взаємозв'язкам між предметами, що становить сутність діяльності, є її змістовними характеристиками і у своїй системній інтеграції визначають підготовленість студента до професійної діяльності.

На підставі аналізу предметного та врахування можливостей інтегративного навчання ряд дослідників (С.У. Гончаренко, Ю. Жидецький, М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, Я. Кміт, І.М. Козловська, О.А. Комар, Р.З. Мустафіна, О. Сергеев, В.К. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, М.Г. Чепіков, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) вважає за доцільне формування системи предметно-інтегративного навчання. На думку авторів необхідна конструктивна взаємодія інтеграції та диференціації як взаємодоповнювальних аспектів в освіті. Вирішення проблеми співвідношення процесів інтеграції та диференціації в навчальному процесі вони вбачають у формуванні дидактичної системи, яка б не відкидала диференціацію в навчання, а доповнювала її на основі інтеграції, що більшою мірою ніж традиційне попредметне навчання сприяло б вихованню широко ерудованої молоді людини, якій притаманний цілісний світогляд, здатність самостійно систематизувати наявні знання і нетрадиційно підходити до вирішення різних проблем.

Такий спосіб розгортання інтеграції не ламає традиційний набір навчальних дисциплін, дає можливість подолати наслідки ізольованого їх вивчення та більшу ймовірність досягнення високого рівня якості знань студентів.

Розробку предметно-інтегративної системи навчання науковці Г.Г. Гранатов, С.Ф. Клепко, М.Г. Чепіков [3, 8, 16] вважають можливою на основі єдності принципів доповнення та наступності.

Здійснений аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок про те, що перспективним способом розгортання інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з метою формування на стику наявних предметних знань цілісних систем знань є формування системи предметно-інтегративного навчання на основі єдності принципів доповнення, відповідності та наступності в навчанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гладюк Т. Підготовка майбутніх учителів до здійснення інтегративного підходу в навчанні природничих дисциплін / Т. Гладюк, Н. Міщук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №3. – С. 9 – 12.
2. Гончаренко С.У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С.У. Гончаренко, І.М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 9 – 18.
3. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
4. Дик Ю.И. Интеграция учебных предметов / Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – №9. – С. 42 – 47.
5. Жидецький Ю. Інтегративні підходи у системі ступеневої професійної освіти / Ю. Жидецький // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 16 – 17.
6. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – 1981. – 237 с.
7. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / М.Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
8. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ – Полтава – Харків: ПОШОПП, 1998. – 360 с.

9. Кміт Я. До питання про інтеграцію знань і вмій з природничих дисциплін / Я. Кміт // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 3 – 6.

10. Козловська І.М. Проблема структурування знань у контексті формування інтегративних дидактичних систем / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 23 – 29.

11. Нетребко Н.В. Формування у студентів наукової картини світу засобами інтегрування навчального матеріалу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Нетребко // НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 173 с.

12. Семенов І. Інтеграція та диференціація в науці та професійній освіті / І. Семенов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №3. – С. 37 – 44.

13. Семенюк Г.Ф. Диференціація та інтеграція змісту освіти: пост методика / Г.Ф. Семенюк. – 1994. – №2. – С. 12 – 16.

14. Семин Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю.Н. Семин // Педагогика. – 2001. – №2. – С. 18 – 21.

15. Сидоренко В.К. Проблема актуальна, різнобічна (про інтеграцію навчальних предметів у педагогічній теорії і практиці) / В.К. Сидоренко // Рідна школа. – 1992. – №7 – 8. – С. 30 – 35.

16. Чепіков М.Г. Інтеграція науки / М.Г. Чепіков. – М.: Мысль. – 1981. – 276 с.

17. Якимович Т. До проблеми інтегративних форм навчання у професійних закладах освіти / Т. Якимович, Я. Собко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 31 – 38.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нічишина Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інноваційні технології навчання майбутніх учителів математики; у тому числі, інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів математики.

УДК 37(09)

ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Тетяна ОКОЛЬНИЧА (Кіровоград)

У зв'язку з корінними соціально-економічними змінами в житті країни спостерігається відчутний інтерес до виробленої упродовж віків народної практики соціалізації підростаючих поколінь. Загострюється проблема подальшого дослідження та практичного використання позитивного досвіду української народної педагогіки, тому що у народній філософії сконцентровано мудрість десятків,

якщо не сотень мільйонів представників довгої низки поколінь, яка протягнулася у наш день крізь століття. В народній педагогіці наших пращурів широко поширені заклики до досконалості, які сприяли формуванню українського виховного ідеалу, для якого були характерні добросердечність, співчуття, повага до батьків та старших людей. Що стосується надання допомоги знедоленим членам

суспільства, то в Україні вона має глибокі історичні корені і традиції.

Серед досліджень, присвячених дослідженню проблеми історії соціального виховання, слід виділити праці таких вітчизняних дослідників: Л.Ваховський, В.Курило, Л.Любар, М.Сметанський, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Л.Цибулько.

Історико-педагогічні дослідження проблем опіки та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснені В.Виноградовою-Бондаренко, О. Карпенко, В. Оржеховською, І. Ченбай, В. Шпак, Т. Янченко. Сучасні науковці присвятили свої праці висвітленню різних аспектів цієї проблеми, окрім того, їхні дослідження пов'язані з різними періодами історії України. Але в цілому специфіка соціальної допомоги у східних слов'ян залишається недостатньо вивченою.

Метою статті є дослідження форм соціальної допомоги у східних слов'ян.

Практика здійснення захисту в системі роду та громади в давніх слов'ян знайшла відображення у конкретних формах допомоги та взаємодопомоги, основними з яких були:

а) культові з різноманітними сакральними (тобто такі, що стосуються релігійного культу й ритуалу) атрибутами;

б) общинно-родові в рамках роду, сім'ї, поселення;

в) господарські.

Охарактеризуємо кожну з груп детальніше:

Культові форми допомоги та підтримки.

Серед культових форм допомоги у наших пращурів, перш за все слід назвати поклоніння певним предметам, що мали сакральні властивості, зокрема, колу (колесу). Воно означало перш за все оберігання від злих духів, було символом певної цілісності, стабільності і ґрунтовності.

Людина не відчувала себе відособленою істотою, а була певною єдністю з космічним простором, його продовженням. Вона не протиставляла себе природі, космосу, а була їх частиною.

У давніх слов'ян сакральні функції (часто спільно з громадськими) виконували волхви, поганські жреці, віщуни, чаклуни. Часто вони ставали своєрідними "регуляторами" суспільних відносин. З метою відновлення благополуччя громади викривали людей, що приховували урожай, або негативно впливали на нього. Це завершувалось їх вигнанням або вбивством. Така традиція зберігалась в окремих селищах аж до XIX ст.

Оскільки діяння волхвів нерозривно пов'язані з ідеологією підтримки, це стало одним із чинників, що давало змогу після скасування язичницьких богів зберігати

язичницькі традиції. Ось чому сакральна система підтримки існувала ще протягом трьох століть.

Більш пізньою формою вшанування богів були братчини, що святкувалися сільськими громадами. Вони присвячувались святому покровителеві.

Пізніше це було традиційне групове свято. Воно відзначалося або цілим селищем, або кількома селищами "вскладчину", де кожен учасник надав якусь частку продуктів харчування на громадські потреби. Свята були формою подяки богам за отримані блага, і, в той же час, виконували функцію мирного перерозподілу майна.

Іншим важливим механізмом закріплення відносин, пов'язаних їх сакральними установками, були родові обряди вшанування предків. Вважалося, що померлі предки сприяли родючості та врожаю, тому і в день поховань і в дні поминань родичі жертвували якусь милостиню.

Ось як описує обряд поховання відомий історик М.Грушевський: "Про жите людське вірили, що воно не кінчиться з смертю: померші живуть далі, можуть з'являтися між людьми, тому треба добрим похороном заслужити собі ласку покійника, щоб не докучав і не шкодив по смерті. Ховаючи покійника, разом з ним клали різні річи домашні, убивали худобу домашню, а часто траплялося давнішими часами, що й жінка-вдова убивала себе на могилі. Разом з небіжчиком засипали чи палили різне добро його. На могилі, справляли поминки, пили, гуляли, часом (особливо у багатших) різні гри справляли (се звалося "тризна", при тім досипали могилу [3, с.41- 42].

До суспільних форм допомоги, пов'язаних з культом смерті, належали громадська тризна, громадська милостиня, "страва", подання натуральними харчовими продуктами.

Ще один аспект сакралізації процесу допомоги – це культ героя та дотримання громадських традицій. Показовими тут є княжі бенкети, які збирали дружинників. У княжих бенкетах серед "медопиття" складались високі християнські добродітності: милість, людинолюбство. Адже обов'язковими учасниками трапез були каліки-перехожі, злидарі, які отримували багату милостиню.

Формою допомоги і взаємодопомоги між князем і дружинниками був викуп полонених. Цей факт було зафіксовано договором князя Олега і князя Ігоря "Про порятунок полонених" [5]. Ним визначалися взаємні обов'язки щодо викупу русичів і греків, у якій би країні вони не знаходилися, та повернення їх на Батьківщину. Договір вважається першим в Україні

документальним свідченням турботи держави про тих своїх громадян, які цього потребують.

Общинно-родові форми допомоги й захисту в рамках роду, сім'ї, поселення. В цей час існували як індивідуальні, так і колективні форми підтримки та захисту. Допомога надавалась людям похилого віку, сиротам, вдовам (індивідуальна форма захисту), а також родині, сусідській громаді, цілому роду (колективний захист).

Форми підтримки людей похилого віку були різні. Якщо на допомогу не приходила родина, то піклування про них брала на себе громада. Вона могла прийняти рішення про спеціальне відведення літнім людям земель, що давало можливість заготівляти сіно. Якщо ж старенькі були зовсім немічними, вони доглядалися громадою. Літню людину визначали на постій (харчування, проживання) на декілька днів до різних членів громади. Такий вид допомоги став своєрідною суспільною повинністю.

Не менш цікаві підходи до підтримки склались у ставленні до дітей-сиріт. Проводилось усиновлення дітей всередині родової общини, так зване "приймацтво". Приймали в родину дитину-сироту, зазвичай люди старшого віку, коли їм вже важко було самостійно вести господарство або коли вони не мали спадкоємців. Прийнятий у сім'ю повинен був шанувати своїх нових батьків, справлятися з господарством і т.д.

Інша форма підтримки сироти – громадська допомога. Вона за характером збігалася з допомогою літнім людям. Дитина переходила з хати до хати на годування. Сироті могли призначити "громадських" батьків, які брали його на утримання. Проте, якщо сирота мав господарство, громада протидіяла усиновленню. Такі сироти називалися вихованцями.

В цей час також виникають форми допомоги вдовам. Їм надавали допомогу продуктами, що відбувалося, як правило, після збору урожаю. Сільська община надавала вдовам також землю. На них поширювались такі ж форми мирської опіки, як на літніх людей.

Господарські форми допомоги та взаємодопомоги. У їх основі лежить "усяка взаємовиручка", в економічному розумінні форма обміну, що зародилася у первісній громаді з появою у ній поділу за працею та особистою власністю. Ранні форми допомоги та взаємодопомоги спочатку мали ритуальний характер і до XIX ст. зберігалися у вигляді народних свят. Найдавніші слов'янські свята дослідники пов'язують з чотирма порами року, кожній з яких відповідали свої братчини, вечорниці, бесіди. Зазвичай ці свята пов'язували з ритуальним персонажем Ярилою, який уособлював родючість, врожай.

В ці часи практикувались різні форми "помочей". При всій їх різноманітності вони мали певний сценарій, в якому зберігались рештки магічних аграрних культів.

Серед різних видів "помочей" як специфічної форми групової підтримки можна виділити обов'язкові позасезонні і сезонні. Перші були обумовлені екстремальними ситуаціями, наприклад, пожежами, повеннями, масовим вимиранням худоби. Особливою формою підтримки були "наряди громадою", вони проводились в сім'ї, коли дорослі її члени були хворими. Сусіди приходили, щоб розтопити піч, нагодувати худобу, доглянути дітей. Обов'язковими були "помочі" при побудові хати, зборі урожаю. При колективних "помочах" відбувався поділ праці, де певні види робіт виконували представники різних вікових та статевих груп: чоловіки, наприклад, орали, жінки боронували, старці сіяли [2, с.45].

Однією з активних форм допомоги були толоки. Вони були формою допомоги бідним верствам населення, включаючи в себе спільну обробку землі, перевезення сіна, хліба, будівництво хати, млина тощо. Часто збиралися на толоку з економічних міркувань. Наприклад, саме з цих мотивів жінки ходили разом м'яти льон: щоб не топити в stodолі по кілька разів на одному обійсті. Своєрідною формою толоки були складчини: спільна годівля і спільна заготівля кормів для худоби.

Ще один вид господарської допомоги - це спільне використання робочої худоби, коли обробка землі здійснювалася "найманими волами". Тут передбачався взаємний обмін послугами, коли одна і та ж особа їх і надавала, і приймала.

Таким чином, у найдавніший період слов'янської історії зародилися різні форми допомоги і підтримки. Вони мали не тільки внутрішньо - родовий характер, але і вийшли за його межі, стали основою для християнської моделі допомоги і підтримки вразливих верств населення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашенко Г. Виховний ідеал / Г.Вашенко. – Полтава, 1994. – 191 с.
2. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи в Україні / А.Г.Горілий. – Тернопіль: ТАНГ, 2001. – 191 с.
3. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М.Грушевський. – К., 1990. – 524 с.
4. Дорошенко Д. Історія України в 2-х т. / Д.Дорошенко – К.: Глобус, 1991.
5. Києво-Печерський Патерик, или сказания о житии и подвигах Святых Угодников Киево-Печерской Лавры. – К.: Лыбидь, 1991. – 255 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Окольніча Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

УДК 373.3.91:613

ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ

Галина ПАНЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Інформаційний бум у шкільній освіті призвів до фактично неконтрольованого збільшення обсягів навчального матеріалу, ускладнив мову підручників, різко пришвидшив темп навчання. Інформаційний тиск відбувається паралельно з нервовими перенапруженнями.

Інтенсифікація навчального процесу є одним з найбільших чинників ризику, що істотно впливає на стан психічного здоров'я учнів. Зростаючі обсяги навчального матеріалу, скорочення часу на його вивчення, напружений характер навчання призводить до того, що близько 80% школярів знаходяться у стані невіправданого стресу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахівці з дидактики підраховали, що інформаційне перенавантаження навчальним матеріалом перевищує можливості дитини більше ніж у 20 разів. Але при цьому лише 10% інноваційних розробок учителів спрямовані на методично виправдані технології, а 90% - на екстенсивний шлях розвитку, тобто, на розширення і поглиблення змісту освіти [9]. Сучасній школі притаманне надмірне захоплення технологіями розвитку когнітивної сфери учнів, що призвело до збільшення образно-емоційного світу дитини, викликало виснаження нервово-психічних процесів. У цьому зв'язку Е.С. Вільчковський, М.І. Курок зазначають, що учні під час перевірки знань отримують такі нервово-психічні перенавантаження, які нагадують хвилювання космонавтів перед стартом. Як наслідок виникає «шкільний шок», що виявляється у вигляді неврастенії та симптомів ранньої стенокардії. Але, на їх думку, основна небезпека криється у неприродній системі дошкільного та шкільного навчання та виховання, тобто те, що вже з дитячого садочка дітей навчають читання, рахування, роботі з комп'ютером спричиняє «інтоксикацію» свідомості дитини. Реальний образно-відчуттєвий світ дитини змінюється на штучно створений світ букв, цифр, символів. Це

призводить до роздвоєння в людини інтелектуального та відчуттєвого, до розпаду уявлення. [6, с. 47].

Мета статті полягає у характеристиці дидактогенних витоків захворюваності учнів початкової школи, як об'єктивної передумови формування готовності учителя фізичної культури до здійснення здоров'язберігаючої функції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Акцентуючи увагу на статичному, зоровому та нервово-емоційному компонентах учнівської праці доцільно зазначити ряд загальних або позашкільних факторів впливу, що погіршують стан здоров'я сучасних школярів та опосередковано теж впливають на навчання дітей. До найбільш значущих серед них відносять:

- погіршення матеріального стану сімей школярів;
- значне погіршення екологічної ситуації у більшості регіонів країни;
- втрата інтересу до систематичних занять фізичними вправами та спортом;
- недостатня функціональна готовність до шкільного навчання у зв'язку зі збільшенням частини дітей «незрілих», тобто неготових до систематичної навчальної праці [4].

Оскільки співвідношення дітей шести років зрілих, умовно зрілих та незрілих до навчальної праці і, відповідно, до навчальних навантажень кардинально змінилося в сторону незрілих, вплив стандартно-нормативної моделі навчання призводить до наступного:

- ускладнюється процес адаптації при вступі до першого класу та навчанні у початковій школі, яке проходить напружено, зі зниженням функціональних показників здоров'я;
- збільшується негативний вплив сумарного навчального навантаження в різних періодах початкового навчання;
- знижується загальна рухова активність дітей, що пов'язано з перенавантаженням навчальної діяльності;

- підвищується значимість таких психолого-педагогічних факторів ризику порушень здоров'я і складнощів у навчанні, як низький рівень розвитку мислення, мови, порушення зорової пам'яті, моторної координації, низький рівень навчальної мотивації, підвищення рівня тривожності, емоційно-особистісний дискомфорт [1];

Слід також зауважити, що оздоровча ефективність процесу фізичного виховання в досліджуваній період навчання є вкрай незадовільним, оскільки не реалізує свої основні вимоги і завдання [11].

Для об'єктивності аналізу низької ефективності процесу фізичного виховання школярів слід звернути увагу на рівень і якість професійної діяльності учителя фізичної культури і підготовки до неї, котра оцінюється фахівцями як недостатня і тому потребує суттєвих змін, що мають відбуватися в контексті загальної стратегії розвитку освіти в країні [3, 7].

Принагідно зауважимо, що здобутки сучасної психолого-педагогічної науки в галузі вищої школи є досить вагомими, що дозволяє знайти певні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутнього учителя фізичної культури до організації та проведення здоров'язберігаючої діяльності за напрямом попередження дидактогенних порушень [5].

Намагання модернізувати шкільну освіту призвело до масового збільшення мережі освітніх закладів інноваційного типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів та ін.), які створюються на базі звичайних шкіл без належного матеріального і методичного забезпечення, що збільшує негативний вплив підвищених навчальних навантажень на здоров'я учнів.

Всі наведені дані не є новим відкриттям, вони добре відомі фахівцям протягом десятиліть, тому їх узагальнення і аналіз дали підставу стверджувати, що сучасна школа неспроможна зберегти здоров'я учнів у зв'язку з наступним:

- сучасна шкільна система навчання не відповідає вимогам гігієни та основам вікової фізіології організму дитини [1];

- характер навчальної праці учнів, що пов'язані з сидячим способом життя, відчуженням органів відчуття від необхідного сенсорно-стимульного різноманіття, відсутність свободи в орієнтувально-пошуковій діяльності;

- безнажимна техніка письма, люмінесцентне освітлення, стандартні столи подавляють і пригнічують всі функціональні системи дитини, призводять до стану хронічного стресу [2];

- проблема збереження здоров'я школярів все більше входить у протиріччя з вимогами навчальних програм та їх постійним ускладненням [10];

- відсутність фізіологічного та ергономічного обґрунтування у більшості інноваційних технологій призводить до не виправданої інтенсифікації навчання, педагогічних помилок та складнощів у вихованні [5, 7, 10].

Всі зазначені та інші тіньові сторони традиційної «конструкції шкільного життя» знаходять своє логічне відображення у так званому нозологічному характері функціональних відхилень у стані здоров'я на початку навчання у початковій школі, а згодом, у відповідних захворюваннях, які виявляються у середній та старшій школі. Закінчують загальноосвітню середню школу, за даними різних дослідників, лише 5-10% учнів, яких лікарі визнають практично здоровими.

У цьому контексті принципове значення мають дані, що можуть визначити, які органи і системи організму учнів початкової школи є найбільш вразливими, або сензитивними до негативного впливу напруженої праці. В структурі дидактогенної захворюваності найбільш чутливими до патогенного пресу навчальних навантажень є опорно-руховий апарат дітей – вплив статичного компонента навчання та зорова система – вплив компонента роботи очей у ближній зоні.

Таким чином, сумарні показники функціональних порушень з боку опорно-рухової та зорової систем складають більшу половину всієї захворюваності учнів молодших класів. Прикметно, що поєднання відхилень у поставі та зоровому аналізаторі реєструється у учнів доволі часто [2, 10].

Таблиця 1.
Динаміка стану здоров'я учнів першого року шкільного навчання, %

Медичні групи здоров'я	Початок навчального року (вересень)		Кінець навчального року (травень)	
	XX ст. (1970-1990)	XXI ст. (2000-2005)	XX ст. (1970-1990)	XXI ст. (2000-2005)
I (основна)	53,5	12-15	36,6	5-10
II (підготовча)	40,6	66-60	58,4	26-31
III (спеціальна)	5,9	22-25	5,0	64-70

Наведена динаміка стану здоров'я вказує на його значне погіршення в учнів перших класів протягом одного навчального року. Порівняння між зазначеними періодами часу свідчить, що кількість дітей основної групи катастрофічно зменшується, а віднесених до спеціальної медичної групи, тобто хворих, навпаки стрімко зростає. Пояснення цього явища дослідники вбачають у складнощах адаптації організму учнів до навчальних навантажень, а точніше у зриві адаптаційних процесів, що проявляється у

формі зазначених хвороб опорно-рухового апарату, зорового аналізатора, нервової системи та ін. [2].

Звідси цілком логічним є висновок про те, що даючи учням знання, школа забирає за це здоров'я. Усвідомленням вчених різних галузей науки функціональності зв'язків між напруженим навчанням та станом здоров'я учнів стало запровадження поняття «дидактогенні захворювання». Дидактогенні захворювання – термін, який з'явився в середині 80-х років ХХ століття і став похідним від початкового «дидактогенія», «дидактогенні стани»: неврози, фрустрація, депресія. Дидактогенія спочатку розглядалася фахівцями вікової психології як особлива форма шкільного неврозу, який виявлявся на межі норми і порушення психіки дитини під впливом різних навчальних стресових ситуацій.

Пізніше в поняття «дидактогенні захворювання» стали включати весь діапазон нозологій, виникнення та розвиток яких пов'язується з напруженими навчальними факторами [2].

Досліджуючи погляди класиків педагогічної науки стосовно стану здоров'язбереження В.А. Вишневецький наводить наступне [8].

Так, Й.Г. Песталоцці ще на початку ХІХ століття відверто стверджував, що при традиційних книжкових формах навчання відчувається «удушення розвитку дітей, убиство їх здоров'я».

Категорично заперечує тотальне підвищення навчальних вимог автор «Великої дидактики» – Я.А. Коменський: «...совершенно неразумен тот, кто считает необходимым учить детей не в той мере, в какой они могут усваивать, а в какой только он сам желает...».

За волюнтаризм при організації шкільного навчання критикував учителів Ф.В.А. Дістервег: «... они хотят исправить человеческую Природу, исправить при помощи системы, в которую они втискивают своих питомцев. Это – основная ошибка, основное заблуждение, которое обуславливает все их последующие действия...».

Виступаючи проти бездумної інтенсифікації навчальних навантажень, В.О. Сухомлинський закликав: «... не грайте здоров'ям дітей ...без продуманого і планомірного інтелектуального виховання у школі прийдеться розплачуватися здоров'ям дітей».

Навчання за В.О. Сухомлинським не повинно зводитися до безперервного нагромадження знань, до тренування пам'яті, до зубріння, яке отупляє, одурманює і нічого не дає, чим шкодить здоров'ю і розумовому розвитку дитини. Кожному треба давати те, що потрібно йому самому, навчати тому і стільки,

що і скільки відповідає його природним здібностям.

Наведені положення мають безпосереднє відношення до реалізації принципу індивідуально-особистісного підходу при організації шкільного навчання у поєднанні з процесом становлення гуманістичної парадигми шкільної освіти, що на думку В.О. Сухомлинського «...вимагає особливої культури педагогічної праці, глибокого вдосконалення педагогічного процесу...».

Саме в культурі навчальної праці, на нашу думку, полягає сутність здоров'язбереження дітей, як необхідного елементу сучасного шкільного навчання.

Висновки. Сучасний процес стрімкої інтенсифікації шкільного навчання піднімає межю обсягів навчальних навантажень до 33% і більше добового бюджету часу, висуває все більш високі вимоги до стану здоров'я учнів, породжуючи цим одне з глобальних протиріччя шкільної освіти, що поглиблюється надзвичайно швидкими темпами.

Сутність протиріччя полягає в тому, що зростаючі навчальні навантаження викликають масову появу дидактогенних захворювань, нозологія яких безпосередньо пов'язана з негативним впливом статичного, зорового та нервово-емоційного компонентів навчальної праці учнів початкової школи.

Тому з метою збереження здоров'я учнів організація навчального процесу початкового шкільного навчання має включати здоров'язберігаючу діяльність учителя фізичного виховання за напрямом роботи з попередження дидактогенних захворювань.

Перспективи подальших розвідок даного напрямку досліджень полягають у формуванні готовності сучасного учителя до виконання здоров'язберігаючої місії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антропова М.В. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по разным педагогическим системам [Текст] / М. В. Антропова, Г.В. Бардина, Л.М. Кузнецова // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 5. – С. 80-84.
2. Базарный В. Зрение у детей: Проблемы развития / Базарный В. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1991. – 140 с.
3. Бальсевич В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи [Текст] / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 23-25.
4. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М. Безруких. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2004. – 240 с.
5. Бугров В. Г. Педагогическая профилактика психической напряженности у первоклассников

групи ризика [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Бугров. – Челябинск, 2002. – 166 с.

6. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – [2-ге видання перероб. та доп.]. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 428 с.

7. Вишневіський В.А. Здоров'єсбереження в школі (педагогічні стратегії та технології) / В.А. Вишневіський. – М.: «Теорія і практика фізичної культури», 2002. – 270 с.

8. Волошин О.Р. Проблема збереження здоров'я учнів в освіті в умовах її модернізації // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / За заг. ред. М.Лук'яненка, Ю.Шкретія, Е.Боляха, А.Матвєєва. – Дрогобич: КОЛО, 2005. – С. 119-123.

9. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидавництво, 2004. – 352 с.

10. Зайцев Г.К. Шкільна валеологія: Педагогічні засади забезпечення здоров'я учнів і вчителів

/ Г.К. Зайцев - СПб.: "ДИТИНСТВО-ПРЕС", 2001. - 160 с.

11. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання як педагогічна проблема / Р.П.Карпюк // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Міністерство освіти і науки України; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXVIII (68). – С. 91-101.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Панченко Галина Іванівна – викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх учителів фізичного виховання.

УДК 378.091.21:811

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сергій РАДУЛ (Кіровоград)

Актуальність проблеми. У сучасних умовах розвитку нашої держави міжкультурна компетентність забезпечує людині інтеграцію до нового суспільства, до нової суспільної ситуації. Міжкультурна компетентність сприяє не тільки засвоєнню культурологічних знань, але й формуванню здібностей та готовності розуміти ментальність носіїв іншої мови та своїх національних особливостей, стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток особистості.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні утворення та розвитку такого поняття як «міжкультурна компетентність» та виявленню основних особливостей які у найбільшій мірі характеризують вищезгадану компетентність.

Вагомий внесок у дослідження міжкультурної компетентності в західній педагогіці зробили такі вчені: М. Беннетт, Г. Візман, В. Гудікунст, К. Клане, Дж. Коестер, М. Люстіг, Р. Нішида, Е. Поуп, К. Рейнольдс, М. Сорті, В. Тейлор, П. Уайзмен, А. Флай Сент Марі, М. Хаммер, Е. Ханніган, Г. Хоуел, К. Чень та ін.

Дослідження, присвячені вивченню міжкультурної компетентності у вітчизняній педагогіці, здійснювалися такими вченими: Ф. Ахмедовою, В. Варданяном, Н. Васильєвою, Н. Гальсаковою, Г. Єлізаровою, Л. Зеленською, Н. Кузьміною, А. Марковою, Л. Мітіною,

О. Овчарук, Ю. Пассовим, І. Плужник, О. Садохіним, В. Сафоновою, С. Шехавцовою та ін.

Виклад основного матеріалу. Уперше поняття «міжкультурна компетентність» виникло у західній науці на початку 1970-го року, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. Під час цього процесу, на межі 70-80-х років ХХ ст. актуальності набуває питання – ставлення до іншої культури і її цінностей, подолання етнокультурного центризму. У контексті цих досліджень проблема міжкультурної компетентності почала розглядатися як комплекс аналітичних і стратегічних здібностей особистості в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури [12].

До середини 80-х років у західній науці панувала думка, згідно з якою оволодіти міжкультурною компетентністю можна завдяки отриманим знанням у процесі міжкультурної комунікації. У свою чергу, такі знання поділялись на специфічні (тобто про конкретну культуру в традиційних аспектах) та загальні (комунікативні навички, толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій) (Moosmüller, 1996), (Barkowski, 1998).

У зв'язку з цим, міжкультурна компетентність у західній науці розглядалася в

двох аспектах: як здібність сформувати в собі чужу культурну ідентичність (знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного суспільства); як здібність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти, навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів.

У вітчизняній же науці міжкультурна компетентність почала широко досліджуватись на початку XXI століття, і визначалася як здатність особистості досягати розуміння в процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для попередження конфліктів [3, с. 288–290; 6, с. 125–139].

Загального усталеного визначення «міжкультурна компетентність» у зарубіжній науковій літературі не представлено, тому що дане поняття вчені розглядають як багатоаспектне явище.

Так, європейський дослідник М. Сорті визначає міжкультурну компетентність як процес навчання новій культурі, мові, типам поведінки з метою розуміти людей іншої культури, відчувати до них симпатію та успішно жити і взаємодіяти з ними [13]. В. Тейлор, продовжуючи ідеї М. Сорті, стверджував, що трансформаційний процес навчання міжкультурній компетентності відбувається тоді, коли індивід здатен подивитися на світ з іншої точки зору [14]. М. Хаммер, В. Гудікунст та Г. Візман називають таку точку зору «третьою особистістю» [11]. В окреслених вище поглядах міжкультурна компетентність розглядається як процес навчання, трансформація точок зору та зворотня реакція на проблеми та можливості. Тобто вказані нами дослідники трактують міжкультурну компетентність як освіченість, знання та уміння, необхідні для ефективної взаємодії з представниками іншої культури.

Думки вищезгаданих учених співзвучні ідеям директора департаменту освіти, культури та спорту Ради Європи М. Стобарта, який вважає, що вся молодь Європи повинна володіти міжкультурною компетентністю. Отже, першочерговим завданням сучасної професійної освіти є оволодіння молоддю міжкультурними компетенціями: повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій, що, у свою чергу, буде перешкоджати виникненню у світі расизму чи ксенофобії [5].

Особливу увагу вивченню міжкультурної компетентності приділяє К. Клане. Так, за його визначенням, міжкультурна компетентність – це якість, що сприяє успішному розвитку особистості та захисту своїх власних інтересів в іншому соціокультурному середовищі. Вона може бути набута тільки при зіткненні та при

безпосередньому контакті з іншою культурою. На думку вченого, здатність критично ставитись до власної культури і самого себе є найкращою основою для формування міжкультурної компетентності. Особистість, яка володіє міжкультурною компетентністю, постійно знаходить рівновагу між власною ідентичністю та своїми переконаннями, переглядом своїх позицій та приналежністю до рідної культури [9, с. 27].

А. Флай Сент Марі розглядає міжкультурну компетентність як характеристику, яка дозволяє людині одночасно аналізувати і розуміти ситуації міжособистісного та міжгрупового контактів з носіями іншої культури та вміти керувати цими ситуаціями в процесі спілкування. Тобто мова йде про здібність дистанціюватись від ситуації конфронтації при контакті з іншим культурним середовищем, уміння спілкуватися під час міжкультурної взаємодії [10, с. 54].

Суттєвий внесок у вивчення природи міжкультурної компетентності зробив М. Беннетт. Він першим розробив модель міжкультурної компетентності, яку назвав моделлю розвитку міжкультурної сензитивності. Учений визначає міжкультурну сензитивність як конструкцію реальності, яка здатна приймати культурні відмінності, які і є складовими розвитку етнорелятивіського розвитку [8, с. 277–299]. Згодом власну модель міжкультурної компетентності запропонував В. Гудікунст. Його модель складається з трьох основних компонентів: мотиваційного, знань та навичок.

Заслугують на увагу і праці Г. Ченя, в яких він припускає, що міжкультурна компетентність пов'язана з індивідуальними характеристиками людини та складається з саморозкриття, соціальної розкритості, навичок передачі повідомлень, поведінкової гнучкості, здатності спрямовувати інтеракцію, соціальних навичок, адаптивної здібності та усвідомлення культури інших народів. Учений виділяє в міжкультурній компетентності такі компоненти: особистісний (Я-концепція, саморефлексія, відкритість); комунікативний (знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, комунікативні вміння, поведінкова рухливість, уміння правильно обирати модель поведінки, уміння керувати процесом комунікації, емпатія); психологічний (приспосованість, здатність керувати власними негативними реакціями по відношенню до культури інших націй) [8].

Фахівці з теорії міжкультурної комунікації (М. Люстіг, Дж. Коестер, Г. Хоуел) у контексті своїх досліджень встановили, що міжкультурна компетентність складається з таких основних компонентів: когнітивного (загально куль-

турологічні та культурно-специфічні знання); афективного (мотивація, почуття, інтенції, такі як відкритість, інтерес до нового); поведінкового (практичні уміння адекватної, ефективної поведінки в ситуаціях міжкультурної взаємодії).

До основних змістовних характеристик міжкультурної компетентності К. Кнапп та А. Кнапп-Поттхофф відносять такі:

1. розуміння залежності людського мислення, діяльності та поведінки, а також комунікативної діяльності і поведінки від культурнообумовлених когнітивних схем;
2. розуміння культурної залежності і власного мислення, діяльності й поведінки, а також комунікативної діяльності і поведінки;
3. здатність і готовність до прийняття міжкультурної перспективи;
4. знання галузей рідної і цільової культури, у рамках яких зазначені культури можуть відрізнятись;
5. знання різноманітних комунікативних стилів поведінки й уміння ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії;
6. уміння інтерпретувати феномени комунікативної діяльності і поведінки з точки зору культурних детермінант;
7. розуміння основних принципів міжособистісної комунікації;
8. володіння комунікативними компенсаторними стратегіями;
9. володіння стратегіями ідентифікації й аналізу нерозуміння під час спілкування на базі знань культурних відмінностей та їх впливу на комунікативну діяльність та поведінку;
10. володіння стратегіями уникати і з'ясовувати непорозуміння під час спілкування [12, с. 84–85].

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що майже всі європейські дослідники характеризують міжкультурну компетентність як індивідуальну якість, уміння чи досвід спільного міжкультурного співіснування, співдії, і тому виділяють різну кількість її складових компонентів. Проте майже всі визначають у структурі міжкультурної компетентності знання, які пов'язані з когнітивними процесами здобуття та відбору інформації; комунікативний компонент, який відповідає за вибір сценарію поведінки в іншому соціокультурному середовищі, та психологічний компонент, за допомогою якого людина адаптується та пристосовується до іншого культурного середовища. Водночас, усі західні дослідники одностайно вважають, що основна функція міжкультурної компетентності – набуття досвіду в процесі міжкультурної взаємодії.

Проведений нами аналіз наукової літератури засвідчив, що вітчизняні дослідники підкреслюють актуальність та значимість

досліджуваного феномена в сучасних умовах. На думку Н. Васильєвої, міжкультурна компетентність – це знання про життєві **звички**, звичаї, побут певного соціуму, знання індивідуальних **мотивацій**, форм поведінки, невербальних компонентів, національно-культурних традицій, системи цінностей [6].

О. Садохін визначає міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії, зазначаючи при цьому невід'ємність міжкультурної компетентності від комунікації [6]. На його думку, міжкультурна компетентність складається з низки ознак, а саме: з відкритості до пізнання іншої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічного налаштування на кооперацію з представниками іншої культури; уміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів та уміньми їхнього вибору в залежності від ситуації спілкування.

Крім того, Т. Гринкевич до вищевказаних характеристик міжкультурної компетентності відносить такі вміння: орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, іншої свідомості і системи почуттів, ієрархії цінностей; досягати взаєморозуміння в процесі спілкування; бути сприйнятливим до нових ідей та мати об'єктивний погляд на речі, сприймаючи власний досвід як один з багатьох можливих варіантів тлумачення реальності; сприймати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх з власним світоглядом і культурним досвідом, знаходити між ними відмінності та схожості; визнавати та приймати такі відмінності; шукати взаєморозуміння через компроміс; фокусуватись на взаємодії в процесі спілкування; вчитись толерантно ставитись до всіх співрозмовників, приймаючи та поважаючи їх погляди [1, с. 104].

На думку І. Плужник, міжкультурна компетентність сприяє **взаємодії** з представниками іншої культури на підставі врахування їхніх цінностей, **норм**, уявлень; допомагає обрати людині комунікативно доцільні способи **вербальної** і невербальної поведінки. Міжкультурна компетентність, згідно з результатами досліджень І. Плужник, складається з таких основних компонентів: мотиваційного, когнітивно-операціонального, емоційно-чуттєвого, поведінкового. Мотиваційний компонент проявляється в потребі та готовності до здійснення іншомовної комунікації з представниками інших культур.

Цей компонент дозволяє підтримувати стійкий інтерес фахівця до культурного різноманіття в колективі та бажання розширити свої знання про інші культури і способи взаємодії культур. Когнітивно-операціональний компонент – це вміння застосовувати варіативні комунікативні стратегії і тактики, володіння мовленнєвими і немовленнєвими національно-специфічними засобами комунікації на рівні декодування поведінки інших та програмування власної поведінки. Емоційно-чуттєвий компонент сприяє регулюванню емоцій та створенню позитивного фону спілкування. Поведінковий компонент передбачає толерантну поведінку – уникнення нетерпимості, ворожості, негативних стереотипів, ксенофобії, етнокультурну сензитивність, розуміння своєї культурної своєрідності і усвідомлення свого культурного впливу в ситуації міжкультурного спілкування, розвинену здатність до розуміння інших культур [4].

Помітний внесок у дослідження міжкультурної компетентності зробив П. Сисоєв. Науковець вважає, що міжкультурна компетентність повинна включати знання про особливості менталітету мешканців країни, мову яких вивчаєш, що, у свою чергу, дає можливість краще зрозуміти способи мислення представників певної культури. Знання про національні надбання (музика, література, фольклор, артефакти), традиції та особливості комунікації, а саме лінгвістичні навички та вміння та соціолінгвістичні. Ці знання сприяють швидшій адаптації, ефективному міжкультурному діалогу. Як зазначає П. Сисоєв, міжкультурна компетентність здійснює позитивний вплив на процес взаєморозуміння у світі за рахунок формування культурних універсалій при знаходженні схожості та відмінностей між культурними спільнотами. Міжкультурна компетентність – це основа для формування національного самоусвідомлення, для розвитку здатності бачити власну національну перспективу [7].

Дослідниця Г. Єлізарова зазначає, що міжкультурна компетентність, у першу чергу, базується на знаннях культурних особливостей носіїв мови та умінь, які дають можливість здійснювати міжкультурне спілкування завдяки створенню для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягати зрештою позитивного для обох сторін результату спілкування. Міжкультурна компетентність дає можливість особистості вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Людина, яка володіє культурною ідентичністю, здатна легше адаптуватися в сучасному суспільстві, а співставлення та взаємодія власної

культурної ідентичності з іншими дозволяє краще пізнати, зрозуміти та оцінити власну культурну спадщину. Культурна ідентичність є основою міжкультурної компетентності [2, с. 218].

Н. Янкіна зазначає, що міжкультурна компетентність – це складна за структурою і цілісна характеристика особистості, яка забезпечує успішність у вирішенні задач міжкультурної комунікації та проявляється у володінні лінгвістичними і психологічними законами спілкування, встановленні контактів та підтриманні сприятливої психологічної атмосфери міжкультурної комунікації.

Основою міжкультурної компетентності, за визначенням Г. Єлізарової [2], є усвідомлення культурної схожості та виділення культурних відмінностей під час міжкультурного спілкування. Ученою були виділені критерії, за якими слід вимірювати подібне і відмінне в тій чи іншій культурі:

- 1) індивідуалізм/колективізм або орієнтація на індивідуальні чи групові цілі;
- 2) ступінь уникнення невизначеності або ж потреба у формальних правилах (жорсткість / свобода);
- 3) маскуліність / фемінність, тобто оцінка в культурі якостей, які розглядаються в якості стереотипів для чоловіків і жінок та ступінь заохочення традиційних гендерних ролей;
- 4) емоційний контроль, ступінь допустимої емоційної експресивності;
- 5) близькість контактів чи допустимі під час спілкування дистанції;
- 6) висока контекстність / низька контекстність чи максимізація / мінімізація відмінностей у поведінці в залежності від ситуації.

Таким чином, міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур та завжди виявляється в діяльності, а в контексті загальної інтеграції та інформатизації суспільства міжкультурна компетентність може тлумачитись як здатність людини до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур.

Досліджуючи особливості міжкультурної компетентності в педагогічній літературі, встановлено, що вона є особистісним новоутворенням, яке проявляється в міжкультурній сензитивності, комунікативній технологічності, здатності до самоконтролю й саморегуляції, передбачає опанування сукупності компетенцій.

Висновок. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що в ході теоретичного аналізу

досліджуваної проблеми з'ясовано, що: по-перше, міжкультурна компетентність має інтегративний характер; по-друге, в педагогічній науці міжкультурна компетентність розглядається як інструмент досягнення успіху в міжкультурній взаємодії і визначається за допомогою детальної характеристики продуктивності інтернаціональної співпраці; по-третє, міжкультурна компетентність проявляється в готовності особистості до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про рідну та суттєві сторони інших культур, їх співставлення, здібності до діалогу культур, які забезпечують індивіду можливість ефективної міжкультурної взаємодії.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Гринкевич Т. Педагогічна взаємодія у специфіці полікультурного середовища / Т. Гринкевич, С. Цюра // Вісник Львівського університету. Серія пед. 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 156–165.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : –2001. – С. 6–7.
3. Лукьянчикова М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции / М. С. Лукьянчикова // Россия и Запад : диалог культур. – М., 2000. – Вып. 8. – Т.1. – С. 288–290.
4. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки: Монография. М.: ИНИОН РАН, 2003. – 216 с.
5. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація № 1111 (1989) «Про європейський вимір освіти» // Бюл. Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9. – С. 40–41.
6. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие структура и пути формирования

/ А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X, № 1. – С. 125–139.

7. Сысоев П. В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов.) [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества: Сборник материалов международной научно-практической конференции 21-22 марта 2003 г. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – Режим доступа до журн. : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o35.htm>.

8. Chen G. M. Foundation of intercultural communication / G. M. Chen. – Boston, 1998. – 340 p.

9. Clanet C. Interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et sciences humaines / C. Clanet. – PUM. Toulouse, 1990. – 87 p.

10. Flye Sainte Marie A. La competence interculturelle dans le domaine de l'intervention educative et sociale / A. Flye Sainte Marie. – Les cahiers de l'Actif, – 250/251, – 1997. – P. 43–63.

11. Hummer S. Intercultural communicative competence / S. Hummer // Handbook of intercultural and international communication. – New York. – 1989. – P. 177–182.

12. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K. Knapp // Zeitschrift fur Fremdsprachen for schung. – 1990. – № 1. – P. 62–93, P. 84–85.

13. Storti S. The Art of Crossing Cultures / S. Storti – Yarmont, Maine, 1989. – 167 p.

14. Taylor E.W. Intercultural competency: A transformative learning process / E.W. Taylor // Adult Education Quarterly. – 1994. – № 44 (3). – P. 154–174.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Сергій Григорович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської Льотної Академії Національного Авіаційного Університету.

Коло наукових інтересів: міжкультурна компетентність сучасного фахівця.

УДК 37.018.1

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І ЗАВДАННЯ СТРАТЕГІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Анатолій РАЦУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Як свідчать останні дослідження в галузі педагогіки, психології й соціології, сучасні молоді сім'ї не мають єдиної стратегії виховання дітей. Це спричинено кардинальними змінами в житті суспільства в останні десятиліття: умови життя, склад і структура сім'ї, специфіка внутрішньосімейних взаємин і стиль спілкування, цінності та пріоритети сімейного виховання. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається криза сім'ї і сімейних відносин, яка виявляється у недостатній духовній, психолого-педагогічній і

соціально-педагогічній готовності дорослих людей до сімейного життя і виховання наступних поколінь. Актуальними проблемами є відсутність єдиної стратегії, послідовності виховання дітей у сім'ї, нерозуміння самоцінності й унікальності кожної дитини, нездатність батьків прогнозувати наслідки виховання, скорочення часу сімейного спілкування між членами сім'ї [3, с. 30–37]. Втрата традиційних орієнтирів та ідеалів старших поколінь, певна невизначеність значної частини молоді в особистій спрямованості та

загальна розгубленість в умовах функціонування нестабільного суспільства на перше місце висунули проблеми виживання та існування. Батьки, які не замислюються над метою, концепцією, стратегією і тактикою виховання своїх дітей, завдають їм непоправної шкоди, самі не усвідомлюючи цього. Тому нині постало питання про необхідність формування у молоді навичок усвідомленого батьківства та підготовку її до виконання складних рольових функцій не лише чоловіка і дружини, а й батька і матері.

Аналіз актуальних досліджень. Відомі педагоги минулого і сьогодення наголошували, що виховання – складна, але доступна кожній дорослій людині напружена праця, яка потребує постійної уваги, ширості, справедливості. Так, у фундаментальних працях Платона, Аристотеля, Ніколи Кузанського, Г. Гегеля, Е. Роттердамського, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Бекона, А. І. Герцена, Г. В. Плеханова, В. С. Соловйова, Л. М. Толстого та інших міститься достатньо багато звернень до дитинства: вони розмірковують над особливістю психологічного і фізичного функціонування дитячого організму, специфікою її світогляду, процесом формування особистості з її власними поглядами, судженнями, переконаннями, потребами і бажаннями, над процесом виховання і становлення нової людини Е. Еріксон, З. Фрейд, Л.С. Виготський, Л.М. Леонтьєв, А.В. Запорожець, П.Я. Гальперін у своїх працях пропонують фундаментальні розробки проблеми психофізіологічних моделей поведінки в дитинстві, становлення особистості в залежності від вікових періодів розвитку особистості людини, використання різних методів виховних впливів відповідно до існуючих моделей виховання. А.Б. Баранов, В.Д. Дамбаєва, К.Ю. Добрин працювали над осмисленням і визнанням прав і свобод дитини, які лягають в основу системи взаємостосунків батьки-діти, діти-діти, суспільство-діти. Не слід оминати увагою і питання трансформації дитинства на межі століть, зміни статусу дитинства в суспільстві і родині: криза дитинства (Ю.В. Овінова, В.І. Слободчиков), індивідуалізація дитинства (П. Бюхнер, Х. Цахер) емансипація дитинства (Бек, Х. Попітц), зникнення дитинства (М. Віннс, Н. Постман), стирання кордонів між дитинством і дорослістю (Д. Ріхтер).

Проблематику нових підходів до виховання дітей на зламі століть, пошук інноваційних методів впливу і взаємодії, виховних концепцій і стратегій досліджували відомі в Україні Алексеєнко Т.Ф., Лемко Г.І., Ничипоренко С.В. та інші.

Й досі залишаються актуальними праці класика педагогічної науки Макаренка А.С.,

який вдало розв'язував проблеми сімейного виховання та усвідомленого батьківства, наголошував на важливості для свідомого та відповідального виховання таких процесів, як прогнозування, моделювання, планування, проектування, організація взаємин [2, с. 37].

Мета статті полягає в аналізі низки стратегій сімейного виховання, окресленні їх основних принципів і визначенні завдань.

Виклад основного матеріалу. Окрім вже згаданих змін і проблем, які переживає сучасна сім'я, ще однією характерною особливістю сімейного виховного процесу є суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини: молоді батьки намагаються мінімізувати вплив на власну дитину представників старших поколінь (бабусь та дідусів), вважаючи їх досвід і знання застарілими і неадекватними до умов і вимог сьогодення; «живе» спілкування з ровесниками обмежене часом перебування в навчально-виховних закладах, а поза ними діти надають перевагу віртуальному світові, фізичній і розумовій бездіяльності; спілкування з іншими людьми (сусідами, новими знайомими) вважають небажаним, а часом навіть небезпечним. Даним характеристикам протиставляється принцип вседозволеності, яким часто керуються недосвідчені батьки, кидаючи дитину у соціальний вир, піддаючи її ще не сформовану особистість під вплив негативних факторів оточуючого середовища. Діти рідко відвідують театри, виставки, разом з батьками ходять на прогулянки та екскурсії, часто засиджуються у віртуальній реальності або долучаються до різних асоціальних груп і неформальних течій. Таким чином, спосіб засвоєння світу для дитини перетворюється із безпосереднього в опосередкований.

Сучасні молоді батьки прагнуть до того, щоб їхня дитина якомога раніше почала займатися музикою або танцями, вивчати іноземні мови та гратися на комп'ютері. У результаті, в останні десятиліття виник цілий синдром «зрощування дітей у заданих умовах»: батьки самостійно планують і визначають зміст життя дитини, нав'язують їй інтереси і вподобання, заняття і пріоритети. Дитина перебуває в умовах постійного психологічного тиску, що характеризується вимогами обов'язкового успіху або в чеканні на нього. Ігноруючи природні характеристики дитячої поведінки, необхідність розвитку її власних нахилів і задатків, реалізації ідей і потреб, наявність особистих почуттів і уявлень про цінності, батьки самі породжують численні психолого-педагогічні проблеми. Досліджуючи даний синдром, американський учений Н. Постман у своїй книзі «Зникнення дитинства» стверджує, що дорослі стосовно дітей діють як

колонізатори. Своїм зневаженням або дестабілізацією, руйнацією світу гри дитини, внутрішньої логіки і цілісного способу засвоєння навколишнього середовища вони руйнують дитинство і вбивають в дитині особистість [4]. З одного боку сучасні діти мають власну субкультуру в сфері вільного часу, одягу, навіть їжі, з іншого – у результаті економічних і демографічних факторів, що виявились у мінімумі вільного місця для гри на вулицях, відриві від природи, інтенсифікації вуличного руху, зайнятості батьків, їх розлучень та інших проявах, діти втратили стабільність емоційного базису. Це призвело до формування явища «інсценованого» дитинства – структурування дорослими життя дітей, обмеження їх можливості на самовизначення і саморегуляцію, становлення як особистості.

Існує велике різноманіття виховних стратегій, відповідно до віку, статі, конфесійної і навіть соціальної приналежності особи вихованця та членів його родини, переконань, поглядів, життєвих позицій та пріоритетів вихователів – батьків. Розглянемо деякі з них.

«Вікова стратегія» виховання в загальному вигляді може бути представлена наступним чином:

- Від народження до 7 місяців стратегія виховання полягає у вияві любові, ніжності, ласки до дитини; необхідно її голубили, лагідно розмовляли, дотримуватися санітарно-гігієнічні вимог, оберігати від різних небезпек і психологічних травм, ні в якому разі не застосовувати методів фізичного і психологічного тиску;

- Від 8 до 14 місяців малюки чутливі до грубощів, крику, потребують ніжності й лагідності у спілкуванні. Вони вчаться розрізняти похвалу, заборону, осуд і сприймати батьківські вимоги. У цей період стратегія виховання ґрунтується на переключенні уваги дитини з одного предмету на інший, як методі безконфліктного вирішення проблеми взаємостосунків та інтересів.

- Від 15 місяців до 2 років – початок першої «вікової кризи», що характеризується підвищеною мобільністю та проявами негативізму (заперечення того, що їй пропонують). Не можна карати дитину за неприйнятну для батьків поведінку, яка насправді є природною потребою у пізнанні та розвитку. Натомість необхідно створити в сім'ї безпечні умови для життя і розвитку дитини, поступово привчати її до самообслуговування.

- Від 2 до 3 років значно зростає рухливість дитини, цікавість і намагання все відчувати на дотик (у тому числі зламати, розібрати, розкидати та ін.) Тому особливу увагу слід приділяти безпеці дитини і оточуючого

середовища, бути терплячими до її намагань пізнати навколишній світ. Зважаючи на вік дитини, необхідно постійно пам'ятати, що саме батьки є для неї взірцем поведінки, що актуалізує проблему так званого «здорового» батьківства (поєднання любові та здорової вимогливості). Головна виховна стратегія даного вікового періоду – досягнення балансу між милосердям і справедливостю, любов'ю і вимогливістю.

- У віці від 4 до 6 років у фокусі виховання мають бути не тільки вчинки дитини, а й їх мотиви. Батькам необхідно постійно пояснювати малюкові, чому робити треба саме так, а не інакше, допомагати йому усвідомити причини різних дій і наслідків, а також спрямовувати дитячу діяльність на добродійність, турботу про інших, пізнання.

Загальна та вікова стратегії повинні вибудовуватись на основі наступних завдань родинного виховання:

- забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини (органів зору, слуху, смаку, нюху, дотику);

- виховання дитини на засадах природовідповідності, з урахуванням її психофізіологічних і вікових особливостей;

- забезпечення розумового розвитку дітей, зокрема їхньої пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості; засвоєння елементарних знань про довкілля; психологічна та фізична підготовка дітей до навчання в школі;

- забезпечення пізнавальної активності, розвитку творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах діяльності; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;

- забезпечення всебічного й повноцінного розвитку дітей на засадах національної культури і духовності свого народу; розвиток шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв, традицій рідного та інших народів; залучення їх до активної участі в кращих народних традиціях, звичаях, обрядах; формування духовності;

- залучення дітей до світу знань та народної мудрості через доступні їм форми сприймання, формування на їх основі моральних цінностей дитини;

- створення сприятливих умов для розвитку моральної самооцінки дитини, що базується на формуванні у неї ставлення до себе як до суб'єкта гуманних, доброзичливих взаємин з оточуючими;

- прищеплення навичок культури спілкування; привчання до самообслуговування; започаткування основ трудового виховання на фоні загальної сприятливої трудової атмосфери

в сім'ї та формування відповідальності за трудові доручення [1, с.18].

«Духовна стратегія» становить систему виховання, спрямовану на прищеплення дитині найвищих духовних цінностей і свідоме протиставлення себе навколишньому світу, існуючому суспільству. Мова йде про прагнення закласти у свідомість дитини максимальне число «вірних принципів», правил життя. У такій сім'ї існують зазвичай чіткі доктрини щодо гідного і негідного, позитивного і негативного. Вони розділяються (принаймні на певному етапі) усіма членами сім'ї (часто, до речі, багатодітній) і виступають як би своєрідною сімейною релігією. Сім'я, яка сповідує цю стратегію, досить жорстко контролює свідомість дитини, її думки, почуття, диктує їй смаки і вподобання, переконання і світогляд, притримуючись принципів жорсткої патріархальної моралі. Свідомо чи несвідомо тут виникає пафос власної, притаманної "тільки нам ідеології" і протистояння пагубному, аморальному оточенню (певній групі, соціальному середовищу, масовій культурі, суспільству в цілому). Часто тому за вибором цієї стратегії стоїть спроба на рівні «власної фортеці» створити мікроклімат, що відповідатиме «вічним» ідеалам, принципам, слугуватиме своєрідним порядком від «хворої навколишньої реальності» і навіть стильовим перевагам батьків.

Звісно, бажання виховати в дітей високі моральні якості, створення цілого культурного середовища і культу духовності – необхідні умови для формування розвиненої високоморальної і творчої особистості. Але перенасичення «духовної стратегії» може призводити до несподіваних, іноді прямо протилежних результатів. Проблема виникає тоді, коли життя і принципи такої сім'ї пересікаються з протилежною реальністю і виявляється, що в їхній основі приховується соціальна некомпетентність і тривога батьків. У результаті припинення нормальної взаємодії з навколишнім середовищем відбувається розлад будь-якої системи, у тому числі й дестабілізація і руйнація сім'ї [5].

«Стратегія вседозволеності» також характеризується наявністю «диктування» цінностей і моральних орієнтирів, але існують вони лише для батьків. У вихованні такі батьки керуються ідеєю унікальності, неперевершеності, самодостатності їхньої дитини. За будь-яким виявом капризності, бунтарства, ігнорування з боку дитини батьки вбачають потужні творчі поклики, прояви самобутності і характеру. Заради задоволення усіх без винятку бажань дитини вони жертвують власним елементарним комфортом, можливістю

спілкування з оточуючими, своїми інтересами, присвячуючи життя «служінню» дитині. Причини такого явища найрізноманітніші: власне суворе дитинство теперішніх батьків і бажання покращити життя своєї дитини, банальні ідейні розбіжності з «офіційними» традиціями виховання, результат усвідомлення «ліберальних» тенденцій в життєдіяльності суспільства з відсутністю жорсткої контролюючої системи, спогади дорослих про власне «вільне» нерегламентоване життя та ін..

Розуміння батьками потреби дитини у фізичній і психологічній свободі, спонтанності, можливості перемазати, від душі набігатися, фантазувати і самовиражатися – це переваги «стратегії вседозволеності», життєво необхідні умови нормального щасливого дитинства. Але результатом сліпого слідування даним принципам у подальшому житті лише завдаватиме дитині шкоди. Мається на увазі низька готовність таких дітей до нормального соціальної взаємодії, відсутність вміння адаптуватися, виживати в нормальних конкурентних умовах, що викликає у «вільної» дитини агресію і почуття безсилля, призводить до апатії, вибухів негативних емоцій і навіть суїциду [4].

«Стратегія матриархату» передбачає максимальний зв'язок дитини з матір'ю, яка виховує, доглядає, навчає своє чадо, нав'язує власні бажання і вподобання, сама визначає його почуття і пріоритети, повністю контролює дитину протягом всього свого життя. Дитя, як правило, максимально довго не відвідує садок, а весь час поза навчально-виховним закладом проводить з матір'ю, яка виступає його основним соціалізатором, посередником у зв'язку із зовнішнім світом. Чоловік у таких умовах виступає нерівноправним учасником внутрішньосімейних стосунків: під поняттям «сім'я» розуміються лише жінка і її дитина, а чоловік-батько виступає в ролі здобувача матеріальних благ, можна навіть сказати – обслуговуючого персоналу. Така несиметрична участь подружжя у процесі виховання і функціонуванні сім'ї в цілому призводить до порушення подружньої ієрархії, дисгармонійності подружніх стосунків і внутрішнього неблагополуччя всіх членів сім'ї. Дана стратегія підтримується в основному консервативно налаштованою частиною суспільства. Але у більшості випадків має в своїй основі одне з двох явищ: 1. складнощі соціальної адаптації та самореалізації матері, що проявляються у бажанні присвятити себе вихованню дитини, навіть самореалізуватись за її рахунок – у її житті; 2. психологічну кризу успішно реалізованої раніше жінки, яка зазнає труднощів переживання соціального та

професійного колапсу. Результатом «стратегії матріархату» є проєкція материнської тривоги і психологічного неблагополуччя на дитину.

У таких сім'ях часто виникає і проблема сепарації, яка загострюється на етапі дорослішання дитини, її переїзду, створення власної сім'ї чи просто стосунків, у яких матір вже не бере участі. Це позбавляє сенсу подальше подружнє життя дружини і призводить до максимального віддалення один від одного представників подружньої пари, аж до розлучення. Виходом з ситуації є пом'якшення даної виховної стратегії за рахунок активізації участі батька та інших членів родини у процесі виховання і простого спілкування з дитиною; м'яке, неагресивне подолання материнської коаліції; зрівняння партнерів в подружніх правах та обов'язках [5].

Як бачимо з наведених прикладів, успішність сімейного виховання значною мірою залежить від обраної батьками виховної стратегії, прагненням до її реалізації, педагогічно грамотним досягненням поставленої мети.

Загальна стратегія виховання дитини повинна вибудовуватися з гуманістичних уявлень про дитину будь-якого віку як самоцінну особистість, що має власну волю, характер і світосприйняття, та виключати приниження гідності дитини, постійні вияви невдоволення нею, методи фізичного і психологічного тиску. Системність і послідовність процесу виховання повинні забезпечуватися усвідомленням самими батьками тих якостей, рис, принципів та ін., які вони хочуть виховати у своїй дитини. Та яку б з існуючих виховних стратегій не обрали батьки, у своїй діяльності вони мають дотримуватися таких принципів:

- У стосунках з дітьми слід керуватися любов'ю.
- Відмова від безпідставних претензій, повна аргументація всіх вимог і заборон (дитина повинна знати, чого від неї хочуть батьки, а що і, головне, чому їх не задовольняє).
- Використання душевних бесід і відкритого діалогу при спілкуванні з дитиною.
- Усвідомлення батьками можливостей їхніх дітей (перш ніж чогось вимагати від дитини, треба впевнитися, що вона на це здатна).
- Обґрунтоване невдоволення (не можна карати дитину за те, чого вона не знає, відповідальність має базуватись на усвідомленні недопустимості скоєного).
- Уміння розрізняти дитячу безпорадність і злісну непокору (безпорадність базується на забудькуватості, виникає в результаті помилок; злісна непокора є обдуманим актом, відмовою визнавати

батьківську владу чи авторитет); не можна карати дитину за поведінку, в якій немає злісної непокори.

- Моральне зближення (щоразу після владнання конфлікту дитину необхідно приголублювати, показувати їй свою любов, давати зрозуміти, що батьків не влаштовує не сама дитина, а лише окремі її вчинки).

- Принцип рівноправності і поваги (не принижувати гідність дитини фізичними покараннями і аморальними насмішками, які порушують її права як члена сім'ї і суспільства, є свідченням безсилля батьків як вихователів).

- Принцип природовідповідності виховання (батьки повинні бути зорієнтовані на реальність, сприймати свою дитину такою, як вона є, і допомагати їй рости і розвиватися, створюючи необхідні для цього умови, серед яких особливе місце займає загальний позитивний фон сім'ї та індивідуальних контактів) [1, с. 17].

Дотримання цих принципів сімейного виховання дітей допомагає створити атмосферу емоційної захищеності дитини, привчити її поважати інших, допомагає батькам зрозуміти емоційні та фізичні особливості різних періодів дитинства й добирати відповідні засоби виховання надалі.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Вивчення стану виховання дітей у молодих сім'ях останніх десятиліть засвідчує, що переважна більшість молодих батьків мають низку проблем у визначенні загальної стратегії виховання дитини, не дотримуються вікової стратегії, оскільки не знають і не розуміють особливостей психофізіологічного розвитку дитини. Переважна більшість батьків сьогодення є просто недостатньо готовими до виконання батьківської і виховної функції, мають низький рівень педагогічної культури.

Стратегія ж виховання логічно впливає зі сформованого педагогічного мислення, яке базується на спеціальних знаннях і вміннях прогнозувати результати виховної діяльності, а також доцільно і ефективно добирати і застосовувати методи виховного впливу. Отже, у процесі сімейного виховання батьки мають керуватися розумним поєднанням принципів любові й вимогливості, поваги до особистості та гідності дитини, реальними вимогами і спокійною послідовністю їх виконання, розумним контролем і мірою відповідальності, відповідно до вікових і психофізичних особливостей дитини, використанням арсеналу стримувань і покарань, стимулів і заохочень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєнко Т.Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини. Науково-методичний посібник /

Т.Ф. Алексєєнко. – К.: ЗАТ «ЕКСИМСЕРВИС», 2004. – 96 с.

2. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.

3. Ничипоренко С.В. Демографічний аспект сімейної політики в Україні / С.В. Ничипоренко // Демографія та соціальна економіка. – 2005. – № 2. – С. 30-37.

4. Н. Постман Зникнення дитинства / Н. Постман. – 1987.

5. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [Текст]: А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко; ред. Н.В. Гавриш. –

Луганськ: Альма-матер, – 2006. – 368 с. 1000 прим. ISBN 966-617-141-4

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та здоров'я людини, декан факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Заслужений працівник освіти України.

Коло наукових інтересів: педагогіка дошкільної, початкової та корекційної освіти, середньої і вищої школи, родинна педагогіка.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Олександр РАЦУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Людино-комп'ютерна взаємодія у світлі прогресу інформаційних технологій, з одного боку, та зрослих потреб суспільства в гуманітаризації технічної реальності, – з іншого, є актуальним об'єктом філософського аналізу. Незважаючи на активний інтерес до цього об'єкта з моменту появи першої електронно-обчислювальної машини й навіть набагато раніше, технічні аспекти, як і раніше, приховують витоки його гуманізації. В аспекті людино-комп'ютерної взаємодії найбільшого поширення наразі набуває потреба у системному розвитку інформаційної культури (ІК) майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність розгляду засад системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів на філософсько-методологічному рівні, насамперед, аналіз відносин «людина - комп'ютер» у різних педагогічних ситуаціях (Л. І. Альошин, М. Г. Вохришева, Н. І. Гендіна, Л. І. Даниленко, Н. О. Калиновська, Л. І. Калініна, Т. О. Полякова й ін.) не викликає сумнівів. Такий аналіз є необхідним, тому що він спрямований на обґрунтування загальних світоглядних настанов у дослідженні різноманітних можливостей застосування комп'ютерної техніки в царині освіти [1, с. 89].

Формулювання мети статті. За мету статті поставлено завдання визначити й описати

філософські аспекти системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Підкреслюючи важливість розроблення філософських проблем системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, зазначимо, що обчислювальна техніка наразі глибоко проникає у структури людської діяльності, перетворює зміст і характер праці й навчання, по-новому формулює проблеми розвитку людського інтелекту й особистості, чинить серйозний вплив на світогляд людей та ідеологічні концепції, породжує нові способи й форми організації наукових досліджень. Відповідно, соціально-філософські й філософсько-методологічні аспекти системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів заслуговують на пильну увагу.

Ця вимога стосується різних галузей наукових знань, у тому числі й педагогічної науки, що відбиває сутнісні характеристики предметної галузі свого дослідження – педагогічної діяльності.

Інтеграція педагогіки, науки за своєю сутністю суспільної, не лише з іншими суспільними науками (соціологією, психологією, логікою, етикою, естетикою тощо), а й з науками природними, технічними – це провідна тенденція вдосконалення системи науково-педагогічних знань. Зазначена тенденція проглядається і при вивченні проблеми взаємодії майбутніх соціальних педагогів із комп'ютером у царині освіти, котра при всій своїй самостійності й важливості є, по суті, лише частиною загальнішої соціально-філософської

проблеми «людина - машина» – центральної проблеми сучасної науково-технічної революції. При цьому категорія «машина» носить збірний характер, позначаючи будь-які технічні пристрої, котрі використовуються, як засіб підвищення ефективності й доцільності людської діяльності [10, с. 9].

В умовах прискорення соціально-економічного й науково-технічного прогресу, посилення уваги до комплексу питань, зв'язаних із трактуванням ролі й місця людського чинника в інтенсифікації суспільного виробництва, дедалі актуальнішою є проблема прямого й безпосереднього взаємозв'язку педагогічних і власне технічних чинників. Цей взаємозв'язок знаходить своє відбиття у процесі взаємодії майбутніх соціальних педагогів із комп'ютерною технікою – вищим проявом технізації суспільно корисної людської діяльності.

Посилення взаємодії суспільних, природничих і технічних наук підкреслює значимість системи філософських знань, які складають ядро інтеграційних, міждисциплінарних форм пізнання й відіграють вирішальну роль у розумінні процесу зближення наук про природу й суспільство, розвитку техніки [11, с. 12-20].

Безпосереднім методологічним орієнтиром взаємодії наук про людину й техніку служить філософський принцип загального зв'язку та взаємозалежності предметів і явищ об'єктивної дійсності. З діалектико-матеріалістичної точки зору, здатність речей, об'єктів, явищ, процесів, часто якісно глибоко різних, до різноманітних взаємодій, розглядається, як прояв принципу матеріальної єдності світу, котрий стверджує наявність законів, які поширюються на різні за своєю природою об'єкти.

Разом із тим діалектична логіка вимагає, щоб, поряд із констатацією принципів відмінностей між трудовою діяльністю майбутніх соціальних педагогів і функціонуванням різноманітних машин, було виявлено й об'єктивно наявні аналоги між інтелектуальними та фізичними процесами, котрі супроводжують трудову діяльність майбутніх соціальних педагогів, і процесами, котрі відбуваються в машинах. Більше того, життя вимагає створення таких концепцій, які дозволили б розглядати майбутніх соціальних педагогів і машину з єдиної позиції. Однак, це аж ніяк не означає, що при цьому зникають усілякі якісні розбіжності між людиною й роботом. «У суворому сенсі слова, жодна машина, навіть найдосконаліша, не працює й не може працювати. Вона лише є знаряддям праці, за допомогою котрого людина впливає на природу, змінюючи останню відповідно до заздалегідь поставленої мети. Яких би чудових

успіхів не досягла техніка, які б дивовижні автомати не створювались, праця завжди була й залишається свідомою діяльністю людини, а людина – суб'єктом праці» [12, с. 23-24].

Цілком природно, що функції машини як знаряддя трудової діяльності майбутніх соціальних педагогів істотно змінюються в міру ускладнення праці й удосконалення самих машин. Інтелектуалізація праці практично у всіх галузях суспільного виробництва, суттєве підвищення ролі управлінської діяльності та процесу прийняття оптимальних управлінських рішень, вимоги до результативності й доказовості наукових досліджень, які неперервно зростають, загострюють проблему виборчого пошуку, опрацювання, зберігання й оперативного презентування майбутнім соціальним педагогам найрізноманітнішої інформації. Саме ця обставина зробила вирішальний вплив на розширення інтелектуальних можливостей машин, створення швидкодійних комп'ютерів на базі найсучаснішої електронної техніки.

Розв'язання соціально-філософських проблем системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, у зв'язку з проникненням у цю сферу ідей, методів і технічних засобів інформатики, є тим більше актуальним завданням. Йдеться не лише про технічні характеристики комп'ютера – їх швидкодію, обсяг пам'яті, надійність тощо, а, насамперед, про ефективність використання комп'ютерної техніки в педагогічній, за своєю сутністю соціальної практиці [13, с. 14-18].

Висуваючи це положення й підкреслюючи його найважливіше методологічне значення для педагогічної науки, слід, разом із тим, звернути увагу на те, що спроби прямого перенесення тих чи тих філософських концепцій, загальнонаукових методологічних принципів й особливо методів і методик, запозичених без належної, власне педагогічної інтерпретації із суміжних галузей знань і привнесених безпосередньо в педагогіку, виявляються найчастіше недостатньо ефективними. Саме життя, повсякденна педагогічна практика, як правило, відкидає ті чи ті механічно запозичені з інших наук нововведення, котрі проникли в педагогіку без належної підстави правомірності їх використання для розв'язання специфічних педагогічних проблем. Тому доцільно дослідити філософські проблеми системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів продуктивнішим шляхом: відштовхуючись від потреб педагогічної науки та практики й ураховуючи специфіку багатопланової педагогічної діяльності [9, с. 162-163].

Такий підхід зумовлює послідовність розгляду відповідних питань: насамперед, необхідно виявити сутність й основні напрями

педагогічної діяльності, а потім спробувати обґрунтувати в принциповому плані, на філософсько-методологічному рівні, можливості ефективної взаємодії майбутніх соціальних педагогів із комп'ютером на кожному із зазначених напрямів [3, с. 19].

Категорія «педагогічна діяльність» адекватно відбиває відповідні педагогічні реалії у трьох предметних галузях.

По-перше, це традиційний навчально-виховний процес, в якому педагог-практик, викладач здійснює у повсякденній цілеспрямованій педагогічній (навчально-виховній) діяльності свої соціальні функції.

По-друге, це царина науково-дослідної діяльності педагогів-науковців, які займаються обґрунтуванням (проектуванням, конструюванням) навчально-виховних систем, які оптимально функціонують на кожному рівні освіти й педагогічної системи в цілому та створюють необхідні передумови для подальшої оптимальної організації навчально-виховного процесу.

Нарешті, третя галузь педагогічної діяльності охоплює сферу педагогічного керування на різних його рівнях – від керування окремим ВНЗ до керування системою освіти в цілому або її підсистемами [8, с. 148-149].

Також категорія «педагогічна діяльність» охоплює й ту царину педагогічної дійсності, котра зв'язана з розвитком самої педагогіки. Річ у тім, що вдосконалення педагогічної науки в цілому й найважливіших компонентів її логічної структури (підстав, теорій, законів, закономірностей, категорій, понять, принципів, методів, ідей, фактів) аж ніяк не є спонтанним процесом, який розвивається сам по собі. Цей процес, безсумнівно, є керованим і саме тому вимагає організації спеціальної педагогічної діяльності науково-дослідного характеру, спрямованої на вивчення сучасного стану педагогіки, її взаємин із зовнішнім середовищем, інтегративної (міждисциплінарної) взаємодії з іншими науками, перспектив розвитку в майбутньому з урахуванням соціально-економічних, науково-технічних, виробничих, психологічних, власне педагогічних і низки інших чинників.

Слід зазначити, що розв'язання важливої за своєю науковою та практичною значимістю проблеми оптимізації та інтенсифікації педагогічної діяльності, котра наразі істотно загострилася (в умовах прискорення соціально-економічного й науково-технічного прогресу), незалежно від конкретної сфери її застосування, органічно зв'язане з розв'язанням завдання всебічного, надійного й оперативного інформаційного забезпечення цієї діяльності.

Таким чином, у царині навчально-виховної діяльності комп'ютер виступає й як засіб навчання (виховання, розвитку), й як об'єкт вивчення, а загальна соціально-філософська проблема «майбутній соціальний педагог - комп'ютер» фактично зводиться до виявлення взаємовідносин «викладач - комп'ютер», «майбутній соціальний педагог - комп'ютер» і, що слід зазначити особливо, «викладач - майбутній соціальний педагог» в умовах комп'ютеризації навчання [7, с. 205].

При розгляді процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів з'являються такі терміни, як «комп'ютеризація» й «інформатизація» [2, с. 30].

Комп'ютеризація – це впровадження комп'ютерів у деяку галузь діяльності людей, у тому числі й майбутніх соціальних педагогів, яке супроводжується помітною перебудовою цієї діяльності під впливом комп'ютерів.

Інформатизація – це побудова інформаційного суспільства, посилення ролі достовірного, вичерпного й випереджального знання у всіх галузях діяльності людей, включаючи й майбутніх соціальних педагогів. Комп'ютеризація є однією з головних частин ширшого процесу інформатизації суспільства. Разом зі всебічним розвитком систем зв'язку, вона служить технічним підґрунтям інформатизації суспільства [6, с. 96].

Рівень інформатизації суспільства наразі є одним із основних критеріїв оцінювання ступеня розвитку держави, найважливішим чинником її економічної, політичної та військової могутності. У зв'язку із цим, провідні країни світу надають значення створенню інформаційної індустрії та використанню сучасних засобів ІКТ винятково великого значення, спрямовуючи на розв'язання цих завдань величезні ресурси й зусилля.

Комп'ютер і засоби ІКТ наразі повсюдно сприймаються, як невід'ємна частина життя. Важливим є те, щоб вони відіграли роль і в самому процесі освіти. Донедавна небагато що з того, що передбачалося у практиці використання комп'ютерів, безпосередньо стосувалося процесу навчання. Тому нині дедалі більшої актуальності набуває процес інформатизації освіти. Наразі інформатика, ІКТ, інтернет-технології мають активно використовуватися у викладанні, вивченні майбутніми соціальними педагогами конкретних дисциплін і в керуванні освітою.

Під ІКТ розуміється сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання й презентування інформації, які розширюють знання людей і розвивають їх можливості з керування технічними й соціальними процесами.

ІКТ у царині освіти – це технології навчання, виховання, наукових досліджень і керування, засновані на застосуванні цієї техніки та спеціального програмного, інформаційного й методичного забезпечення.

Інформатизація освіти – це процес підготовки людей, у тому числі й майбутніх соціальних педагогів, до життя в умовах сучасної інформатизованої світової спільноти й підвищення якості професійної підготовки фахівців на ґрунті широкого використання обчислювальної та іншої інформаційної техніки [6, с. 97].

Інформатизація освіти є складником і необхідною умовою інформатизації вітчизняного суспільства.

Бурхливий розвиток обчислювальної техніки справив суттєвий вплив на всі сфери життя суспільства, котре стали називати вже не індустріальним, а інформаційним, й у зв'язку із цим, перед освітою було поставлено такі завдання: а) підготовка фахівців для роботи з обчислювальною технікою; б) підготовка всього населення до життя й роботи в нових умовах; в) використання можливостей комп'ютерів й ІКТ для підвищення ефективності навчання.

Програмно-методичне забезпечення є також одним із основних чинників, які визначають інформатизацію освіти. Педагогічна цінність і якість педагогічних програмних засобів залежить від того, наскільки повно враховується при їх розробленні комплекс психолого-педагогічних вимог, які ставляться до них.

До основних напрямів розвитку інформатизації освіти належить розроблення програмного забезпечення керування освітою на рівні всеукраїнської та місцевої програм.

ІК майбутніх соціальних педагогів, їх знайомство з потенційними можливостями засобів ІКТ й уміння використовувати їх у навчальному процесі – це ще один найважливіший чинник інформатизації процесу навчання. Прийнято виокремлювати три рівня долученості людини до світу інформатики й обчислювальної техніки: 1) комп'ютерну обізнаність; 2) комп'ютерну грамотність; 3) інформаційну культуру.

Комп'ютерна грамотність – це вміння читати й писати, рахувати й малювати, шукати інформацію та працювати з програмами за персональним комп'ютером [6, с. 103].

У свою чергу, під культурою суспільства розуміють сукупність практичних, матеріальних і духовних досягнень, які відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності.

Одним із найважливіших компонентів культури взагалі наразі стає ІК.

ІК майбутніх соціальних педагогів слід розглядати, як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення майбутніх соціальних педагогів в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, передавання, презентування й використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, передбачення наслідків прийнятих рішень.

У кожному з пристроїв і систем, створених людиною, відбуваються процеси збирання й опрацювання інформації. Поява персональних комп'ютерів послужила початком революції у царині накопичення, передавання й опрацювання інформації. Ця революція зачіпає й перетворює не лише галузь матеріального виробництва, а й інтелектуальні сфери життя. Процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства охопив наразі всі розвинені країни. Центральне ядро цього процесу складає опрацювання інформації за допомогою засобів ІКТ.

Інформація може презентуватися в різному вигляді: а) числовому; б) графічному; в) музичному; г) звуковому; д) текстовому тощо.

Розуміння сутності поняття «інформація» є найважливішим компонентом ІК людини.

ІК – це вміння розв'язувати завдання за персональним комп'ютером, спілкуватися один з одним і презентувати людям інформацію в різноманітному вигляді.

ІК – це, передовсім, проникнення в сутність процесів опрацювання інформації, причому досить глибоке, щоб можна було легко та швидко розв'язувати різні завдання за персональним комп'ютером, подібно до того, як грамотна людина може вільно читати й писати.

Виокремлюють сукупність обов'язкових умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів, які визначають їх ІК, необхідну для ефективного використання засобів ІКТ у навчальному процесі. Майбутні соціальні педагоги мають прагнути до якомога повнішого використання персонального комп'ютера й інших засобів ІКТ, маючи на увазі різні аспекти їх застосування.

ІК майбутніх соціальних педагогів має забезпечувати їм реальну можливість використовувати ІКТ в навчанні різних предметів університетського циклу й у керуванні освітою [Система критеріїв и показателей 1982, с. 119].

В підґрунті майбутнього людства лежить концепція взаємозалежного всесвітнього співтовариства, об'єднання наукових знань і практичного досвіду в єдине ціле.

Для успішної реалізації зусиль, спрямованих на формування глобальної інформації, у котрій існуватиме суспільство, орієнтоване на інформацію, унеобхіднюється

створення інфраструктури зв'язку, призначеної для розвитку освіти. Велику роль у цьому напрямку відіграють комп'ютерні комунікації, створення освітніх телекомунікаційних мереж. Поява цих мереж в освіті змінює навчальний процес у двох напрямках [4, с. 111]: 1) для кожного майбутнього соціального педагога й викладача стають надбанням інформаційні й технічні можливості, котрими володіють наукові й методичні центри всього світу; 2) зростає долученість майбутніх соціальних педагогів і викладачів до інформаційних процесів, що дозволяє зробити викладацьку, студентську діяльність набагато активнішою й ефективнішою.

Комп'ютерні комунікації сприяють створенню умов формування в Україні єдиного інформаційного освітнього простору (ІОС).

Далі буде запропоновано приклади використання ІКТ у психолого-педагогічних дослідженнях, зв'язаних з організацією навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Для проведення комплексної діагностики майбутніх соціальних педагогів і виявлення професійно важливих якостей особистостей майбутніх соціальних педагогів можна використовувати тестувальні комп'ютерні програми, наприклад, тест Кеттелла (визначення 17 якостей особистості), тест О'Лірі (визначення спрямованості особистості), тест Томаса (визначення спрямованості поведінки в конфліктних ситуаціях), тест на визначення організаторських здібностей. За допомогою цих тестів можна простежити особистісні зміни майбутніх соціальних педагогів.

Для визначення «прогалін» і закріплення знань майбутніх соціальних педагогів за розділами курсів професійного спрямування можна застосовувати навчально-контрольовальні програми, до змістовної частини котрих входять питання для перевірки знання визначень базових понять. Усі ці програми можуть бути доступні за допомогою інтернет-технологій.

Без використання ІКТ складно розв'язати завдання розроблення педагогічного моніторингу, котрі в цьому разі виступають, як потужні інструментальні засоби розроблення інформаційної системи. Під педагогічним моніторингом розуміється така форма організації збирання, зберігання, опрацювання й поширення інформації про педагогічні системи, котра забезпечує неперервне стеження за їх станом, а також уможливорює прогноз розвитку цих педагогічних систем.

Розглянемо докладніше технологію використання комп'ютерів й інших засобів ІКТ при створенні педагогічного моніторингу в умовах багаторівневої вищої педагогічної освіти.

Збирання, зберігання, опрацювання інформації, організацію інформаційних потоків, зв'язаних із діяльністю ВНЗ із реалізації багаторівневої вищої педагогічної освіти, можна ефективно здійснювати, використовуючи інформаційну систему ВНЗ. Можливості сучасних засобів ІКТ дозволяють максимально автоматизувати інформаційну діяльність ВНЗ. Інформаційну систему ВНЗ можна побудувати на ґрунті автоматизованих робочих місць, які реалізують такі функції [5, с. 51]: а) збирання, зберігання й опрацювання інформації, необхідної для керування навчальним процесом за допомогою навчальних планів, які реалізують державні стандарти освітньо-професійних програм, ефективний доступ до цієї інформації, підготовку навчальних планів; б) створення та зберігання, можливість коригування освітньо-професійних програм базових, суміжних і додаткових спеціальностей; в) формування бази навчально-методичного й наукового забезпечення з дисциплін; г) створення бази за змістом й організацією самостійної та індивідуально-творчої діяльності майбутніх соціальних педагогів; г) оперативний доступ до розроблених баз даних; д) доведення до об'єктів керування відповідних керувальних впливів.

Висновки з дослідження й перспективи подальших пошуків у цьому науковому напрямку. Таким чином, для ефективної організації інформаційних потоків, зв'язаних із діяльністю ВНЗ із реалізації багаторівневої педагогічної освіти, оперативного доступу до баз даних і знань із цієї проблеми унеобхіднюється використання сучасних комп'ютерних комунікацій, розвиток комп'ютерних телекомунікацій в освіті. У ВНЗ, окрім локальної комп'ютерної мережі, котра зв'язує всі інформаційні потужності, має бути електронна пошта, інші засоби комп'ютерних комунікацій, які дозволяють створити єдину освітню інфраструктуру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авен П. О. Построение интегрального показателя в критериальном пространстве / П. О. Авен // Автоматика и телемеханика. – 1985. – №4. – С. 87–91.
2. Белунцов В. В. Новейший самоучитель по созданию Web-страниц / В. В. Белунцов. – М. : ДЕССКОМ, 2000. – 448 с.
3. Герман Э. И. Методика многоцелевой оптимизации планов учебного процесса / Э. И. Герман, В. З. Ямпольский, А. М. Малышенко. – Томск : Томский политехнический институт, 1980. – 104 с.
4. Глушаков С. В. Работа в сети Internet: учебный курс / С. В. Глушаков, Д. В. Ломотьюк, И. В. Мельников. – Харьков : Фолио; М. : АСТ, 2000. – 346 с.

5. Интернет. Энциклопедия / [под ред. Л. Мелиховой]. – С.-Пб. : Питер Бук, 2000. – 528 с.
6. Информатика: Энциклопедический словарь для начинающих / [под ред. Д. А. Поспелова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 352 с.
7. Научно-методическое обеспечение учебного процесса / [под ред. В. А. Сластёнина]. – М. : Прометей, 1989. – 246 с.
8. Соколов В. М. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателей / В. М. Соколов, Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, И. В. Гребенев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 160 с.
9. Федосеев Л. Л. Проектирование учебной деятельности как методическая основа внедрения информационных технологий в образовании / Л. Л. Федосеев // Системы и средства информатики. – М. : Наука, 1995. – Вып. 5. – С. 160–163.
10. Филиппов В. А. Образование для новой России / В. А. Филиппов // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 7–13.
11. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Шолохович Владимир Фридрихович. – Екатеринбург, 1995. – 364 с.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
13. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історико-педагогічні проблеми громадянського виховання, соціальна педагогіка, етнопедагогіка, теорія та методи роботи в дитячих і молодіжних організаціях, системний розвиток інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

УДК 785' 781.68

ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КЛАСІ

Наталія СВЕЩИНСЬКА (Кіровоград)

Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта культури. На таких засадах актуалізується як провідна культуротворча спрямованість діяльності вчителя музики, що передбачає володіння ним важливими мистецькими якостями, зокрема, майстерністю художньої «ретрансляції» музичних культурних цінностей у творчих актах «живого» виконання.

Невичерпність означеної проблеми зумовила розвиток наукових досліджень, в яких феномен музичного мислення отримав широко аспектне висвітлення, зокрема в працях музикознавства (Б. Асаф'єв, М. Барановський, М. Бонфельд, В. Медушевський, М. Михайлов, В. Москаленко, С. Шип, Б. Яворський та ін.), музичної психології (Л. Бочкарьов, А. Готсдинер, В. Петрушин, Г. Тарасов, Б. Теплов, Б. Цагарелі та ін.), теорії та педагогіки виконавства (С. Волков, Р. Гржибовська, В. Григор'єв, Г. Єржемінський, К. Мартинсен, Г. Ципін та ін.).

Незважаючи на глибоку дослідженість у теорії виконавства питання проблеми інтерпретації: особливостей інтонування

(В. Колоній, А. Малиновська, О. Маркова, М. Переверзев та ін.); виконавського аналізу музики (О. Сайгушкіна, В. Слонім, Т. Рощина); формотворення (О. Красовська) та аналізу фактури музичного твору (Л. Касьяненко, В. Приходько, Д. Резник, Т. Родіна); шляхів активізації творчості учня-піаніста (В. Шульгіна).

Науково-методичні праці в галузі музичної педагогіки, присвячені розвитку музичного мислення студентів, фокусувались на формуванні художньо-образного, вербального інтерпретаційного виконавського мислення (Н. Антонєць, А. Береза, В. Крицький, І. Медведєва, Н. Мозгальова, Г. Падалка, І. Полякова, Л. Яковенко).

У ХХ сторіччі особливу актуальність проблеми індивідуальної інтерпретації музичних творів підкреслювали відомі піаністи Київської консерваторії Г. М. Беклемішев, Ф. М. Блуменфельд, В. В. Пухальський, К. М. Михайлов та інші. За спогадами Г. О. Артоболовської, Б. В. Міліна, Г. Г. Когана, Л. М. Ніколаєва, музикант В. В. Пухальський наголошував, що суть виконання – в розкритті ідейно-образного змісту п'єси через особисту, власну інтерпретацію авторського тексту. На його думку, для цього замало лише природних даних

та віртуозної техніки – тут потрібні всебічний розвиток та вміння творчо, самостійно працювати, підпорядковуючи всі засоби музичної виразності головній меті [5, с.54].

Протягом тривалого періоду розвитку теорії та методики музичного виконавства різні виконавські школи та наукові концепції відрізняються лише спрямованістю та змістом інтелектуальних пошуків у музичному виконанні: від рухово-технічних, психолого-фізіологічних, теоретико-конструктивних до слухово-аналітичних, художньо-образних тощо.

Погоджуючись із думкою М. Бонфельда, що музично-виконавська діяльність містить у собі музично-мисленнєві дієси, але не зводиться до них, не можна, разом з тим, заперечувати, що розумова активність пронизує весь процес виконавського становлення музичної інтерпретації твору – від його пізнання, осягнення і до творчого здійснення на сцені. Це зумовлено, передусім, « аксіомою осмисленості як обов'язкової умови художності » [1], художньої вартості виконання.

Провідні фахівці сучасної персонології пов'язують інтерпретацію з поняттями «образ мислення» або «рівень розуміння» явищ навколишньої дійсності, «Я – концепція», «самоусвідомлення», «саморозуміння», «самоактуалізація» та інші якості людини. Вони дійшли висновку, що розумінню (а значить, інтерпретації) можливо і треба навчати, і це призведе до актуалізації, прояву вищезазначених якостей, особливо значущих у нинішніх умовах. Такий висновок безумовно потребує активних, неспинних пошуків у галузі музичної педагогіки [2, с. 241].

Музична педагогіка, орієнтується на «осягнення авторського задуму і добору виконавських засобів для його адекватного втілення у звучанні» (Н. Антонець) або на вербалізацію, категоріальну визначеність музичного образу з метою його педагогічної інтерпретації (В. Крицький, Н. Мозгальова, Л. Яковенко та ін.), опирається на художньо-змістові аспекти музичного мислення (Е. Б. Абдуллін), розглядає останнє як суто пізнавальний процес в умовах музичної діяльності (М. Г. Арановський, В. Остроменський, М. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін та ін).

Особливе місце у виконавській творчості займає сфера художньо-образної інтерпретації твору. Як «контекстова імпровізаційність» (В. Григор'єв), що базується на поза музичних змістових пластах твору, художньо-образна інтерпретація є абсолютною творчістю.

У художньо-образній сфері інтерпретація твору отримує своє істинне значення. Художнє «бачення» твору, розкриття поетичного змісту,

закладеного в авторському тексті, ґрунтується на властивості будь-якої, навіть так званої «чистої», музики містити потенційно своєрідну художню програму. Два шляхи творчої інтерпретації – внутрішньо текстовий і контекстовий – взаємозумовлюють і взаємодоповнюють один одного, збагачуючи загальний художній результат.

У останні десятиріччя ХХ – на початку ХХІ століття значно підвищується увага дослідників до проблеми виконавської інтерпретації. Це питання вийшло за межі самих лише музично-критичних досліджень і посідає гідне місце серед найважливіших галузей музичної теорії та практики.

В музикознавстві термін «інтерпретація» (від лат. – «пояснення, тлумачення») – визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними і технічними засобами виконавського мистецтва, а зокрема, як:

- активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. С. Фейнберг);

- виконавська або авторська концепція стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. М. Мальцев);

- процес, що є похідним від двох факторів (виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в ряді конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. П. Корихалова);

- художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. В. Белікова).

Л. А. Мазель зазначає, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю. Творче осягнення музики виключає механічне застосування стандартних прийомів і правил. Безумовно, виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання та аналітичні навички, але передбачає розвинену інтуїцію, художнє чуття.

Важливим феноменом інтерпретації, з позиції Н. О. Горюхіної, є інтонаційність, а засобом її осягнення виступає поетична стилістика. На думку вченої, основу музичного

тексту складає сутність інтонації в її індивідуальному перевтіленні. Зокрема, наявність таких компонентів як зв'язок, взаємодія елементів зумовлює цінність музики як такої.

З музично-педагогічних позицій поняття «інтерпретація» передбачає індивідуальний підхід до музики, що виконується, активне ставлення до неї, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму. В. М. Крицький зауважує, що формування інтерпретації відбувається у свідомості інтерпретатора як ideale утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні

Грунтовні дослідження з проблем музичної інтерпретації здійснює В. Г. Москаленко, який пропонує таку класифікацію видів інтерпретації – редакторська, виконавська, композиторська та музикознавча. Автор відзначає плідність взаємодії перелічених видів, на основі якої «може виникнути семантично містка і професійно аргументована музично-інтерпретаційна версія» [4, с.12].

Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність. Вона, як інтегральне явище, є раціонально. Художність – це потенціал твору, а не об'єктивна реальність, і фіксується та здійснюється вона тільки у процесі художньо-інтерпретаційного виконання. Художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності. Невід'ємною складовою досвіду, зокрема виконавського, є вміння, що зумовлюють здатність належно виконувати певні дії.

Виконавський досвід є сукупністю знань і навичок, які безпосередньо впливають на продуктивність процесу професійної діяльності. Знання виступають особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності виконавця, шляхом глибокого усвідомлення авторської концепції. Навички – це дії, складові частини яких у процесі формування виконавської інтерпретації стають автоматичними на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих вправлянь. На відміну від навичок, вміння характеризуються як готовність до свідомих і точних виконавських дій. У становленні художньої інтерпретації вміння, як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, зумовлюють створення і закріплення асоціації між завданням, необхідним

для його виконання та застосуванням знань на практиці. Формування умінь художньої інтерпретації має такі стадії: ознайомлення з музичним твором, усвідомлення його змісту, опанування драматургії твору, самостійне виконання музичної концепції.

Найважливішою умовою творчого проникнення у внутрішній зміст твору вважається особистісне осмислення його сутності і при цьому має виключно індивідуальний характер процесу тлумачення мистецьких творів. Адже унікальність внутрішнього світу кожного музиканта є джерелом його індивідуального стилю інтерпретації творів, їх неповторного тлумачення, оригінального, «живого» виконання [3, с.208].

Важливу роль у музично-педагогічній діяльності виконують вроджені здібності, особистісні якості, але їх слід розкрити, збагатити професійним досвідом. Варто також мати відповідні знання з фахової галузі, володіти вміннями та навичками, що набуваються багатогодинною, щоденною працею. Разом з тим, будь-який етап роботи музиканта вимагає окреслення власної точки зору з того питання, яке вирішується у цей момент. Кожен звук має набути життя у процесі виконання, тому він повинен мати особистісно-важливий сенс, містити частину живої душі музиканта.

Окрім того, музичне мистецтво неможливе поза спрямованість на досягнення творчого результату, який виявляється під час сценічного виконання твору. Робота над ним є копіткою, тривалою і вимагає творчих зусиль, фантазії, натхнення, адже особливістю музичного мистецтва є неосяжний світ образів, втілений у звуках, що народжуються, існують та зникають у нескінченному процесі власного становлення. Музикант прямує шляхом творчості, не припиняючи пошуків можливих засобів розуміння та відтворення змісту нотного тексту, порівнюючи різноманітні варіанти виконання, намагаючись проникнути у найпотемніші думки, що їх залишив композитор у символічному вигляді.

Робота з символом вимагає проникнення в його сутність через здійснення діалогу: знак нотного тексту потребує тлумачення, інтерпретації, містить багато можливостей прочитання, розуміння, основою якого є відповідність зовнішнього та внутрішнього, він завжди базується на винайденні спільної мови, зрозумілої для усіх учасників комунікації. Єдиним джерелом цієї мови виступає зміст внутрішнього світу, особистий досвід суб'єкта.

Проблема виконавської інтерпретації з давніх часів була суттєвою для усіх видів та жанрів інструментальної музики. Виконавська інтерпретація вимагає відповідального,

професійного ставлення до нотного тексту, пов'язана із вмінням аналізувати матеріал з метою адекватного прочитання та відтворення авторського задуму. Цей процес означає здійснення цілісного музично-теоретичного та історико-стилістичного аналізу твору, який залучає також види спеціального аналізу музичної форми – структурний, поліфонічний, гармонічний.

Разом з тим, знаки нотного тексту стають джерелом самостійного пошуку власного, індивідуального образу твору. Ретельний аналіз авторських текстових ремарок, власні уявлення про зміст музичного твору у поєднанні з емоційним включенням та слуховим контролем під час виступу мають бути основними засобами втілення художніх образів твору.

Слід зазначити, що повноту своєї реалізації у матеріально-предметній діяльності інтерпретаційний процес знаходить в акті публічного, сценічного виконання даного музичного твору, тобто у моменті втілення власного художнього задуму у життя.

Суть виконання – у розкритті ідейно-образного змісту твору через особисту, власну інтерпретацію авторського тексту. Для цього замало лише природних даних та віртуозної техніки – тут потрібні всебічний розвиток та вміння творчо, самостійно працювати, підпорядковуючи всі засоби музичної виразності головній меті. Основні вимоги до відтворення образного змісту музики – переконливість, самобутність, відповідність авторського задуму, а також жанру, стилю та формі.

Виконавцю необхідно активізувати особистісно-емоційні якості, мати спеціальні знання, вміння та навички, які сприяють успішній реалізації процесу на всіх його рівнях – від ознайомлення з матеріалом для інтерпретування до винесення своєї виконавської версії на сцену і повноцінного її втілення.

Педагогічний аспект проблеми створення музично-виконавської інтерпретації пов'язаний з цілеспрямованим формуванням в учнів музично-стильових уявлень як основи процесів пізнання та оцінки музичних творів, як орієнтир у пошуках стилевідповідних виражальних засобів та прийомів. Особливого значення при цьому набуває:

- формування навчально-виконавського репертуару інструменталіста, де важливою якісною характеристикою його змісту виступає стильова різноманітність творів;

- досягнення певного рівня інтелектуального розвитку музиканта-виконавця, його широка ерудиція у різних галузях теорії, історії, естетики музики, що

зумовлюють стилістичну точність та об активну правильність побудови виконавського образу.

Теоретичні аспекти музично-виконавської інтерпретації дають змогу констатувати, що:

- музично-виконавська інтерпретація музичного твору повинна ґрунтуватися на об активних даних нотного тексту, але передбачає індивідуальний творчий підхід виконавця відповідно до стильової специфіки музичного матеріалу;

- здійснення музично-виконавської інтерпретації передбачає володіння конкретними виражально-технічними прийомами, стилевідповідною технікою виконання;

- творчий процес виконавця починається зі сприймання, декодування та осягнення авторського тексту, а закінчується втіленням ідеї твору у виконанні, де відтворюється як стиль композитора, так і стиль виконавця;

- у навчально-педагогічному процесі формування вміння виконавської інтерпретації музичного твору учнем повинне здійснюватися в контексті певного стилю і за умови емоційного сприйняття художнього образу, розвиненої творчої уяви, аналітичного й логічного мислення, мобільності технічного ігрового апарату.

Отже, інтерпретація постає одним із видів творчої діяльності людини, цілісним, багатоконпонентним процесом, результатом якого є розуміння вже існуючого і створення нового, своєрідного, індивідуально-особистісного на основі діалогічної взаємодії тексту на всіх його рівнях та особистості виконавця-інтерпретатора.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М.: Мысль, 1998. – 232 с.
3. Исьянова Л. М. Феноменологическая диалектика. Искусство. Музыка. Уроки А. Ф. Лосева / Л. М. Исьянова. – К.: Институт повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусств Украины, 1998. – 450 с.
4. Київське музикознавство. Проблеми музичної інтерпретації. Зб наук. пр. – К.: Видання Київського державного вищого музичного училища ім. Р. М. Глієра, 1999. – Вип. 2. – 150 с.
5. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 449 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: аксіологічний розвиток майбутніх вчителів музики.

УДК 37.091.3:36-051

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО СОЦІАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Андрій СЕМЕЗ (Кіровоград)

Соціально-економічні перетворення, інтеграція України у світову систему вищої освіти, поява нових цінностей, розуміння значущості освіти виявили необхідність у появі педагога нового типу, який здатний швидко орієнтуватися в навколишній дійсності. Зміни в соціумі перевершують динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Система освіти в цій ситуації покликана допомогти педагогу сформувати в собі якості, необхідні для становлення конкурентоспроможної, активної особистості, здатної адаптуватися до соціальних умов сучасної дійсності в максимально короткі терміни. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливу роль відіграє особистість педагога як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» визначає стратегічну мету розвитку системи виховання молодого покоління України: забезпечення можливостей постійного духовного й культурного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [1, с.5].

Одним із напрямків реалізації поставленого завдання є втілення принципу гуманізації педагогічної освіти. Якщо розглядати гуманізм як систему ціннісних орієнтацій, як світогляд, то основою його має стати ціннісне ставлення до самої людини. Важливо зрозуміти, що в центрі будь-якої педагогічної системи завжди стоїть людина – студент, який постає не тільки об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, але й суб'єктом свого становлення як гармонійно розвиненої особистості. Застосування принципу гуманізації освіти змушує викладачів вищої школи розглядати педагогічну діяльність як процес цілеспрямованої активної взаємодії зі студентами, метою якого є становлення останніх як особистостей і професіоналів. Для цього освіта має прищеплювати майбутнім фахівцям загальнолюдські цінності. Орієнтація на цінності – характерна риса людського існування. Без

ціннісного підходу до явищ дійсності неможлива ні діяльність людини, ні її життя. Цінностями особистості є не тільки явища предметного світу (засоби задоволення потреб особистості), але також норми та ідеали. Тому засвоєння майбутнім учителем системи цінностей становить необхідну умову соціальної адаптації в колективі. Молодий спеціаліст не тільки засвоює норми, традиції, цінності, систему ділових та особистісних відносин у групі, але й веде боротьбу за їх утвердження. Саме це забезпечує йому входження до колективу. Проблема полягає в необхідності ефективної адаптації майбутнього вчителя до нових видів діяльності, середовища через призму власних та суспільних ідеалів, інтересів, цінностей і норм.

Проблему адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів розглядали В.Брудний, Г.Воронка, В.Кондрашова, Л.Сгоров, Л.Кондратьєва, В.Лісовський, Є.Павлютенков, А.Терещенко. Аналіз цих робіт показав, що їх автори основну увагу приділяють навчальній адаптації. Роботи Д.Фельдштейна, І.Георгієвої присвячені соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві; залученню індивіда до системи громадських зв'язків, суспільно-трудова діяльності. В Україні ця проблема знайшла відображення в працях О.Любора, В.Матусевича, В.Осовського, Є.Павлютенкова, Г.Балла, Б.Федоришина, Є.Якуби та інших дослідників. В.Полторак, С.Чистякова, Т.Каткова, О.Вербицький, О.Дикарева, М.Мирська, О.Якуба, В.Сержантов займалися дослідженням проблеми соціально-психологічної адаптації. Дослідження, проведені Т.Катковою, доводять, що однією з найголовніших умов соціально-психологічної адаптації майбутнього фахівця виступає наявність у нього загальнолюдських ідеалів і цінностей [2, с.57].

Основи педагогічної аксіології, духовність у контексті завдань сучасного культурно-освітнього простору розкривається у працях С.Анісімова, Н.Асташова, І.Бега, О.Вишневського, О.Здравомислова, І.Зязюна, В.Ігнатової, І.Матюши, О.Сухомлинської, Г.Шевченко. Проблемам ціннісних орієнтацій присвятили свої дослідження А.Аза, М.Бобнева, О.Богомолова, О.Борковська, О.Зотова,

В.Ольшанського, В. Ядова та інші. В працях цих учених фундаментально аналізується сутність аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структура та класифікації, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості і соціальних груп. Проте, завдання які ставляться сьогодні перед середньою та вищою школою України, щодо виховання висококультурної та високоморальної особистості визначають необхідність розширення цих досліджень.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей формування цінностей педагогічної діяльності майбутнього педагога як складової його соціально-професійної адаптації.

На основі аналізу та вивчення філософської літератури ми дійшли висновків, що аксіологія як філософське вчення про природу цінностей, вивчає зв'язки різноманітних між собою духовних і матеріальних чинників, а також встановлює їх зв'язки зі структурою особистості. Цінність визначається як те, що має значення для людини. Цінності особистості, які закріплюються в свідомості у формі нормативних уявлень, виступають орієнтирами діяльності людини. У ціннісних категоріях проявляються знання, інтереси та переваги різних соціальних груп та особистостей. Кожна конкретно-історична суспільна форма характеризується специфічним набором цінностей та їх ієрархією. Наприклад, найвищою цінністю в Радянському Союзі вважалась відданість ідеалам комунізму, готовність громадянина віддати цьому всі свої сили, а якщо буде потреба – і життя. У більшості сучасних демократичних країн найвищою цінністю вважають права людини. У суспільстві загальноприйнятими свідомими цінностями є віра, індивідуальність, любов, надія, співчуття, ставлення до влади, повага до життя й гідності особистості, повага до батьків, піклування про дітей. Існує зв'язок між соціальними та особистісними цінностями. Людина, сприймаючи соціальні цінності через призму індивідуальної життєдіяльності, може визначити свої особисті цінності. Автори навчально-методичного посібника з філософії Л.Афанасьєва, Т.Троїцька стверджують, що засвоєння окремою людиною системи цінностей становить необхідну основу соціалізації особистості та дотримання нормативного порядку в суспільстві [6, с.168].

У педагогічній літературі сукупність цінностей особистості відносять до поняття «педагогічна культура». Так, С.Чернілевський визначає, що «професійно-педагогічна культура – це міра й засіб творчої самореалізації викладача ВНЗ у різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на засвоєння, передачу й створення

педагогічних цінностей і технологій» [7, с.399]. Крім того, С.Чернілевський, окреслюючи модель професійно-педагогічної культури, виділяє поряд з технологічним та особистісно-творчим компонентом окремо й аксіологічний компонент, стверджуючи при цьому, що в процесі педагогічної діяльності викладачі засвоюють ідеї й концепції, набувають знань та вмій, які виступають як педагогічні цінності. Для педагога цінності є критеріями оцінки дійсності, інших людей, а також самого себе. В.Крижко та Є.Павлютенков у книзі «Психология в практике менеджера образования» наводять результати дослідження життєвих цінностей учителів. Ієрархія їх цінностей виглядає таким чином: перша цінність – здорове сімейне життя та виховання власних дітей, друга – матеріальне благополуччя; третя – професійна діяльність як джерело благополучного існування; четверта – розвиток власних здібностей; п'ята – позитивне спілкування з оточуючими людьми; шоста – пізнання себе; сьома – привернення себе до культури. Таким чином, учені констатують, що «педагог, який не може визначити свої особисті цінності, не спроможний сформулювати їх у інших людей» [3, с.153]. Уміння визначати та змінювати цінності виявляється для вчителя дуже важливим з тієї точки зору, що він бере участь у процесі формування цінностей майбутніх поколінь. Під професійними цінностями вчителя автори книги розуміють елемент внутрішньої структури особистості, який відтворює її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці й окремих компонентів педагогічної діяльності [3, с.161].

Таким чином, аналіз літературних джерел дозволив нам визначити поняття цінностей педагогічної діяльності. Отже, **цінності педагогічної діяльності** – це ті особливості педагогічної діяльності, які дозволяють педагогу задовольняти власні матеріальні, духовні та суспільні потреби і які виступають орієнтиром його соціальної й професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети. Співвідносячи потреби особистості з професією педагога, можна запропонувати такі групи цінностей педагогічної діяльності: цінності, пов'язані із самоствердженням у людському суспільстві (значущість праці, престиж); задоволення потреби в спілкуванні (діти, цікаві люди); цінності, пов'язані із самовдосконаленням (розвиток творчих здібностей, привернення себе до духовної культури); цінності, пов'язані із самореалізацією (творчий характер праці, приваблива й романтична педагогічна діяльність тощо); цінності, пов'язані із утилітарно-прагматичними

запитами (самоствердження, кар'єра, професійне зростання, подовжена відпустка).

За предметним змістом це цінності самодостатності. Цінності самодостатності є цінностями-метою по відношенню до себе. Вони віддзеркалюють довготривалу життєву перспективу: творчий та різноманітний характер праці педагога; престиж його діяльності; суспільна значущість праці; самоствердження у педагогічній праці; любов до дітей. Ці цінності знаходять своє логічне продовження в меті педагогічної діяльності, яка пов'язана з розвитком особистості дитини, педагога, учнівського й педагогічного колективів. Цінності інструментального типу – цінності-засоби, які характеризують засоби досягнення цінностей-цілей (суспільне визнання результатів праці педагога, оволодіння теорією й технологією). Структурний і якісний аналіз цінностей педагогічної діяльності визначив їх комплексний характер, довів їх гуманістичну сутність. Ці педагогічні цінності у свідомості педагога утворюють систему ціннісних орієнтацій.

Для того щоб визначити ціннісні орієнтації вчителя, з'ясуємо значення поняття «ціннісні орієнтації». Ціннісні орієнтації – це найважливіші елементи особистості, які відмежовують значуще, суттєве для певної людини від незначного, несуттєвого. Ціннісні орієнтації забезпечують стійкість особистості, стиль її поведінки та діяльності, виражений у спрямованості потреб та інтересів. Ціннісні орієнтації пов'язані з необхідністю вирішення протиріч та конфліктів у мотиваційній сфері особистості, що виражається в боротьбі між обов'язком та бажанням, мотивами моральними та утилітарними. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник її соціальності. Сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей [6, с.169].

Важливою властивістю особистості вчителя виступає гуманістична спрямованість. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [4, с.30-31]. Що становить гуманістичну спрямованість особистості вчителя? Ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Із'язон запропонував такий розподіл ціннісних орієнтацій учителя: 1) на себе – самоутвердження (щоб учні бачили кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); 2) на засоби педагогічного впливу (найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення); 3) на особистість школяра (адаптація особистості в колективі);

4) на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку – гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців [4, с.31].

Ми намагалися з'ясувати, яка цінність у спрямованості особистості майбутніх викладачів за значенням посідає перше місце? Знаючи цю цінність, ми зможемо констатувати, в якому напрямку йде процес соціальної адаптації майбутніх педагогів. Є. Павлютенков виділив шість груп ціннісних орієнтацій студентів: 1) спрямованість на себе; 2) спрямованість на групу, інших людей; 3) спрямованість на соціальну позицію; 4) спрямованість на справу; 5) спрямованість на професію; 6) спрямованість на самоствердження.

У педагогічних дослідженнях констатується, що 90% опитаних студентів відзначають високу цінність для себе професійних знань і в той же час підкреслюють відносно низьку навчально-пізнавальну активність [5, с.16]. Це свідчить про помітне розходження когнітивного (ідеально-понятійного) й реально-поведінкового рівнів їх ціннісних орієнтацій. Студенти п'ятого курсу, як правило, більш оптимістичні в порівнянні зі студентами молодших курсів у своєму ставленні до майбутньої професії, в своїх можливостях оволодіння нею. Актуальними для них стають перспективи реалізації власного творчого потенціалу, самостійне вирішення професійних задач та досягнення успіху в професійній діяльності. Доведено, що чим швидше першокурсники звикають до нового укладу життя, тим швидше формується студентський колектив, тим ефективніше протікає процес формування професійно важливих якостей. Швидше адаптуються ті студенти, ціннісні орієнтації яких повністю відповідають вимогам професійного навчання та діяльності. Отже, можна припустити, що студенти зі стійкою професійною спрямованістю, чіткими ціннісними орієнтаціями та відповідним рівнем підготовленості та здібностей будуть успішніше адаптуватися до нових для них умов навчання, ніж ті, в кого хоча б один із названих компонентів не повністю відповідає вимогам професійної діяльності.

Отже, можемо стверджувати, що адаптація невідривна від активності. Співвідношення цих двох сторін взаємодії людини із середовищем залежить від характеру діяльності та від етапу адаптації. Адаптація як цілісний процес містить: психічний розвиток особистості, фізіологічні зміни; пізнавальні процеси, трансформацію системи цінностей індивіда; активний вплив суб'єкта адаптації на себе та середовище.

Таким чином, якщо виходити з того, що адаптація в умовах вищого навчального закладу трактується як входження молоді до сукупності ролей і форм діяльності студентів, коли відбувається обов'язкове залучення особистості до системи поведінки, духовного світу, потреб, інтересів, то великого значення набуває засвоєння норм і цінностей колективу, які студент сприймає через призму індивідуального життєвого досвіду, виробляючи власну модель поведінки. Адаптація, як залучення до різних видів діяльності й засвоєння норм та цінностей колективу, пов'язана із самоутвердженням особистості, з проявом її активного ставлення до світу. Адаптація виступає як засіб і спосіб реалізації соціальної активності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Каткова Т.І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. / Т.І.Каткова – Запоріжжя: Прем'єр, 2004. – 136 с.
3. Крижко В.В., Павлютенков Е.М. Психологія в практиці менеджера образования. / В.В.Крижко, Е.М.Павлютенков – Спб.: КАРО, 2001. – 304 с.

4. Педагогічна майстерність: Підручник / Л.В.Крамушенко, І.А.Зязюна, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

5. Фатхуллин М.Ф. Воспитание специалиста. / М.Ф.Фатхуллин – Казань: Из-во Каз. ун-та, 1990. – 150 с.

6. Філософія: Навч.-метод. посібник / Л.В.Афанасьєва, В.В.Букреев, Л.С.Воробйова, Л.Ф.Глинська, Т.С.Троїцька. – К.: Акцент, 2003. – 200 с.

7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми соціально-професійної адаптації педагога, менеджмент в освіті.

УДК 378.015.3:796

ФІЗИЧНО-ОЗДОРОВЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сергій СОБКО, Наталія СОБКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Студентська молодь – значний прошарок нашого суспільства, його соціально-економічний і духовний потенціал. Вік юності найчутливіший до соціальних перетворень, і це слід враховувати у виховному процесі вищої школи, який має стати однією з провідних цілей для цього вікового періоду. В умовах глобальних екологічних, економічних, морально-духовних криз людина не має права на пасивність. Вона мусить стати активною у своєму діянні, творчості, самовдосконаленні [2].

Актуальним в умовах вищої школи залишається питання визначення потребнісно-мотиваційної сфери самовдосконалення, окреслення спонук та умов, які визначають, спрямовують та регулюють цей процес. Важливою умовою, яка визначає ефективність навчального процесу, є високий рівень розумової та фізичної працездатності студентів, що обумовлюється багатьма факторами [3]. Серед них важливу роль відіграє чітка організація навчальної праці студентів, яка містить в собі, як обов'язковий елемент, заняття

фізичною культурою і спортом [1], адже незаперечним “лідером” збереження здоров'я нації, “предметним полем” вузівської перетворювальної діяльності є фізична культура. В освітньому просторі ВНЗ вона спрямована на розвиток цілісної особистості, її здатності і готовності повноцінно реалізувати свої сутнісні сили в здоровому і продуктивному стилі життя, професійній діяльності, у побудові необхідного соціокультурного середовища [4].

Аналіз стану здоров'я студентської молоді доводить, що майже 90% з них мають відхилення у стані здоров'я, близько 50% – незадовільну фізичну підготовленість. Тільки протягом останніх років майже на 40% збільшилася кількість студентської молоді, віднесеної за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Основні причини сформованого положення – низький рівень фізичного здоров'я випускників шкіл, відсутність у них стійкої мотивації до підтримки і зміцнення здоров'я, дефіцит фізично-оздоровчої активності, а по суті – хронічна гіподинамія [1].

Змістову сторону поняття “фізично-оздоровча активність” характеризує стійке динамічне особистісне утворення. Це не окрема риса особистості, а її інтегральна якість, що складається з комплексу фізичних, емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей, які виявляються у вільній, ініціативній, внутрішньо потрібній фізично-оздоровчій діяльності. Фізично-оздоровча активність, з одного боку, є узагальненим індикатором фізичного розвитку особистості, а з іншого – передумовою подальшого фізичного її самовдосконалення [6]. Останнє означає творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У своїй роботі в питаннях, пов'язаних з фізично-оздоровчою активністю, ми спиралися на дослідження О.В. Киричука та О.М. Коберника. Аналіз наукового підґрунтя самовдосконалення студентської молоді надає підстав для розв'язання загальної проблеми виділенням в ній певних педагогічних спрямувань. Так, Є.І. Головахою розглянуто життєві перспективи та професійне самовизначення молоді, С.Б. Єлкановим – основи професійного самовиховання майбутнього вчителя, П.А. Шавіром – професійну самосвідомість на вузівському етапі підготовки вчителя.

Проблеми професійного самовдосконалення майбутнього педагога присвячені праці О. Борденюк, О. Павлюк, І. Складенко, Р. Сойчук, В. Филипської, І. Чмерілової, Т. Шестакової та ін. Постійний стійкий інтерес науковців спостерігаємо і до проблеми фізичного самовдосконалення майбутніх фахівців, зокрема вивченню мотивації, формуванню вмій і навичок (О.О. Журавель, І.В. Мудрік, Д.В. Піонтковський, Т.Г. Темерівська).

Метою нашого дослідження є вивчення впливу фізично-оздоровчої активності на самовдосконалення студентської молоді.

Завданнями дослідження передбачено:

- 1) виявити відношення студентської молоді до фізичної культури;
- 2) виокремити фактори, що впливають на залучення студентів до активних занять фізичною культурою та спортом;
- 3) визначити ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на кафедрі фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом 2011-2014 років із залученням студентів неспеціальних факультетів.

На першому етапі дослідження за допомогою анкетування ми виявили відношення студентської молоді до фізичної культури. Слід зазначити, що респонденти проявляють освіченість про її цінність. На їх думку, найбільш значуща функція фізичної культури – зміцнення здоров'я (50,9%), надалі відмічається її вплив на розвиток позитивних рис характеру (41,6%) і покращення працездатності (47,8%). Нижче, ніж очікувалось, оцінюється функція фізичної культури та спорту як засобу підготовки до наступної професійної діяльності (15,6%).

Другим етапом нашого дослідження було передбачено виокремлення факторів, що впливають на залучення студентів до активних занять фізичною культурою та спортом. Дієвим способом залучення студентства до активних занять фізичною культурою та спортом є, на нашу думку, модернізація системи управління цим процесом і, перш за все, на рівні вузу, з урахуванням специфіки навчання й матеріально-технічної бази. Однією із основних особливостей цього процесу є безперервна адаптація фізкультурно-спортивної діяльності до потреб студентства, і в разі необхідності, її оперативна корекція. Це завдання за умов автономії вишів має вирішуватися за допомогою постійного моніторингу задоволеності студентської молоді діями керівництва ВНЗ і профільної кафедри в області фізичної культури, а також показника ступеня залучення студентів до фізично-оздоровчої активності.

На сьогоднішній день в КДПУ ім. Володимира Винниченка на базі кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури окрім ігрової зали розпочали своє повноцінне функціонування зали атлетичної гімнастики та шейпінгу, що значно збільшило потік студентів на заняття фізичними вправами оздоровчого та спортивного спрямування.

Проведений аналіз наповнюваності груп спортивно-секційних та оздоровчих занять, починаючи від 2011-2012 н.р. по сьогоднішній день дозволяє констатувати позитивну динаміку зрушень (на 41,7%) в цьому напрямку (таблиця 1).

Таблиця 1.

Кількість студентів в спортивно-секційних та оздоровчих групах	Навчальні роки		
	2011-2012	2012-2013	2013-2014
	180	249	255

І все ж, головним механізмом залучення студентів до активних занять фізичною культурою та спортом є явище інтеріоризації (перехід від зовнішнього у внутрішнє). Як зазначає академік І.Д. Бех: “Нові виховні методи

мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохоченні і покаранні), а на рефлексивно-вольових механізмах, ... що апелюють, передусім, до самосвідомості та до свідомого творчого ставлення людини до норм і цінностей” [2, с. 128]. Виходячи з цього, самим студентам належить важлива роль у зміцненні фізичного здоров’я, підвищенні мотивації до занять з фізичного виховання, визначенні напрямку у виборі рухової активності в процесі навчання, з урахуванням специфіки подальшої професійної діяльності.

Задоволення актуальних потреб людини спрямовує її на активну діяльність, а це, в свою чергу, призводить до виникнення потреби в подальшому русі і сенсі життя, яка, іншими словами, є потребою в самовдосконаленні. Ми можемо говорити, що самовдосконалення пов’язане з постійним зростанням вимог людини до себе, розгортанням її власного потенціалу, реалізацією власних можливостей через потребу. Відтак, завершальним етапом нашого дослідження було передбачено визначення ступеня вираженості потреби у самовдосконаленні студентської молоді.

Потреба в самовдосконаленні визначалася нами за методикою Р.Д. Бабушкіна "Діагностика потреби у самовдосконаленні". Ми використовували 30 питань, які визначали вираженість потреби у самовдосконаленні за шкалою: високий ступінь (71 – 90 балів), середній ступінь (62 – 70 балів); низький ступінь (30 – 61 балів).

Виходячи з результатів цього тесту, низький ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні виявили у 24,9%, середній ступінь – у 61,8%, високий ступінь – у 13,3% студентів. Одержані результати свідчать, що потреба у самовдосконаленні студентської молоді не є достатньою.

Надалі із числа студентів було сформовано контрольну й експериментальну групи. Для кожного студента експериментальної групи була розроблена індивідуальна програма фізичного самовдосконалення, в яку входили вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань в роботі над собою. З метою самоконтролю і самокорекції нами рекомендовано ведення щоденників, в яких методом самозвіту відображався зміст, характер роботи над собою. Обов'язковим елементом було своєчасне встановлення або запобігання можливих відхилень реалізованої програми самовдосконалення від заданої, планованої з внесенням коректив до плану подальшої роботи.

По завершенні експерименту тест "Діагностика потреби у самовдосконаленні" проводився повторно з метою з'ясування

особливостей поведінки в різних ситуаціях та змін ступеня вираженості потреби у самовдосконаленні (таблиця 2).

Порівняння показників потреби у самовдосконаленні контрольної і експериментальної груп виявило, що у експериментальній групі низького ступеня вираженості потреби у самовдосконаленні менше на 4,2%, середнього – на 6,9%, водночас високого ступеня більше на 11,1%, ніж у контрольній групі.

Таблиця 2.

Потреба у самовдосконаленні студентів педагогічного університету (за тестом Р.Д. Бабушкіна)

Ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні	Контрольна група	Експериментальна група
Низький	20,9%	16,7%
Середній	60,8%	53,9%
Високий	18,3%	29,4%

Аналіз динаміки змін ступеня вираженості потреби у самовдосконаленні від початку до кінця експерименту (рис. 1) виявив покращення результату в експериментальній групі по закінченні експерименту, порівняно з початковими даними, а саме: на 8,2% і 7,9% менше відповідно низького і середнього рівнів, на 16,1% більше – високого рівня.

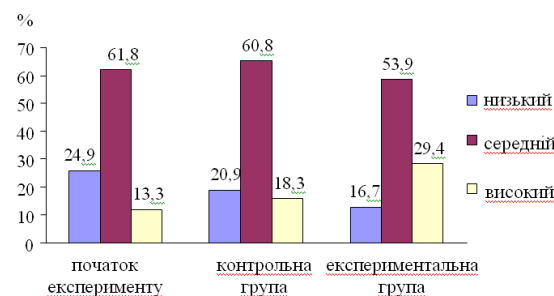


Рис. 1. Динаміка змін ступеня вираженості потреби у самовдосконаленні студентів

На нашу думку, покращення результату у експериментальній групі протягом дослідження пов’язане із спробою пристосування фізкультурно-спортивної діяльності до потреб студентства, особистісного підходу до фізичного самовдосконалення. Потреба у самовдосконаленні студентської молоді є більш вираженою за умови постійної роботи над собою з урахуванням особистих запитів кожного та з допомогою викладачів педагогічного університету.

Висновки.

1. Знання студентської молоді про цінності фізичної культури і позитивне ставлення до них

ще не гарантують їх дотримання, відтак слід спрямувати зусилля на формування у майбутніх фахівців у процесі навчальної діяльності стійкої мотивації на збереження і зміцнення свого здоров'я, покращення працездатності шляхом виховання потреби в раціоналізації своєї життєдіяльності. Це створить підґрунтя для сприйняття індивідом навчання як діяльності, яку він сам планує і здійснює, використовуючи цінності фізичної культури як засіб професійного самовдосконалення.

2. Головними факторами залучення студентів до активних занять фізично-оздоровчої спрямованості виокремлено безперервну адаптацію фізкультурно-спортивної діяльності до потреб студентства, модернізацію системи керівництва цим процесом.

3. Визначено недостатній ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні студентської молоді. Планування роботи над собою (через розробку та реалізацію індивідуальної програми фізичного самовдосконалення студентів із застосуванням корегувальних впливів на основі самозвіту, самокорекції, а також педагогічної допомоги з боку викладача університету) дозволило підвищити потребу у самовдосконаленні майбутніх фахівців.

Перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у вивченні впливу фізично-оздоровчої активності на самовдосконалення студентської молоді з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьєв В.В. Гіпокінезія студентів вищих учбових закладів / В.В. Афанасьєв, Ю.О. Мартинов, В.І. Шишацька, В.К. Щербаченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного

виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 1. – С. 3–5.

2. Бех І.Д. Виховання особистості / І. Д. Бех: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.: іл. ISBN 978-966-06-0490-2.

3. Сичов С.О. Методологічні проблеми прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури // Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал: Спеціальний випуск за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції “Здоров’я і освіта: проблеми та перспективи”. – Донецьк, ДонНУ. – 2008. – № 1. – С. 318–325.

4. Пономарев Н.И. Физическая культура и спорт в образе жизни студентов / Н.И. Пономарев, А.М. Катиков // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 4. – С. 37–39.

5. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К.: Либідь, 1982. – 215 с.

6. Коберник О.М. Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори / О.М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 51–60.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Собко Сергій Григорович – завідувач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: активність студентської молоді, теоретико-методичні засади футболу.

Собко Наталія Григорівна – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теоретико-методичні основи фізичного виховання студентської молоді, управлінська діяльність фахівця сфери фізичного виховання.

УДК 371.134+378.041

АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап динамічного розвитку нашого суспільства пов'язаний із інноваційними процесами в освіті, що потребує розв'язання актуальних завдань, зумовлених об'єктивною потребою суспільства у конкурентоспроможних фахівцях, здатних орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, адекватно оцінювати навколишню дійсність, демонструвати високий рівень

професіоналізму, визначати способи саморозвитку і самореалізації.

Акцентуючи увагу на значущості розвитку і формуванні творчої особистості майбутнього вчителя мистецтва, педагоги-музиканти (О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Рудницька, О. Отич та ін.) підкреслюють такі змістові компоненти: естетичний досвід і ціннісні орієнтації, здатність до спілкування з

художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури (О. Рудницька); готовність особистості до аматорської й професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою та технологією (О. Отич); художнє самопізнання, творча самореалізація особистості, творче використання художньо-інтерпретаційного досвіду (О. Олексюк); особистісний творчий вияв (В. Орлов); розвиток суб'єктних характеристик майбутнього фахівця (А. Растригіна); здатність творчо діяти (Г. Падалка), бути авторами у професійній діяльності, «архітектором» і «будівником» власного життя.

Слушним є вислів Л. Масол про те, що загальна освіта має передбачати не тільки виховання грамотного споживача художніх цінностей (перцепієнта), а й розвиток «авторської здатності», спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, втілювати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у його презентації назовні [3, с. 108]. Це положення є цілком слушними, оскільки підкреслює важливість «авторства» самого вчителя, володіння цим мистецтвом, тобто здатністю і спроможністю формувати цю якість у своїх вихованців. Тому метою вищої музично-педагогічної освіти є підготовка такого фахівця, який не тільки має орієнтуватися в освітніх інноваціях, застосовувати їх у педагогічній діяльності, володіти різними технологіями викладання відповідної дисципліни, але й здатний як творча особистість до самостійного творчого пошуку, самовираження і самореалізації у власній творчості і життєдіяльності.

Джерелом творчої самореалізації, яка відображає міру актуалізації особистісних якостей, є здатність майбутнього вчителя до власного творення, до «композиторства». Саме у складному процесі композиторсько-виконавської діяльності, що ґрунтується на художній інтерпретації [від задуму художнього образу, проекту музичної композиції – до її творчої презентації під час колоквиумів з музично-інструментальних дисциплін, семінарських і практичних занять з музично-теоретичних дисциплін («Теорія музики та сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Поліфонія»), творчих завдань з дисциплін «Акомпанемент та імпровізація», «Основи музичної композиції», «Основи композиторської майстерності», «Шкільний пісенний репертуар», «Режисура видовищних заходів», а також презентації власних творчих проєктів у загальноосвітніх, дошкільних та інших соціальних закладах (музичні школи,

школи мистецтв, дитячі юнацькі центри тощо] здійснюється самовираження і самоактуалізація майбутніх фахівців, самореалізація власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей, розкриття всіх резервів творчої активності особистості, всього комплексу індивідуально-особистісних якостей [4], опредметнення сутнісних сил особистості в різноманітній соціальній діяльності [1, с. 147], що призводить до перетворення особистості на суб'єкта власного життя і професії [5]. У такій діяльності виявляється діалектичність розвитку особистості, оскільки віддаючи себе, свої сутнісні сили і здібності діяльності, особистість водночас здобуває їх, але вже у новій якості – авторській спроможності, яка набуває інтегративного характеру і містить внутрішні індивідуально-особистісні характеристики, здатності, якості і властивості, що складають її сутність і виявляються у соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя.

Мета статті: розкрити значущість формування авторської спроможності як інтегрованої особистісної якості майбутніх учителів музичного мистецтва через залучення їх у композиторсько-виконавську діяльність.

Виклад основного матеріалу. Втілюючи у життя індивідуальні цінності, досягаючи свідомої мети, реалізуючи й розвиваючи особистісні якості у діалоговій взаємодії з мистецтвом у різних видах творчо-виконавської діяльності, у «предметній реальності соціально значущого внеску», майбутній фахівець стверджує себе як неповторну особистість, котра здатна досягнути до широких творчих узагальнень, демонструвати небайдужість до навколишнього світу, усвідомлювати духовну цінність мистецьких творів, гармонію й красу людського духу, а головне – свою причетність до створення цих цінностей [6]. Тому висока розвиненість культури художнього сприйняття, музичних і художньо-проектувальних здібностей, здатність до емпатійного перевтілення й оригінальність розв'язання проблеми, музично-теоретична грамотність і художня ерудованість, гнучкість і креативність мислення, здатність до аналізу та самоаналізу, готовність до інноваційної (творчої) діяльності, самостійність творчого пошуку, спроможність виступити автором твору, видовищного заходу і проєкту, здатність залучити у процес самотворчості студентів інших курсів і спеціальностей, презентувати свій власний проєкт в інших загальноосвітніх закладах (загальноосвітніх і музичних школах, дитячих юнацьких центрах, школах мистецтв, дитячих садках та ін.), вплинути на внутрішній світ вихованців засобами власної творчості – змістові компоненти авторської спроможності вчителя,

наявність яких дає змогу майбутнім фахівцям творчо діяти в навколишньому середовищі і професійній діяльності.

Феномен інтегрованої авторської спроможності як системоутворювального фактору особистісної самоорганізації, саморозвитку, самореалізації, самовираження і самоактуалізації зумовлює розуміння значущості композиторсько-виконавської діяльності у формуванні цієї професійно-особистісної якості майбутніх фахівців-музикантів. Композиторсько-виконавська діяльність, що пов'язана з відмовою від штамів, стереотипів у навчанні як контрольований і спеціально організований процес передбачає досягнення змін керованого об'єкта (студентів), вияву «авторської спроможності» майбутніх учителів на основі цілеспрямованих раціонально-вольових і професійних дій, особистісно-творчої позиції як викладача, так і самого студента.

У тлумачному словнику української мови термін «спроможний» означає: 1) який має здатність виконувати, здійснювати, робити і т. ін. що-небудь; 2) який має здібності до чого-небудь, уміє здійснювати, виконувати щось; 3) який може, має можливості здійснити що-небудь; 4) який має певну природну здатність до чого-небудь і пояснюється так: 1) властивість за значенням «спроможний» [в ній (практичній роботі) він не лише показав свої спроможності, але й сам набув сталої спеціальності; однією з головних засад мистецтва, художньої прози зокрема, є внутрішня спроможність автора до аналізу життєвих явищ, здатність бачити в них нове, не помічене іншими]; 2) здатність до здійснення чого-небудь; 3) наявність умов, сприятливих для чого-небудь, обставин, які допомагають чомусь; можливість.

Ключовими термінами у визначенні цього поняття є: природна здатність (здатки), здібності, уміння, можливості, тобто конкретні внутрішні компоненти, котрі забезпечують її цілісність, є взаємозумовленими, взаємопов'язаними і взаємодіючими.

Поняття «спроможний» у ХІХ ст. ототожнювалося з поняттям «потенціальний» і надалі набуло тлумачення в контексті поняття «потенціал» як сукупність джерел, можливостей, засобів, які можуть бути використані для рішення будь-якого завдання. Досліджуючи етимологію цього поняття, науковці підкреслюють, що поняття «потенціал», уведене у науковий обіг Аристотелем (від грецького *dynamis* («можливість»)), надалі набуває семантичного значення з латинської «*potentia*» як «сила, можливість». Згідно Аристотелевської концепції під потенціалом слід розуміти те, завдяки чому «*potentia*» (можливість) переходить в «*actus*» (дійсність), тобто потенційність в актуальність [2]. При цьому

актуалізацією потенційності супроводжується будь-яка зміна, тобто спроможність – це не тільки наявність можливостей або досягнення певного рівня розвитку здібностей і якостей, а й їх реалізація у професійній діяльності, де вони розвиваються й формуються (Л.Виготський, Г.Костюк, К.Платонов, Б.Теплов, С.Рубінштейн та ін.), оскільки досягаючи певного рівня сформованості, внутрішні якості і механізми набувають сили зовнішнього впливу на особистість, стають детермінантою її розвитку.

Автор (від лат. *au(s)tor* – творець) – людина, що створює художній, науковий або інший твір. У словникових джерелах поняття «автор» і «композитор» ототожнюються [623]. Композитор (лат. *Compositor* – автор, творець) означає – автор музичного твору. Поняття «композитор» має спільні ознаки з поняттям «артист». Артист (*фр. artiste – митець*) – особа, яка професійно займається мистецтвом. Музикант – виконавець (співак, інструменталіст, диригент), що виступає на оперній сцені або концертній естраді. В широкому розумінні артист – будь-який діяч мистецтва, а також і композитор. У нашому дослідженні це визначення набуває важливого значення, оскільки підтверджує складність і об'ємність змісту авторської спроможності як викладача, так і студента: процес творення і виконання, грамотний нотний запис й оформлення музичного твору, інтерпретація, оприлюднення власних музичних композицій, сценічно-виконавська майстерність, вміле використання у проектуванні і плануванні заняття, володіння методикою навчання, технікою художньо-педагогічного спілкування.

Впроваджуючи у науковий обіг поняття «авторська спроможність», ми визначаємо її як інтегровану професійно значущу особистісну якість, сформованість якої констатує якісне перетворення майбутнім вчителем свого внутрішнього світу й призводить до принципово нового його стану, спонукає до творчого самовияву, до роздумів щодо свого внеску, місця, сенсу в професії, житті, внаслідок чого студент виступає учасником і творцем нових художніх цінностей, автором, композитором, виконавцем, усвідомлює свою значимість в соціумі, відчуває потребу в активній діяльності, реалізації власних творчих планів у життя, що призводить до виконання соціально-педагогічної функції творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основою, що дає змогу вчителю музичного мистецтва «розкриватись» і самовиражатись є наявність психолого-педагогічних якостей і механізмів, індивідуально-особистісних характеристик, котрі містять необхідність «вивільнення». Внутрішні художньо-особистісні «резерви», утворюють значний синергетичний

ефект, набувають сили зовнішнього впливу на особистість й стають значущою детермінантою її розвитку.

Авторська спроможність виявляється у здатності сприймати, інтерпретувати, творити власні музичні образи, що, уможливорює, в свою чергу, забезпечити потреби і можливості самореалізації майбутніх фахівців у культурно-освітньому просторі, адже власно створені музичні твори і художні образи, творчі проекти і видовищні заходи як здобуток власного творчого досвіду, як авторство, що безпосередньо звернено до інтелектуальної та сенсорної сфери автора-виконавця, його емоцій та почуттів, мають спрямовуватися на те, щоб не тільки створити свій власний твір, а й надати йому змістовності й оригінальності, «захопити» учасників власного проекту, слухачів, створити атмосферу співчуття і співпереживання, стимулювати емоційні реакції тих, хто сприймає, спричинити розвиток креативності суб'єкта сприймання і його потреби у самовираженні у власній творчій діяльності. Тому стає очевидним, що ефективність викладання фахових дисциплін не може обмежитись копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації того чи іншого твору, зведенням творчо-виконавської діяльності до виконання стереотипних дій за тим чи іншим шаблоном, виконанням сталих практичних завдань під час вивчення музично-теоретичних, музично-виконавських, практично-методичних дисциплін, виконанням одного й того ж хорового або оркестрового репертуару, демонстрацією одних і тих же методів навчання.

Під час вивчення фахових дисциплін майбутні учителі оволодівають знаннями та практичними вміннями з предметів циклу музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін, методики музичного виховання, формують здатність адекватно оцінювати художні явища, критично мислити, успішно здійснювати педагогічну діяльність. Але важливо збагатити навчальний процес методами, способами і прийомами, які б стимулювали оригінальні вияви особистісних реакцій студентів, створити необхідні умови для їх самовираження у самотворчості, розвинути інтерес і потребу відчувати себе автором, композитором, виконавцем, творцем. У цьому процесі пріоритетними мають бути не тільки прагнення студентів оволодіти творчо-виконавськими компетенціями (аксіологічними, художньо-інтерпретаційними, сценічно-виконавськими, самостійно-пошуковими, творчо-проектувальними, рефлексивно-оцінювальними), а й викладача, який має сприяти формуванню цих компетенцій, і на цій основі розвинути в студентів ціннісно-

мотиваційну сферу, бажання творити, бути індивідуально-неповторним у власній творчості.

У процесі самотворчості, створюючи нове, особистість звертається до майбутнього, творить й видозмінює своє теперішнє, формує здатність творити, імпровізувати, інтерпретувати, виконувати, презентувати, що супроводжуються «спалахами творчої інтуїції, творчої уяви, станом інсайту, художнім осяянням» [4].

Висновки. У процесі власного творення фіксується активність особистісних засад, момент творчої свободи і самостійності, творчого осяяння і вивільнення, актуалізується набутий художньо-пізнавальний і музично-виконавський досвід, що спирається на інтуїцію, емпатію, рефлексію. Якісні характеристики авторської спроможності (емоційно-образне мислення, індивідуальна неповторність, здатність до співпереживання, ідентифікації, творчого самовираження, креативності, емпатії, рефлексії, оцінки та самооцінки) формуються через засвоєння різних взаємопов'язаних видів і форм художнього мислення, сприйняття музичних творів різних за жанрами і стилем, музично-виконавського аналізу-інтерпретації, самостійній творчо-пошуковій діяльності.

Авторська спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва плідно формується у композиторсько-виконавській діяльності, що зумовлюється і передбачає сформованість професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя, і, у свою чергу, благотворно впливає на розвиток цих інтегрованих якостей, властивостей та «здатностей», що концентруються у змісті авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, Кульневич С.В. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: [монографія] / К.В.Завалко: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 520 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі / Наукові записки Тернопільського ДПУ імені В.Гнатюка / Серія: Педагогіка. – 1999. – №3. – С. 116 – 120.
5. Отич О. М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти / О. М. Отич // Зб. наук. праць Бердянського педагогічного університету. – № 2. Серія Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 72-80.

6. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 5. – С. 3-11.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

УДК 371

РОЗВИТОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРАЦЯХ Н. ЗАГЛАДИ

Артем СТРИЖАКОВ (Кіровоград)

У сучасних умовах соціально-економічних і політичних змін української держави суттєвого значення набувають питання духовного розвитку особистості. Саме тому в державних документах (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України “Про освіту”) однією з основ модернізації освіти, проголошено пріоритетність підвищення морально-соціального рівня молодого покоління, а провідним завданням виховання – розвиток у дитини духовних цінностей, духовного здоров’я як домінуючого начала у структурі особистості.

Сьогодні все більше вчителів та вихователів починають розуміти, що виховати моральну дитину без опори на традиційні основи християнського віровчення дуже складно, і робота з духовно-морального виховання має бути безперервною, із урахуванням вікових особливостей дитини, її індивідуальних якостей.

Духовний розвиток психологи розуміють як “ієрархію метамотивів та потреб, виходячи з яких, особистість оцінює себе, інших, довкілля, і найсуттєвішими для духовного розвитку є такі потреби: самоповага, пізнання світу, себе, сенс життя, сприймання та створення краси, здійснення добра та справедливості, досягнення психічної досконалості”. Отже, ми бачимо, що духовність розглядається психологами як інтегрована якість особистості, що поєднує всі її риси – інтелектуальні, моральні, вольові, фізичні, естетичні з пріоритетом чомусь “самоповаги”, що аналогічно, з погляду релігії, до “гордошів”. В українському педагогічному словнику зазначено: духовність – індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Під духовністю розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу. Душевність характеризується добрим ставленням людини до оточуючих, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе. З нею співвідноситься

потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення життя. Людина духовна у тій мірі, в якій вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності [3, с.50]. О.В. Сухомлинська пов’язує духовність зі сферою культури. За її словами, духовність – це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вродження в неї і розуміння як власного надбання [6, с.1]. Заслугує на увагу й така думка, що духовність належить до найбільш загальних, граничних характеристик людини та її життя. Відтак, її не можна визначити за допомогою звичайної логічної дефініції – через рід і видові ознаки можна означити лише їхні певні контури, а саме: здатність і потреба орієнтуватись у житті, вищі, універсальні цінності Істини, Добра, Краси в єдності [4, с.50]. У такому розумінні духовність виступає як ідеал, до якого прагне людина та людство у власному духовному самовдосконаленні.

Дехто з учених вважає, що не можна сказати, що ця людина має духовність, а ця ні. На їхній погляд, духовність – це “животворче джерело людини та її життя, яке потребує того, щоб його відкрили та доклали безперервних зусиль для його збереження” [4]. І далі дають яскраве порівняння з криницею, для користування якою потрібно віднайти підземне джерело, відкопати його і постійно стежити, щоб туди не потрапили бруд і сміття, щоб його не засипало землею. Тому можна сказати про людину, що вона духовна лише тоді, коли вона чинить і діє як духовна істота. З такою позицією і ми цілком погоджуємось і поділяємо її.

Духовність, як і всіляке інше поняття, є поліаспектним у своїй змістовій характеристиці. Духовність – це не якась особиста якість чи риса характеру, а своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що протікає на позитивному тлі поведінки і

діяльності людини і характеризує її як цілісну особу. Духовність, як і щастя, є тоді, коли людина сама відчуває її наявність у своєму власному "Я" та й усі оточуючі, хто спілкується з таким психофізичним "Я", відчувають, що це справді людина високої духовності у всіх проявах її життєдіяльності і життєтворчості. Трактування духовності як інтегрованого поняття обов'язково повинно обіймати і його світське, і релігійне розуміння.

У сучасних педагогічних працях розкриваються нові перспективи та способи щодо вирішення проблеми духовно-морального виховання. Однак якщо говорити про цілісні дослідження і здобутки вітчизняної педагогічної спадщини щодо духовно-морального виховання дитини, то ця проблема розглядалася лише побіжно.

Одним із завдань в оновленні системи духовно-морального виховання дитини є узагальнення здобутків видатних педагогів, зокрема досвіду виховної роботи етнографа, педагога, видатної української дослідниці народної культури, чий дослідження базувались на багатолітніх спостереженнях над народним вихованням у селянській родині на Поліссі Ніни Борисівни Заглади.

Монографія Н. Заглади «Побут селянської дитини» й сьогодні залишається неоціненним внеском у розвиток етнографії дитинства, оскільки в ній не лише відображені всі сторони життя сільської дитини, а й зафіксовані пережиткові явища народної педагогіки, що проливають світло на характер духовно-морального виховання в найдавніші часи.

Разом із цим проблема формування формування, становлення та розвитку духовно-морального світу дитини у роботах Н. Заглади є недостатньо вивченою. І, незважаючи на інтерес з боку науковців до відомого етнографа, педагога, науковця, про що свідчать публікації останніх років, слід зазначити, що в цілому недостатньо уваги приділяється висвітленню її значення в історії педагогіки, адже його діяльність у радянські часи через ідеологічні упередження замовчувалась.

Це актуалізує необхідність характеристики особливостей духовно-морального виховання дитини у роботах відомого педагога, що є **метою** цієї статті.

Н. Заглада виявила і описала широке коло різноманітних явищ з дитячого життя 20-30-х років ХХ ст. на Україні, показала роль і місце дітей у родині, у громадському і господарському житті, що дало їй змогу говорити про побут селянської дитини як про окрему ділянку народного побуту. На думку дослідниці, побут дитини настільки широкий і багатий, що його можна структурно виділити її як спеціальну

галузь етнографії. Спираючись на етнографічні дослідження як західноєвропейських, так і українських та російських вчених, Н. Заглада прийшла до висновку, що вивчення дитячого побуту потрібно для з'ясування "яке місце і роль належить наймолодшому поколінню в загальній структурі й житті родини та громади". На її думку, дані з дитячого побуту "правитимуть також за цінні документи для науки за розвиток людської культури" [9, с.113].

Неабиякої уваги заслуговує праця Н. Заглади «Побут селянської дитини». Її цінність відзначає відома сучасна дослідниця Є. Сявавко: «З точки зору етнопедагогіки книга Н. Заглади «Побут селянської дитини» найбільш цінна, оскільки в ній не лише відображені всі сторони життя сільської дитини, а й зафіксовані пережиткові явища народної педагогіки, що проливають світло на характер виховання в найдавніші часи» [8, с. 40].

Провідною ідеєю в монографії було якомога ширше виявити всі явища дитячого життя, їхню матеріальну та духовну культуру, показати роль і місце дитини в родині, в громадській структурі та в господарстві досліджуваного села.

У своїй праці Н. Заглада зробила спробу виокремити методи виховного впливу на дитину, вказуючи на те, що часто у сім'ї використовувалися репресивні методи стосовно дитини: сварка, погрози, залякування, прокльони, фізичні покарання. Починаючи з другого року життя дитини, фізичні покарання уже ставали одним із поширених методів виховання. Їх застосовували щодо дитини, яка у чомусь провинилася. Вважалося, що якщо тих не бити, "то так воно і виросте не по людські". Часто слово "бійка" вживалося замість "наука" [1].

Загалом дослідження Н. Заглади «Побут селянської дитини» є найпершою і найбільш вдалою спробою дослідити життя українських дітей віком від 3 до 14 років з однієї місцевості. На жаль, ці дослідження довгий час не мали продовження. І сама Н. Заглада не все з своїх праць змогла видати. Талановиту дослідницю репресували, а її книгу заборонили.

Цікава, на нашу думку, у Н. Заглади вікова періодизація дитинства. До «першої верстви» вона відносить дітей (немовлят), які вимагають догляду і цілковитої уваги всієї родини. «Всі старання батьків коло дітей, – зазначає дослідниця, – відколи ті народяться до третього більше-менше року життя, зводяться до того, щоб сприяти розвиткові молодого організму, щоб зростити корисну, насамперед для родини, а тоді й для громади одиницю. За виразний довід на це є ціла низка заходів і пристосувань, що мають сприяти фізичному розвиткові молодого організму (колиска, стояка, сидячка, ходячка,

візочок тощо) «щоб дитина не виросла калікою» [1, с. 27]. Крім того в цей період, на думку Н. Заглади, «в інтересі громадянства» треба дбати і про розвиток інтелектуальних сил немовлят. Для цього народ має «певні надбання, що приводять до цієї мети, а саме: пісні, казки, скоромовки, оповідання, забавки тощо». До «другої верстви» за віковою періодизацією Н. Заглади, відносяться діти 3-14 років, які займають окреме місце в родині і суспільстві. Це зумовлює, вважає дослідниця, «одне з основних завдань, що стоїть перед суспільством: підготувати цю верству до майбутнього продуктивного життя». Тут вся увага і зусилля дорослих повинні зосереджуватися на «відповідній акції у цій сфері, що має за головну мету дальший розвиток фізичних та інтелектуальних сил, поглиблення досвіду й практичних знань, потрібних для майбутньої діяльності в дорослому віці». Третя, нарешті, «верства» молодого покоління – це молодь дозрілого віку (парубки й дівки), готова робоча сила, що виступає організовано, як так звані, «молодецькі громади», інституції, що їх початок сягає в дуже давні часи життя нашого народу; в деяких місцях України збереглися вони в більш або менш виразних, своїх первісних формах» [3, с. 27].

Провідною ідеєю в монографії було якомога ширше виявити всі явища дитячого життя, їхню матеріальну та духовну культуру, показати роль і місце дитини в родині, в громадській структурі та в господарстві досліджуваного села.

Праця складається з таких досліджень: «I. Дитяча одіж. II. Дитячий захист. III. Дитяче харчування. IV. Дитячі лови. Рибальство. Бджільництво. V. Випасання худоби. VI. Що ще діти роблять. VII. Дитячі забави та забавки. Дитячі іграшки. Інші способи розважатися. VIII. Діти й природа. IX. Діти й надприродні істоти. X. Громадське життя у дітей» [1, с. 31]. Дослідниця вважає, що «в межах цих десяти ділянок можна замкнути дані за дитяче життя, що разом повинні скласти повну картину дитячого побуту в певній місцевості» [4, с. 13].

На думку працівників етнографічної станції, результати дослідження дитячого життя можна «замкнути» в межі зазначених вище десяти пунктів, що разом складають повну картину дитячого побуту в певному регіоні.

Н. Заглада накреслює шляхи духовного виховання дітей, прилучення їх до християнства. Це насамперед – національні свята, звичаї, обряди, традиції українського народу, які є такими близькими до душі дитини.

У результаті проведених досліджень Н. Заглада переконливо доводить, що матеріальна й духовна культура дитячого життя настільки широка й багата, що потребує виділення її у спеціальну галузь етнографії. Вона закликала науковців провадити такі дослідження спільно й невідкладно, бо під впливом сьогочасного поступу багато цінних з наукового боку ознак минулого загине без сліду [6, с. 14-16].

Викладене дає підстави зробити узагальнюючий висновок, у сучасних педагогічних працях розкриваються нові перспективи та способи щодо вирішення проблеми духовно-морального виховання. Однак, якщо говорити про цілісні дослідження і здобутки вітчизняної педагогічної спадщини щодо духовно-морального виховання дитини, то ця проблема розглядалася лише побіжно. Тому звернення до педагогічної спадщини Н. Заглади, в якій чільне місце посідає проблема духовно-морального світу особистості дитини є вкрай актуальною на сьогодні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заглада Н. Побут селянської дитини / Н. Заглада. – К. : Держтрест «Київ-Друк», 1928. – 180 с.
2. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1977.
4. Капица О. К вопросу об этнографии детского возраста / О. Капица // ИМФЕ, ф. 1-4, № 182, арк. 1-6.
5. Мистецтво життєдіяльності особистості. – К., 1987.
6. Побірченко Н.С. Етнографія дитинства як предмет наукової рефлексії 20-х років / Н.С. Побірченко // Історико-педагогічний альманах – 2012. – № 2. – С.13-17.
7. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських духовних цінностей // Шлях освіти. – 2004. – № 4.
8. Сявко Є. Етнопедагогіка: сучасний стан дослідження / Є. Сявко // Науково-методичний вісник. – 1995. – № 3. – С. 39-52.
9. Щербак І. Енциклопедія дитинства: [Про вченого-народознавця Ніну Загладу та її монографію „Побут селянської дитини”] / І. Щербак // Неопалима купина. – 1995. – № 5-6. – С. 112-114.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрижаків Артем Олегович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток духовно-морального світу особистості дитини в етнопедагогічній спадщині Н. Заглади.

УДК 37.091. 3

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського та світового співтовариства характеризується серйозними культурно-цивілізаційними змінами: посиленням процесів глобалізації, інтернаціоналізації, міжкультурного діалогу, розширенням зв'язків між державами, революцією у сфері інформаційних технологій та комунікативних засобів спілкування. У науковому осмисленні світової спільноти глобального розуміння набуває феномен толерантності, що відповідає складним процесам міжнародного, міжконфесійного та міжкультурного спілкування народів. Отже, зважаючи на зазначене, дослідження сутності феномена «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі є своєчасним і доцільним.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема толерантності знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Серед учених різних країн, які суттєво вплинули на розвиток проблеми толерантності, слід відзначити Ж. Бастида, П. Кінга, Б. Уільяма та ін. Проблеми тактовності, безконфліктності перебувають в полі зору таких вітчизняних дослідників: Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Валітова, Ю. Васількова, А. Мудрик, В. Сухомлинського, О. Швачко. Дослідники І. Бех, Л. Завірюха, В. Калошин, В. Шалін акцентували увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту феномена толерантності. Різні аспекти формування толерантності школярів та студентів у закладах освіти розглядаються у дисертаційних дослідженнях А. Асмоловим, Б. Гершунським, О. Карякіною, В. Козловим, Л. Колобовою, Д. Колосовим, І. Ключником, А. Погодіною, М. Перепеліциною, І. Пчелінцевою, Ю. Тодорцевою. Проблеми формування відносин знайшли своє відображення в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова, Я. Довгополової. Толерантність як складову культури свідомості розглядають А. Асмолов, А. Кондаков; проблеми міжетнічної толерантності – Л. Аза, Р. Валітова, Л. Головатий, О. Грива, Б. Євтух, В. Зорько, О. Майборода, В. Мухтерем, Л. Орбан-Лембрик, А. Петрицький, Т. Сенюшкіна, О. Сербенська, В. Скуратівський, Г. Солдатова, Ю. Тищенко, В. Троцинський; генезис і типологію толерантності Н. Круглова,

О. Магометова; толерантність у процесі знаходження цілісності А. Асмолов, Є. Козаков, У. Тишков. Окреслену тему розглядають також такі дослідники: В. Лекторський, А. Садохін, Н. Федотова.

Мета статті полягає у висвітленні сутності феномена «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна довідникова література пропонує широку палітру визначення поняття феномена «толорантність». Зауважимо, що вперше слово «толорантність», відповідно до французького енциклопедичного словника Ларусса згадується у 1361 році та набуло значення «як здатність терпіти біль» [18, с. 167]. В «Толковом словаре русского языка» В. Даля толорантність від лат. *tolerantia* означає «терпіння», що трактується як «терпимий» [6, с. 403]. «Соціологічний енциклопедичний словник» дає дещо розгалужений відтінок змісту толорантності, а саме: як «терпимість до чужого способу життя, звичаїв, поведінки, думок, почуттів, вірувань, ідей; відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори, в разі зниження чуттєвості до їх дії» [10, с. 370]. «Український педагогічний словник» інтерпретує толорантність як «терпимість до чужих думок та вірувань» [15, с. 332]. У німецько-російському двотомному словнику феномен «*tolerant*» лаконічно визначено як «терпимий». Філософи інтерпретують толорантність як готовність стало і з гідністю сприймати особистість або річ. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» толорантність трактується як «ознака впевненості в собі й усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознака відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншою точкою зору і не запобігає духовній конкуренції» [17]; а в етичному словнику – як «терпіння, терпимість, витримка, готовність до примирення» [11, с. 457].

Аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених виявив неоднозначність та різні смислові відтінки у визначенні змісту поняття «толорантність», як-от: *tolerancia* (з іспан.) – здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів; *tolerance* (з франц.) – ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть думати чи діяти інакше, ніж вона сама; *tolerance* (з англ.) – готовність бути терплячим;

kuan rong (з китайської) – дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним; *تحمل* (з перського) – терпіння, терпимість, витривалість, готовність до примирення; *tasamul'* (з араб.) – прощення, милосердя, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших.

Теорія сучасного наукового знання виокремлює різні підходи щодо розуміння феномену «толерантність», причиною яких є різноманітні й позбавлені єдності контексти у визначенні його сутності, які мають різні смислові відтінки. Так, з точки зору медико-біологічного контексту, науковці під толерантністю розуміють, з одного боку, адаптацію організму до несприятливих впливів середовища, а з іншого, витривалість організму до болю, тобто здібність переносити біль, ліки та інші несприятливі фактори. У екологічному розумінні значення «толерантність» є не що інше, як пластичність – «здатність організмів витримувати відхилення чинників середовища від оптимальних для них та переносити несприятливий вплив того або іншого фактора середовища» [16, с. 262–263].

Тому, цілком імовірно стверджувати, що укладачів різних за напрямками словників інтерпретують феномен «толерантність» як терпимість до способу життя, думок, почуттів іншої людини, поваги до прояву індивідуальності, сприйняття та розуміння культур різних народів світу.

З плином часу виникла потреба у створенні окремого напрямку розвитку поняття «педагогічна толерантність», яке вперше висвітлив відомий російський вчений В. Тишков. У програмному виступі на Міжнародній конференції 1995 року «Толерантність в ім'я взаєморозуміння і співробітництва» вчений виділив низку завдань педагогіки толерантності: виробити здібності самоаналізу в будь-яких життєвих ситуаціях, враховуючи обставини у власному навчальному закладі, сім'ї, класі; застосувати прийоми на шляхи нейтралізації або ліквідації нетерпимості (інтолерантності). Вчений зазначив: «Толерантна установка та дія можуть не збігатися у своїх виявах на рівні окремої особистості» [13, с. 259]. З другої половини 90-х – початку 2000-х років утворився науковий напрямок, де вчені об'єднали та полімірно розвинули поняття про психолого-педагогічну толерантність. У цьому контексті наукова література пропонує розгляд методологічного спрямування сприйняття феномену «толерантність», а саме: аспекти «гуманістичної педагогіки» (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, Б. Ліхачев, Т. Мазур, Е. Монозон, М. Монтесорі, Л. Проколієнко, В. Сухомлинський та ін.); «педагогіки співпраці» (О. Газман, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Іванов,

Я. Коменський, А. Макаренко, С. Шацький та ін.); «педагогіки ненасильства» (А. Козлова, В. Маралов, В. Сітаров та ін.), «педагогіки культури світу» (М. Кабатченко, Є. Соколов, З. Шнекендорф та ін.).

З точки зору педагогіки «толерантність» трактується як «готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами» [16, с. 262–263].

Безцінний вклад у розробку проблеми толерантності вніс В. Сухомлинський, котрий гуманістичними ідеями сформував нову концепцію виховання та навчання особистості. Постулатами етичної поведінки педагога є повага до вихованців, серед яких виразно відчутна активна позиція педагога проти терпимого ставлення до зла: «Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиримим до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям» [12, с. 165]. Тому цей вислів декларує рядки межі толерантності, де гідність є взірцем терпимості: «Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевірй свої вчинки. Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [12, с. 162]. У своїй праці «Як виховати справжню людину» вперше у вітчизняній педагогіці автор глибоко розкриває сутність понять, як гідність, людяність, тактовність, відповідальність, терпимість, патріотизм. Отже, в основі поглядів В. Сухомлинського є гуманістичні ідеї толерантності, на яких базуються загальнолюдські моральні цінності.

Питання педагогічної толерантності висвітлив М. Бубер, який визначив низку важливих якостей толерантності та показав зв'язок толерантності із життям людей у малих групах, визначив риси толерантної та інтолерантної особистості [2].

Інтолерантність трактується вченими як протилежність поняття толерантності, адже саме на її профілактику спрямовані всі необхідні заходи щодо скасування її прояву. Так, дослідниця О. Грива наголошує: «Важливим є і визначення потенційної групи ризику – людей, груп, співтовариств, які є джерелами нетерпимості» [4, с. 241].

Особливо гострою є «проблема інтеграції мігрантів у культурне середовище, пов'язана з вирішенням таких питань, як запобігання та профілактика соціальної виключності, забезпечення рівних прав, профілактика маргіналізації тощо. Усі вони тісно пов'язані з формуванням достатнього ступеню толерантності у членів суспільства, який

повинен стати запорукою в наданні можливості особистісної реалізації для представників угруповань з числа мігрантів, а також маргінальних груп» [4, с. 240].

У рамках цього підходу, який демонструє результати авторських досліджень, розглянемо точки зору наступних дослідників з боку оцінки критеріїв феномену «толерантність». О. Грива виокремлює наступні: «терпимість, емпатійність, комунікативність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури та освіти, достатній рівень розвитку мислення» [5, с. 16–18].

Виховання етнічної толерантності є важливою складовою педагогічного процесу, що базується на засадах толерантності.

Г. Погодіна трактує критерії толерантності наступним чином: «*стійкість особистості* (емоційна стабільність, ввічливість, терпіння та соціальна релаксація); *емпатія* (екстравертність, здібність до співпереживання), *дивергентність мислення* (гнучкість, критичність та нестандартність мислення); *мобільність поведінки* (прогнозування, вміння знайти вихід із незвичної ситуації, комунікабельність); *соціальна активність* (соціальне адаптування, креативність, ініціативність)» [8, с. 16–18].

Ю. Тодорцева вперше теоретично обґрунтувала сутність і специфіку толерантності як професійно значущої якості особистості вчителя сучасної національної школи, а також охарактеризувала позитивні та негативні ознаки прояву толерантності. Дослідниця виокремлює п'ять основних підходів до розкриття сутності педагогіки толерантності: *антропологічний, діалогічний, культуротворчий, акмеологічний, волелюбний*. Ю. Тодорцева пропонує модель толерантних позитивних та негативних взаємостосунків, з-поміж яких позитивними проявами слугують між викладачем та студентом співробітництво, діалог, пробачення та опіка в атмосфері довіри, щирості, психологічної комфортності. Негативними проявами в атмосфері недовіри, байдужості, стресу, дискомфорту, на думку Ю. Тодорцевої є наступні чинники: пригнічення, індиферентність, конфронтація, конфлікт. Як бачимо, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теорією педагогіки толерантності Ю. Тодорцевою «передбачалося здійснювати за допомогою методів співробітництва, діалогу, опіки й вибачення, що ґрунтуються на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини» [14, с. 66].

Отже, формування толерантності як професійної якості науковець характеризує у створенні спеціальних педагогічних умов для забезпечення самореалізації вихованців у

налагодженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де учень активно усвідомлює важливість навчання й виховання; діалозі, що робить педагогічний процес продуктивним, гармонійним.

В аспекті нашого дослідження викликають значний інтерес виділені Т. Білоус особливості діалогічного спілкування. Дослідниця вважає, що саме вони є необхідною умовою толерантного педагогічного спілкування.

На її думку, «однією з основних умов реалізації толерантного підходу в педагогічному процесі є установка викладача не на оцінювальне сприйняття студента, а на прийняття його особистості як цінності, а також на доброзичливе та довірливе спілкування» [1, с. 27].

Сучасний підхід вітчизняних та зарубіжних науковців до вирішення міждисциплінарних базових ланок проблеми толерантності дав поштовх для пошуку та розв'язання проблеми професійного контексту. У педагогічній науці почався процес наукового оформлення теоретико-методологічних основ професійно-толерантного виміру навчально-виховного процесу. Зумовлене це тим, що настав час осмислити наявні перші результати проведених певних досліджень у галузі педагогіки і спільно виробити підходи до толерантного виховання, виявити шляхи і механізми формування професійної толерантності в українському суспільстві.

У наукових працях дослідників неодноразово наголошувалось на взаємозв'язок толерантності з креативністю, мобільністю та рефлексією (Ф. Баррон, Е. Баскакова, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Солдатова тощо). Науковці визначають креативність як особливість інтелекту та творчий пошук нових оригінальних ідей, спрямованих на самовираження і здатність відмовитися від стереотипних форм мислення.

Творча людина йде по шляху цілеспрямованих дій, перешкоджаючи невпевненість, страх, критику, тому, їй притаманна висока толерантність як конструктивна активність у процесі виконання завдань. *Креативність* (від лат. creatio – створення), головною метою якої є усвідомлення майбутніми учителями музики таких компонентів: музично-педагогічної діяльності, артистизму, самобутності, навичок художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, емоційної гнучкості, творчої уяви, образного мислення та музичної культури (Н. Булка, Т. Гусєва, В. Фрицюк, Н. Хазратова). *Мобільність* (від лат. mobile – рух, рухливість) (Г. Падалка, О. Єременко, О. Олексюк, А. Растригіна, О. Яненко, О. Щолокова та ін.), іншими словами – діловитість, комунікабельність, схильність до встановлення

контактів, спілкування з іншими людьми мовою партнера з урахуванням його індивідуальних особливостей і потреб. *Рефлексія* (від лат. reflexio – звернення назад) як засіб психічного самоконтролю і самовдосконалення, котрий активно діє під час музичного навчання і виконавства (В. Ражніков, О. Рудницька, Р. Тельчарова, М. Сова та ін.). Толерантність включає адекватне пізнання самого себе, свого світогляду, переконань і установок, переживань та емоцій, отримання досвіду та побудову толерантних відносин (Г. Безюлева, Г. Шеламова).

У контексті зазначеної проблематики науковий інтерес представляє концепція А. Растригіної, яка дає розгорнуту характеристику теоретико-методологічних аспектів свободи, як необхідної передумови розвитку особистості. Науковець зазначає, що виховання свободою в українській ментальності в усі часи було в центрі уваги. Тому, «усвідомлені елементи менталітету тісно переплітаються зі сферою підсвідомого. Соціальний гуманізм українця забезпечує шанобливе й толерантне ставлення його до інших народів. Йому властива здатність відчувати душу іншого, ставити себе на його місце» [9, с. 292–293].

На думку вченої, «високої навчальної успішності та позитивного емоційного мікроклімату в класному колективі досягають директивні педагоги, які створюють добре структуроване, визначене, передбачуване середовище, й толерантно-авторитетні педагоги, які формують комфортне, добре структуроване навколишнє середовище, налагоджують позитивні стосунки з учнями [9, с. 226].

Виходячи з цього, доцільно зробити висновок, що А. Растригіна, говорячи про виховання свободою, наголошувала на проектуванні й створенні спеціального виховного простору, який давав би змогу забезпечувати вільний саморозвиток і самовизначення особистості в рамках толерантності. Тому, трансформація освітніх орієнтирів суспільства потребує всебічного вивчення, узагальнення і творчого застосування теоретичних ідей і практичного досвіду вітчизняної та зарубіжної гуманістично орієнтованої педагогіки в руслі толерантності.

Беручи до уваги вище сказане, ми вважаємо, що педагогічна толерантність може бути розглянута як професійно важлива якість педагога, що робить вплив на ефективність його праці, а також на взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу з точки зору професійного становлення фахівця. Професійна соціалізація в процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах уможливує включення майбутніх фахівців у систему професійних відносин і самостійне відтворення цих відносин,

виробляючи при цьому власну систему ціннісних орієнтацій в області професійної самосвідомості. Тому, культура толерантності розглядається як складова ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця і гармонійного розвитку особистості в соціумі. Тож, професійна толерантність є потужним чинником, що забезпечує високу ступінь дидактичного та виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Висновки. Отже, на підставі аналізу наукової літератури, ми робимо висновок, що феномен професійної толерантності визначає ряд комплексів найважливіших інтелектуальних і моральних якостей: тактовність та особиста порядність, загострене відчуття соціальної справедливості, розуміння багатства національної та світової культури, ідейна принциповість у поєднанні з терплячістю до інших поглядів. Професійна толерантність є стимулом для формування гармонії партнерських стосунків, рушійною силою позитивного розв'язання спільних творчих завдань. Як інтегральне поняття сьогодення, професійна толерантність виступає взірцем високого рівня розумового розвитку та моральної культури і повинна бути нормою соціального життя; в рамках Міжнародної освітньої парадигми спрямовувати і вдосконалювати рівень професійної підготовки майбутнього вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13.00.07/ Білоус Тамара Миколаївна. – Рівне, 2004. – 228 с.
2. Бубер, М. Я і Ты / Мартин Бубер; [пер. с нем. Ю. С. Терентьева, Н. Файнгольца, послесл. П. С. Гуревича]. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
3. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания. / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К., Политиздат Украины, 1989. – 187 с.
4. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: монографія / Грива Ольга Анатоліївна. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. – Бібліогр. 228 с.
5. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: дис. на здобуття наукового ступеня доктора філос. наук: 09.00.10 / Грива Ольга Анатоліївна. – Київ, 2008. – 417 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1998, – с. 4472.
7. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория і методика професійної освіти» / А. А. Погодина. – Ярославль, 2006, – 25 с.
8. Погодина А. А. Толерантность: Термин. Позиция. Смысл. Программа / А. А. Погодина //

История прил. к газ. «Первое сентября». – 2002. – Март № 11.

9. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи [Монографія] / Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.

10. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – М.: М. – Норма, – 1998. – 480 с.

11. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. (Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина). – К.: Рад. школа, 1976–1977. – 670 с.

13. Тишков В. А. Очерки истории и политики этничности в России / Валерий Александрович Тишков. – М., 1997. – 360 с.

14. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13.00.07 / Тодорцева Юлія Вікторівна. – Одеса, 2004. – 277 с.

15. Український педагогічний словник: [близько 3000 статей / уклад. Семен Гончаренко] – К.: Либідь, – 1997. – 373 с.

16. Учиться жить вместе: получается ли это у нас? : Синтез размышлений и предложений, вытекающих из 46-й Международной конференции образования под эгидой ЮНЕСКО, 5–8 сентября, 2001 г. (Пер. с франц. Л. Ковалева). – Международное Бюро Просвещения. – Женева, ЮНЕСКО, 2003. – 120 с.

17. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 576 с.

18. Dictionnaire etymologique. Larousse. Paris, 1964. – С. 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівник оркестру народних інструментів мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики, художньо-естетичне виховання молоді.

УДК: 37.091.3:796

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

Анатолій ТУРЧАК, Ольга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Незалежність України, відродження української нації спонукали до нового бачення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямування її на потреби людини й держави у професійних, всебічно розвинених спеціалістах. Соціальне й педагогічне значення порушеної проблеми полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців які у своїй майбутній професійній діяльності здатні поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку, володіти гуманістичними та моральними якостями, відповідально та творчо ставитися до справи, яку вони виконують.

Національна доктрина розвитку освіти націлює національну систему освіти на формування здорової, всебічно розвинутої особистості, яка вміє творчо мислити, ініціативно діяти, сприяє соціально-економічному розвитку держави, у якій проживає.

Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується подальшим пошуком нових ефективних варіативних систем, моделей, інноваційних технологій і методик

покращення рівня якості професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту, особливо сьогодні, у період входження України до європейського освітнього простору.

Освітня ситуація вимагає перегляду форм співпраці: викладач-студент. Відповідно до цих вимог, процес підготовки вчителя нового часу має бути оновленим, з використанням у роботі інтерактивних технологій та методів навчання, спрямованим на розвиток особистісних здібностей студентів [7].

Вагомих результатів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури можна досягти лише за умов законодавчого, програмного та нормативного забезпечення, що виражається у конкретних документах і матеріалах, розроблених державними органами управління у сфері фізичної культури і спорту [5, с.23-25].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури постійно знаходиться в полі зору спеціальних науково-дослідних установ, наукових колективів й окремих дослідників [6, с.234].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що,

незважаючи на вагомі результати багатьох наукових досліджень, недостатньо уваги приділяється питанням підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування інтерактивних технологій у навчанні.

Предметом уваги науковців були проблеми, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі. Це дослідження А. Алексюка, С. Гончаренка, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Кондрашової, Р. Кузьменко, Н. Миропольської, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко, Л. Хо-мич, Г. Шевченко, Я. Цехмістер та ін.

Щодо підготовки вчителів привертають увагу праці зарубіжних учених, зокрема К. Ангеловські, Дж. Брауна, К. Картера, Д. Каца, К. Кларка, К. Левіна, Г. Сайкса, М. Сміта, Л. Шульмана та ін. Цінними в дослідженнях цих учених є ідеї та концепції формування соціальної установки вчителя в його професійній діяльності.

Теоретичний і дидактичний аспекти нових технологій навчання вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М. Башмакова, В. Безпалька, Л. Буркової, В. Лозової, Г. Селевка та ін. вітчизняних і зарубіжних науковців.

Водночас, упровадження зазначених технологій у педагогічну практику просувається досить повільно через недосконалість сучасних технологій управління освітою загалом і технологій управління процесом упровадження інновацій, зокрема, таких, які б відповідали потребам освіти сьогодення [10, с.15].

Професійну підготовку фахівців у галузі фізичної культури досліджували Г. Бабушкін, В. Видрін, В. Григоренко, М. Кричфалуший, Г. Ложкін, В. Маслов, В. Наумчук, Т. Овчаренко, О. Петунін, Б. Сермеєв, С. Собко, А. Турчак, А. Цьось, Б. Шиян, Ю. Шкреттій та ін.

Вчені намагаються з'ясувати теоретичні, методологічні та методичні основи підготовки вчителя, що відповідають сьогоденню, суспільним потребам суспільства, держави у цілому, і потребам особистості зокрема, ґрунтуються на нових принципах демократизму і міжособистісного діалогу, оновленні аксіологічних і технологічних підходів до організації навчально-виховного процесу.

Метою даної статті є вивчення особливостей підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до використання інтерактивних технологій. Відповідно до мети було поставлено таке завдання: вивчити стан розробленості проблеми формування готовності до застосування інтерактивних технологій в теорії та практиці підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до вивчення і аналізу практики

підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до застосування інтерактивних технологій навчання в майбутній професійній діяльності, вважаємо за необхідне передусім розкрити суть поняття професійної підготовки.

Поняття професійної підготовки спеціалістів було в центрі наукових інтересів багатьох науковців: С. Архангельського, І. Богданової, А. Булди,

В. Грузинського, О. Глузмана, О. Грішнєвої, Т. Десятова, І. Дичківської, І. Зязюна, Н. Кузьміної, І. Лернера, А. Ліненко, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехоти, Б. Поруса та ін.

Звернемо увагу на ті роботи, які ми вважаємо важливими в контексті нашого дослідження. І. Гавриш зазначає, що термін «підготовка», який тісно пов'язаний з фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття «готовність»; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність як результат професійної підготовки [3, с.124].

Спираючись на матеріали словників зазначимо, що під підготовкою майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій навчання в школі ми розуміємо процес отримання знань, набуття навичок та вмінь, що дозволяє ефективно вибудовувати взаємодію з учнями на засадах інтерактиву, враховуючи фундаментальні положення процесу підготовки та структурні компоненти цієї готовності.

І. Дичківська зауважує, що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей, яка регулює діяльність, забезпечує її ефективність [4, с.45-46].

Адаптуючи ідеї В. Бережної зазначимо, що під системою підготовки студентів до професійної діяльності на засадах інтерактиву слід розуміти сукупність елементів педагогічного процесу, соціально та педагогічно-організований процес формування особистості, що спрямований на оволодіння вчительською професією, рівнем певної кваліфікації та забезпечує безперервне зростання компетентності, майстерності й розвитку навичок і вмінь у галузі викладання гуманітарних дисциплін, а також створює умови для самоактуалізації кожної особистості, сприяє досягненню тих цілей, які ставляться суспільством перед майбутнім педагогом [2].

Сучасна школа має бути зорієнтована на формування розвинутої, самодостатньої особистості, здатної самостійно опанувати нові знання та самовдосконалюватися протягом

життя. Особливе значення набуває проблема підготовки вчителів у зв'язку з інтенсивною гуманізацією і гуманітаризацією суспільства, їх майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, духовного життя суспільства.

Окремим важливим напрямом підготовки сучасного вчителя стає його інноваційна підготовка, оскільки жодний, навіть найталановитіший, учитель не встигає за розвитком науково-технічного прогресу. Для досягнення цієї мети майбутньому вчителю необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій перед усе, можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу, специфіку їх застосування в залежності від вікових і особистісних особливостей учнів.

Інноваційність вчителя складає невід'ємну частину його професійної компетентності як основного результату діяльності освітнього закладу. Адже за компетентнісним підходом випускник педагогічного вищого навчального закладу має не тільки володіти системою знань, умінь і навичок, а й набором компетенцій у пізнавальній, психологічній, інтелектуальній, інформаційній, економічній, правовій та інших сферах.

Одним з аспектів підготовки інноваційного вчителя фізичної культури є її підготовка його до запровадження окремих педагогічних технологій, зокрема інтерактивної, що зумовлено особливостями педагогічної діяльності вчителя, який працює в інтерактивній парадигмі.

Застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі стимулює поєднання зусиль учасників освітнього процесу для обробки навчальної інформації з отриманням нових знань особисто кожним студентом в оптимальному для нього режимі. Під час застосування інтерактивних технологій змінюється спосіб одержання нових знань, підсилюються особистісні орієнтації навчального процесу.

На думку О. Шабаліної [12], структурними компонентами загально-педагогічної підготовки виступають навчально-пізнавальна, практична і самостійна практична діяльність. Основними критеріями рівня сформованості загально-педагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Авторка вважає, що стратегія і тактика загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будуються на основі таких принципів:

професійно-педагогічної спрямованості, інтегративності, системності, індивідуалізації і диференціації, єдності загального, особистісного і індивідуального. Технологія загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за наступним алгоритмом: діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки вчителя – поетапний розвиток загально-педагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання [12, с.68].

Оскільки під «підготовкою» розуміють «запас знань, досвіду, здобутих у процесі навчання, практичної діяльності», то у вищому педагогічному навчальному закладі професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури виступає як цілісний процес засвоєння й закріплення загально-педагогічних і фахових знань, умінь, навичок, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом. Результатом професійної підготовки є стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, на думку Л. Сущенко, розглядається як процес, який відображає науково й методично обгрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [11, с.2-3].

Якість роботи майбутнього вчителя фізичної культури залежить від оволодіння ним інтерактивними технологіями, які апелюють не стільки до інтелекту, скільки до особистісних утворень, що забезпечують врешті індивідуалізацію навчального процесу на творчо-комунікативній основі.

Під метою підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до застосування інтерактивних технологій навчання, ми розуміємо:

- всебічний розвиток та вдосконалення особистості студентів спеціальностей галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини;
- сприяння подальшому розкриттю їхніх природних здібностей;
- підвищення морального, культурного, творчого рівня для успішного розв'язання

педагогічних завдань на основі демократії та поваги до особистості учня;

- набуття певної системи якостей, умінь та навичок, які забезпечують готовність до творчого розв'язання навчально-виховних завдань, сформованість рефлексивної позиції та високий рівень мотивації до застосування інтерактивних технологій навчання в майбутній професійній діяльності.

Сутність запропонованого нами інтерактивного навчання полягала в тому, що дидактичний процес відбувався за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітньої діяльності. Викладач виступав у ролі організатора дидактичного процесу, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачала моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, функціональної музики, елементів іноземної мови в процесі вивчення циклу дисциплін професійної і практичної підготовки.

Вивчення освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців в галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини за кваліфікаційним рівнем бакалавр дозволило з'ясувати перелік змістовних блоків і навчальних модулів, які складають структуру і наповнюваність навчальних планів, типових навчальних програм відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки та визначити основні критерії професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури.

Першим критерієм оцінювання ми визначили **мотиваційний**, який характеризує професійно-педагогічну спрямованість особистості студента; усвідомлення потреби і значущості використання інтерактивних технологій навчання; прагнення до вдосконалення свого професійного рівня, до самоактуалізації; прагнення пошуку нових методів і прийомів роботи; уміння зацікавити колеґ та учнів новими ідеями.

Другий критерій – **змістовно-процесуальний**, характеризує обізнаність з теоретичними засадами, сутністю та змістом інтерактивних технологій навчання; характеризує комплекс умінь та навичок із застосування інтерактивних технологій навчання (практична готовність); психолого-педагогічні знання; сформованість інформаційних знань та вмінь; інноваційне мислення; уміння створити ситуацію успіху для учнів; здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їхніх особливостей; прийняття демократичного стилю спілкування;

інформованість про новітні педагогічні технології; володіння дослідницькими вміннями.

Третій критерій – **креативний**, характеризує готовність студентів до креативного вирішення навчально-виховних завдань: зорієнтованість на створення власних творчих завдань; здатність проявити творчу індивідуальність; спроможність генерувати нові ідеї; уміння розвивати креативність дітей.

Четвертий критерій – **рефлексивний**, відображає сформованість рефлексивної позиції студентів: уміння аналізувати власну професійну діяльність; уміння аналізувати й оцінювати роботу колеґ та учнів; уміння правильно скласти план корекції в подальшій роботі з учнями; критичність та об'єктивність у самооцінках.

Таким чином, готовність до застосування інтерактивних технологій навчання визначається нами як особливий особистісний стан, який характеризується усвідомленням педагогом потреби і значимості використання інтерактивних технологій навчання; обізнаністю з теоретичними засадами, сутністю та змістом інтерактивних технологій навчання; зорієнтованістю на креативне вирішення навчально-виховних задач, на розвиток креативності у дітей та сформованістю рефлексивної позиції.

На нашу думку, необхідним є створення певної інфраструктури, яка б була спрямована на безперервну цілеспрямовану та послідовну підготовку майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Виходячи з цього, завдання вищих навчальних закладів полягає не тільки в тому, щоб теоретично підготувати майбутнього педагога до професійної діяльності, але й спрямувати його на подальший розвиток, самовдосконалення своїх особистісних та професійних якостей. Тобто процес підготовки майбутнього педагога має бути особистісно-орієнтованим і спрямованим на індивідуальну творчу самореалізацію кожного студента.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності не є спонтанною, її необхідно всіляко підтримувати і розвивати. Для цього необхідно створювати соціальні умови, які б дозволяли майбутнім учителям фізичної культури отримувати належну професійну освіту підвищувати свій загальнокультурний і фаховий рівень, брати участь у пошуковій, дослідно-експериментальній роботі, здійснювати облік передового та інноваційного педагогічного досвіду [8, с.120; 9].

Для досягнення мети якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які б були гармонійно фізично розвиненими, мали міцне здоров'я, необхідною

умовою виступає перехід до гуманістичної системи підготовки учителів фізичної культури, в якій найвищою цінністю стає студент з його індивідуальними особливостями, цінностями та інтересами [1, с.51].

Висновки. Таким чином, зроблений нами науковий аналіз з проблеми підготовки майбутнього вчителя фізичної культури та його готовності до застосування інтерактивних технологій у навчанні засвідчив вивчення різних аспектів змісту і структури феномену готовності та дозволив дійти висновку, що дослідники переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність - як результат цього процесу (на певному, визначеному ними етапі). На нашу думку, саме готовність до застосування інтерактивних технологій дає можливість майбутньому вчителю професійно адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, свідомо аналізувати та коригувати результати своєї діяльності. Сукупність основних критеріїв професійної готовності може забезпечити високий рівень підготовки майбутніх учителів фізичної культури до побудови навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, на засадах інтерактиву.

Готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій є важливою передумовою досягнення високої якості його професійної діяльності і потребує подальшого вивчення.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Ахметов Р.Ф. Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій / Р.Ф. Ахметов, В.К. Шаверський. – Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2007. – №34. – С. 50-52.
2. Бережна В.С. Підготовка майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності: вітчизняний та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / В.С. Бережна. – Режим доступу до вид.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_Gum/NiO/2009_07/1.
3. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 542 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Жабаков В.Е. Исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональной

деятельности в сфере физической культуры / В.Е. Жабаков // Теория и методика физической культуры. – 2007. – № 10. – С. 23-25.

6. Марцинюк М. Ступенева підготовка фахівців з фізичного виховання у навчально-наукових комплексах / М. Марцинюк // Молода спортивна наука України : зб. наук, праць у галузі фізичної культури і спорту. – Львів: НВФ «Українські технології», 2004. – Т. 4. – С. 235-239.

7. Олефір Г.В. Сутність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури [електронний ресурс] / Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу» № 1 (13), 2011. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/index.htm>.

8. Осадчий В.В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) / В.В. Осадчий. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – №4 – С. 118-127.

9. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры / О.В. Петунин. – М.: Просвещение, 1980. – 120 с.

10. Суоров А.А. Специализированный Интернет-ресурс как интерактивная технология в процессе подготовки будущих учителей физической культуры [Електронний ресурс] // Физическое воспитание студентов, Научный журнал. –2013. – №3. – С. 55. – Режим доступа к журн.: <http://lib.sportedu.ru/Press/FVS/2013 N3/>.

11. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.

12. Шабалина О.Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Шабалина О.Л. – М., 2003. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, декан факультету фізичного виховання.

Коло наукових інтересів: методологічні основи підготовки вчителя фізичної культури.

Шевченко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх фахівців галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини.

УДК: 378.091.015.311

ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає нових підходів до формування ціннісних ставлень та установок майбутнього вчителя. Тому організація навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів повинна бути спрямована на пошук нових підходів до формування системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів щодо саморозвитку, самоосвіти та самовиховання. Оскільки саме система цінностей складає основу внутрішнього світу особистості, обумовлюючи її діяльність. Від того, яким змістом наповнена особистісна система цінностей кожного молодого вчителя залежить ефективність процесу особистісного та професійного розвитку, самореалізація його творчого потенціалу. Для вищих педагогічних навчальних закладів першочерговим завданням є формування особистості майбутнього вчителя здатного до постійного особистісного та професійного самовдосконалення, готового до безперервної самоосвіти.

На сучасному етапі досить велика увага приділяється дослідженню різних аспектів професійного самовдосконалення майбутнього вчителя (Л. Сущенко, І. Скляренко, О. Прокопова, Т. Шестакова та ін.), але особистісне самовдосконалення майбутнього педагога майже не досліджується.

Ставлення студента до особистісного самовдосконалення, його пізнавальна активність залежить насамперед від змісту мотивації цієї діяльності, від взаємозв'язку суспільного й особистісного, від структури і динаміки ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Сформоване ціннісне ставлення до самовдосконалення активно залучає особистість до цілеспрямованої діяльності з самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самовдосконалення як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості досліджувалося Н. Макарем та В. Тертичною. Самовдосконалення розглядається як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє.

Місце та роль цінностей у саморозвитку особистості визначено у працях В. Бакірова, Е. Здравомислова, Е. Подольської, Л. Сохань,

А. Ручки, Н. Чавчавадзе, В. Ядова та інших науковців.

Серед вітчизняних дослідників проблему цінностей розглядали В. Андрущенко, В. Бакіров, Є. Головаха, А. Дорошенко, І. Зязюн, А. Кравченко, Л. Левчук, В. Нестеренко, А. Ручка, В. Шинкарук, О. Сухомлинська, Т. Яшук та ін. Так на думку І. Зязюна цінність – внутрішній, естетичний, засвоєний суб'єктом орієнтир її життя – сприймається як власна духовна інтенція [5, с. 5].

Проблема формування системи цінностей майбутніх педагогів знайшла своє відображення в останніх дисертаційних дослідженнях. Так, формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки досліджено О. Кондрицькою, теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності визначено Ю. Пелехом, процес ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів досліджено Т. Северіною, проблемі формування фундаментальних цінностей майбутнього педагога засобами зарубіжної літератури присвячене дослідження І. Слоневської.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення формування у майбутніх учителів цінностей особистісного самовдосконалення як умови їх особистісного та професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Цінності складають той фундамент, на якому будується суб'єктивне ставлення особистості до конкретних цілей та завдань, а також готовності до їх реалізації у тому числі і до самовдосконалення. У контексті нашого дослідження звертаємося до визначення цінностей поданого В. Крижко: «Це те, що людина особливо цінить у своєму житті, у чому вона бачить особливе позитивне життєве значення» [6, с. 401]. За такого підходу цінності можемо розглядати як своєрідний орієнтир особистості в сучасному житті. У той же час О. Сухомлинська акцентує увагу на тому, що «...цінності розглядаються передусім як категорія моралі в найширшому її розумінні» [12, с. 108].

З урахуванням усвідомлення особистої значущості певних цінностей, у відповідності до поглядів В. Непомнячої та М. Каневської, особистість визначає їх ціннісність для себе. Ціннісність визначає: спрямованість суб'єкта на реалізацію певних відношень, відповідних даній цінності; відповідний спрямованості зміст уявлення про своє «Я»; виділеність у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту та його провідну роль у формуванні самосвідомості особистості [8, с. 24].

Особисті цінності змінюють ставлення людини до власного розвитку, визначаючи нові перспективи особистісного перетворення. На думку І. Беха, «поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо» [1, с. 6].

Система особистісних цінностей, для яких характерний високий ступінь усвідомленості, складається внаслідок інтеріоризації особистістю змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у творах матеріальної і духовної культури. За таких умов визначення особистісних якостей, необхідних учителю в майбутній педагогічній діяльності є складовою формування власної системи цінностей.

Ми виходимо з того, що процес самовдосконалення особистості відбувається з урахуванням уявлень особистості про ідеальний образ (рівень моральної, фізичної, духовної, розумової, професійної та іншої досконалості) та порівняння себе з цим ідеалом з метою подальшого розвитку. Відповідно самовдосконалення виявляється у прагненні довести розвиток власної особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. На думку В. Леві, «для того щоб успішно вести роботу над собою, бажано мати уяву про себе. Вже один тільки самозвіт, хоча б найбільш приблизне усвідомлення свого стану роблять велику справу. Початок розуміння свого стану – початок перемоги» [7, с.53]. Самовдосконалення має особливу роль у становленні особистості оскільки впливає на здатність людини до пізнання власного «Я», а відповідно до рефлексії над собою. Рефлексивні вміння визначають поведінку майбутнього вчителя на основі її осмислення та прогнозування подальших дій. У результаті рефлексії вибудовується система уявлень про себе та оточуючих, формується адекватне сприйняття дійсності. Педагогічна рефлексія включає здатність керувати власним психологічним станом, вчинками, удосконалювати способи діяльності, оптимальним чином співвідносити умови діяльності та власні можливості, оцінювати свої

дії, усвідомлювати зміст і значення своєї діяльності, зіставляти її результати з загальноприйнятими нормами [3, с.124]. Слід зауважити, що у цьому процесі важливо щоб майбутній учитель усвідомив ідеальний образ (ідеал) на який він буде орієнтуватися на певному етапі у процесі особистісного самовдосконалення, наповнив його особистісним смислом.

Формування ціннісної свідомості особистості майбутнього вчителя є необхідною передумовою виникнення у нього позитивного ціннісного ставлення до себе, оточуючих, майбутньої діяльності та реалізації себе у цій діяльності. Так, на думку В. Сластьоніна, ціннісна свідомість – це «форма відображення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єкту визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовне ціле; єдність психічних процесів, які активно беруть участь в осмисленні об'єктивного світу і свого власного буття на основі відображення дійсності як світу духовних цінностей» [10, с. 121].

Особистість майбутнього вчителя розвивається у ціннісному середовищі. Це середовище має значний вплив на особистий та професійний розвиток особистості майбутнього вчителя, але воно формує лише основи його системи цінностей, визначає загальнозначущі форми, які можуть в певній мірі відрізнятись від особистісних цінностей. При цьому відбувається зіставлення власної системи цінностей із загальнозначущими нормами та ідеалами.

Відповідно сприйняття навколишнього середовища безпосередньо пов'язане з самооцінкою. Оскільки необхідною вимогою до самооцінки є її адекватність, то в процесі організації навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі необхідно сприяти оволодінню кожним студентом прийомми самовиховання, самоконтролю, самооцінки. Важливим у цьому процесі є допомога викладачів, куратора. Акт самосвідомості нерозривно пов'язаний з проблемою вибору орієнтирів особистісного та професійного розвитку. У якості таких орієнтирів може виступати система загальнолюдських, національних та професійних цінностей.

Система цінностей формується на ґрунті вищих соціальних потреб особистості майбутнього вчителя і відповідає способу життя, який надає особистості можливість реалізації певних соціальних та індивідуальних цінностей. За такого підходу, на думку Ю. Соловйової, ціннісна система особистості майбутнього вчителя є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому

[11]. Саме система цінностей спрямовує активність суб'єкта, визначаючи його життєву позицію.

Важливою передумовою процесу формування системи цінностей особистісного розвитку є ставлення самого майбутнього фахівця до власного розвитку. Якщо майбутній вчитель усвідомлює значення та прагне до постійного самовдосконалення, то він починає свідомо організовувати своє власне життя, визначити свій власний розвиток, регулювати свою поведінку.

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в цілому співпадають з визначеним ідеалом, формуючи у нього власну ієрархію життєвих завдань (віддалених, близьких і найближчих) щодо самовдосконалення, а також є основою для визначення засобів їх досягнення. Сформована система цінностей спонукає майбутнього вчителя до активної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей особистісного та професійного розвитку, максимальну самореалізацію у різних сферах життєдіяльності.

На думку А. Фурмана, управління особистістю процесом самовдосконалення «базується на адекватних, далеко перспективних планах і прогнозах, осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій» [13, с.115]. Особистісно значущі ціннісні орієнтації – це орієнтації, які дозволяють диференціювати вже визнані й відібрані цінності за їх уподобанням для особистості через які вона визначає міру речей, висловлює своє «Я», актуалізується.

Ціннісні орієнтації відображають фундаментальні суспільні інтереси особистості, а також власні потреби і тим самим визначають її соціальну позицію, світобачення, світосприймання, моральні принципи і світогляд загалом, а в професійній діяльності зумовлюють її сенс, мотиви та характер педагогічної спрямованості.

Основним змістом ціннісних орієнтацій особистості виступають установки на матеріальні, духовні, соціальні, етичні та естетичні цінності, що обумовлюють її поведінку. У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід, світоглядні переконання та моральні принципи людини. У структурі свідомості ціннісні орієнтації виступають у якості особливих критеріїв оцінювання об'єктів оточуючого світу, а також власних якостей і рис характеру.

Система ціннісних орієнтацій особистості визначає рівень її особистісного та професійного самовизначення. На основі сформованої системи ціннісних орієнтацій виникає потреба в особистісному самовдосконаленні, яка у подальшому підтримується особистим джерелом активності (переконаннями, почуттям обов'язку,

відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства тощо) [9].

Процес становлення ціннісних орієнтацій пов'язаний з розвитком потреби у самовдосконаленні та мотиваційної сфери особистості. Так, на думку А. Деркача, у структурі ціннісного ставлення особистості до самовдосконалення виділяються чотири компоненти [4]:

1) мотиваційний (пов'язаний з усвідомленням цінностей саморозвитку, із задоволенням потреб особистості, що визначають напрям її самореалізації);

2) емоційний (проявляється в особливому ставленні до процесу та мети самовдосконалення);

3) інтелектуальний (визначається прагненням до досягнення вищого рівня саморозвитку);

4) вольовий (представлений у здатності переборювати труднощі в процесі самоздійснення).

За такого підходу, продовжує Т. Северіна [9], всі складові структури взаємопов'язані, а її міжкомпонентні зв'язки взаємообумовлені, відповідно це дає змогу стверджувати, що сутністю ціннісного ставлення до самовдосконалення є трансформація компонентів самовдосконалення як суспільно значущих цінностей в особистісні. Основною функцією ціннісного ставлення постає регулювання самовдосконалення як цілеспрямованої пізнавально-творчої діяльності. Сформоване ціннісне ставлення до самовдосконалення надає особистості як суб'єкту саморозвитку стійкості та цілісності.

Майбутній учитель, як особистість і професіонал, у своїй діяльності, наголошує Ю. Соловйова, повинен враховувати не лише свої потреби та можливості, але й потреби та можливості інших людей [11].

Формування особистісної потреби в самовдосконаленні пов'язане з розвитком самої особистості і передбачає наявність певних етапів [2, с. 26]:

1) досягнення необхідного рівня самосвідомості. Якщо свідомість як здатність фіксувати у внутрішньому плані знання про світ звернено насамперед назовні, то самосвідомість звернено на носія знання. Така спрямованість зумовлює виділення в знанні про світ знання про себе як про частину єдиного світу;

2) на базі самосвідомості формується відносно стійка, деякою мірою усвідомлена, динамічна і живуча система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує власне ставлення до навколишнього світу і до себе;

3) постановка мети самовдосконалення, що є складовою соціальною сутністю Я-концепції і утворюється в процесі спілкування та діяльності

особистості, під час яких суб'єкт «дивиться, як у дзеркало, в іншу людину» і тим самим уточнює, змінює, удосконалює образи свого «Я»;

4)практична реалізація самовдосконалення: самовиховання певних якостей, саморегулювання, самоаналіз, самоконтроль і самокорегування.

Ціннісні орієнтації регулюють мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя оскільки саме мотиваційна система – потреби, інтереси, ідеали-цінності – є джерелом активності особистості. Під час організації навчально-виховного процесу необхідно підтримувати постійне ефективне стимулювання особистісного розвитку, потребу у цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей майбутнього вчителя. Це відбувається в процесі вибору цінностей для задоволення потреб особистості та в процесі формування ціннісних якостей особистості для її життєдіяльності. Механізм формування ціннісних орієнтацій пов'язаний з вирішенням конфліктів і суперечностей у мотиваційній сфері людини, проблемою вибору орієнтирів, на які вона могла б спиратись у своїй діяльності. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілої особистості, здатної на певні дії, що вимагають волі та цілеспрямованості для досягнення поставленої мети.

Система ціннісних орієнтацій, від якої залежить прагнення особистості пізнати свою індивідуальність, відкрити можливості для його реалізації, осягнути свій зв'язок з навколишнім світом та вдосконалити себе впливають на спрямованість та активну позицію особистості студента й у такий спосіб сприяють формуванню потреби в особистісному самовдосконаленні та зумовлюють належну продуктивність професійного майбутнього [9].

Висновки. Однією з умов успішного вирішення завдання розвитку особистості майбутнього вчителя ми вбачаємо у вихованні у майбутніх вчителів прагнення до постійного особистісного самовдосконалення протягом усієї педагогічної діяльності. Мотиви, якими керується майбутній вчитель у процесі самовдосконалення залежать від системи цінностей, на яку він орієнтується. Система ціннісних орієнтацій особистості визначає рівень її особистісного та професійного самовизначення. Саме система ціннісних орієнтацій визначає творче, активне ставлення майбутнього вчителя до себе як до особистості, здатної до саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [навчально-методичний посібник] У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 277 с.
2. Битянова Н. Р. Культура професійно-психологічного саморозвиття / Н. Р. Битянова. – М.: Академія МВД, 1996. – 128 с.
3. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры.– СПб.: СПбУ, 1996.–150 с.
4. Деркач А. А. Аксиологическая культура личности [Текст]: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496 с.
5. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України / І. Зязюн. – 2005. – № 3. – С. 5-12.
6. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
7. Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. Изд. Обновленное. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
8. Непомнящая В. И., Каневская М. Е, Пахомова О. Н. и др. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.22-30.
9. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; Державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – 225 с.
10. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для ВУЗов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
11. Соловійова Ю.О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Олександрівна Соловійова. – Харків. – 2005. – 268 с.
12. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 105-111.
13. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анатолій Анатолійович Фурман; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбаєва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього педагога.

УДК 37(09)

Ф.Ф. ОКСАНИЧ – ПЕДАГОГ, ПРАКТИК, КЕРІВНИК**Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх його сферах, зокрема і в галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають сьогодні перед суверенною Україною. Державні освітянські документи, передусім Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» освіти України у XXI ст., проголосили розбудову й докорінне реформування освіти основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, демократизації суспільства, виходу вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень. Українська школа повинна увібрати в себе кращі загальнолюдські ідеали й традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки. Їх вивчення має особливе значення для становлення теорії і практики сучасного національного шкільництва, оскільки парадигма освіти й виховання потребує критичного осмислення історичної спадщини.

Звернення дослідників до історії педагогіки, яка «завжди персоналізована» [5, с.3], допомагає по-новому осмислити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні. Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, письменників, громадських діячів, учених, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки і яких свого часу не було належно поціновано, залишається надзвичайно актуальним. Він необхідний для того, «щоб визначити для себе й показати сучасникам витоки багатьох явищ і подій через багату й різноманітну історію розвитку української гуманітарної думки» [4, с.36].

На важливості творчого використання досвіду, набутого в попередні десятиріччя, неодноразово наголошував президент НАПН академік В.Г.Кремень: «Людство знаходиться на такому етапі розвитку, коли відбуваються надзвичайно серйозні модернізаційні процеси в освітянській діяльності й наша країна має на основі великої спадщини, яку ми отримали в своїй освіті від попередньої держави, продовжити і завершити створення цілісної національної системи» [2].

Отже, вивчення педагогічних персоналій, їх теоретичних пошуків і практичного досвіду має сприяти глибшому пізнанню історико-педагогічного минулого України. У цьому

контексті слід відзначити наукові дослідження, присвячені історії українського шкільництва, які помітно активізувалися в останній час (Л.Березівська, Л.Бондар, Л.Вовк, С.Дмитренко, Т.Завгородня, І.Зайченко, С.Золотухіна, Н.Коляда, В.Курило, І.Курляк, Н.Побірченко, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.).

На межі XX – XXI ст. з'явилася ціла низка праць, присвячених новому прочитанню спадщини педагогів-мислителів, поверненню забутих імен та цілих періодів в історико-педагогічний контекст. Серед них – двотомне видання «Українська педагогіка в персоналіях» (2005) за редакцією О.Сухомлинської.

Таким чином, педагогічна персоналія сьогодні – один із найпоширеніших напрямів історико-педагогічних досліджень. Але освітня діяльність педагогів Кіровоградщини все ще досліджена не достатньо. Між тим вивчення постатей кіровоградських освітян, їх теоретичного і практичного доробку в галузі педагогіки дає можливість повернути в науковий обіг ідеї, цінні міркування, співзвучні перебудові навчально-виховного процесу, удосконаленню проблем методики викладання різних дисциплін в сучасній українській школі. Водночас нехтування їх здобутків призведе до порушення цілісності вітчизняної історії освіти. Щоб певною мірою заповнити цю прогалину, ми звернулися до постаті педагога-новатора Кіровоградщини Федора Федоровича Оксанича.

Мета статті – проаналізувати спадщину та досвід роботи директора Новопраської середньої школи Ф.Ф. Оксанича, актуалізувати доробок педагога в сучасних умовах на основі виявлення в його діяльності новаторства.

Поруч з видатним педагогом В.О.Сухомлинським на Кіровоградщині виросла група теоретично підготовлених, ініціативних керівників шкіл, які шляхом систематичних пошуків, експериментальних досліджень згуртували колективи педагогів-одномумців, досягли стабільних результатів у навчанні і вихованні учнівської молоді. Проблеми, які успішно вирішувалися відомими педагогічними колективами, є актуальними і життєво важливими для сучасної школи і педагогіки. Серед них був Федір Федорович Оксанич (1914-1997) – один із авторитетних педагогів Кіровоградської області, заслужений учитель України, ветеран педагогічної праці, кавалер ряду урядових нагород, краєзнавець, сучасник і послідовник видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, ім'я якого відоме не лише

на Кіровоградщині, а й усій Україні.

Зазначемо, що Ф.Ф.Оксанич працюючи протягом багатьох післявоєнних років директором Новопразької середньої школи Олександрійського району, Кіровоградської області, вів значну роботу зі спрямування діяльності педагогічного колективу на творче використання педагогічної спадщини В.О.Сухо млинського, впровадження в практику ефективних форм і методів розумового, морального, фізичного і трудового виховання школярів. Він із когорти тих, хто на залишених ворогом згарищах відновлював освітянське життя, будував шкільний дім справжнім храмом науки, творчою лабораторією для педагогів. Досвід Новопразької школи з актуальних проблем підготовки школярів до життя, до праці застосовується у багатьох школах не лише Кіровоградщини, а й за її межами.

У ті роки робити сміливі кроки в педагогіці могли лише рішучі, талановиті люди, адже творити доводилося в умовах неймовірної матеріальної скрути, коли шматок крейди, світло каганця, виготовленого із гільзи снаряда, зошит, аркуш чистого паперу, пляшечка викликали в учителя радість, а в учня – гордість. Саме тоді а Новопразька середня школа наповнювалася інтелектуальною силою, мудрістю, добутою з книг у процесі пошуків, напруження думки.

Настане час і від гостей в тому числі зарубіжних не закриватимуться двері, коли Ф.Ф.Оксанича знатимуть у Києві, Москві, в академіях.

Згодом учнів цієї школи приймав П.Ю.Шелест, найвищі урядові та партійні керівники республіки. Школу відвідав міністр освіти, академік

О.М. Маринич, його заступник П.Л. Миргородський, начальник управління шкіл Є.С. Березняк. Такий інтерес до життя звичайної сільської школи був не випадковим. У Новопразькій середній школі побудовано обсерваторію. Зроблено це виключно учнівськими силами. Навіть телескоп, лінзи до нього учні виготовляли самі. Обсерваторія приймала щорічно до трьох тисяч відвідувачів, гостей із близьких і далеких країв. Навіть з Індії. Для них читалися лекції про природу Місяця, Меркурія, Венери, Юпітера, Сатурна. Гостей знайомили з найновітнішими відкриттями в галузі астрономії. Ініціатором і творцем усього цього дива був учитель фізики цієї школи Ю.С. Лигач. Досягнуто це було всього через кілька роки після закінчення спустошливої війни.

У ці ж роки учитель В.С. Середенко організовує фізико-технічний гурток. Двадцять п'ять членів цього гуртка своїми силами виготовили повний комплекс приладів і

моделей, необхідних для проведення уроків з фізики у середній школі, підсилювач для шкільного радіовузла, 24 радіоприймачі для населення, оволоділи технологією виготовлення електролічильників, акумуляторів, зайнялися їх складанням.

Не менш дивує своїми виробами шкільна майстерня. Тут навчилися конструювати прилади і моделі для шкільних навчальних кабінетів, які за своєю оригінальністю та якістю багато в чому перевищували заводські. Вироби новопразьких школярів демонструвалися у павільйоні «Юннати». Всесоюзної сільсько-господарської виставки в Москві.

Гордістю Новопразької середньої школи була її виробнича бригада. Бригада мала 103 гектари землі, чотири трактори, два автомобілі. Були й сад, теплиця.

Члени бригади вели цікаву дослідницьку роботу. Більшість дослідів проводили при безпосередній участі науковців: школярі підтримували ділові зв'язки з НДІ захисту рослин Академії наук України, кафедрою етимології і зоології Української сільськогосподарської академії, Одеським інститутом генетики і селекції, науково-дослідним інститутом фізіології рослин Академії наук СРСР, Кам'янець-Подільським сільськогосподарським інститутом. За їх рекомендаціями та за безпосередньою участю вчених було проведено близько 150 дослідів. Протягом 20 років шовківники школи займалися дослідженням оптимальних умов вирощення тутових шовкопрядів. З 12 дослідів, які були завершені в 1979 році, 9 використані у виробництві.

Новопразькі педагоги, директор школи Ф.Ф. Оксанич, його незмінний помічник і продовжувач ідей Ф. В. Томазенко відкинули нав'язливе і примітивне: «Всім класом – у колгосп!». Основним завданням вони ставили вироблення у школярів трудових навичок, прищеплення культури сільськогосподарської праці. У державі, де основним багатством є чорноземи, хліборобські навички повинні традиційними, предметом гордості нації. З цим завданням Ф.Ф. Оксанич, Ф.В. Томазенко, педагоги школи справлялися з великим успіхом. Зазначимо, що саме Федір Васильович Томазенко – відмінник освіти СРСР та України – з 1974 по 2003 рік очолював школу.

Випускники школи неодноразово були учасниками Всесоюзної сільськогосподарської виставки, багато з них нагороджені медалями ВДНГ СРСР. І це не перешкоджало їм обирати несільськогосподарські професії. Наприклад, у 1972 році 72 вихованці Новопразької середньої школи навчалися в інститутах, університетах,

здобуваючи професії юриста, лікаря, інженера, вчителя, журналіста [7, с.37].

Вихованці школи стали вченими, дослідниками: В.Мельниченко – кандидат біологічних наук, Т.Моторна – кандидат економічних наук, В.Крупський завершив наукові дослідження й захистив кандидатську дисертацію з проблем будівництва. Аналіз професійного спрямування – 107 медалістів школи – свідчить про його широкий діапазон і різнобічні інтереси. Ф.Ф.Оксанич на сторінках обласної газети та інших видань ділився досвідом роботи з підвищення фахової майстерності вчителів мови і літератури, розкривав досягнення вчителів цього фаху М.П.Сухомлина, О.Т.Чорногора, В.А.Халявко, Т.І.Ярчука та багатьох інших. У його статтях йшла мова про багатий досвід роботи вчительки математики М.Т.Козициної, досвід роботи шкільного кабінету біології, про захоплення дітей, батьків до створення і поповнення домашніх бібліотек.

Багатогранною, живою і цікавою була робота Новопразької школи, якою багато років керував талановитий педагог Федір Федорович Оксанич. Керував, за словами письменника О.Д.Моторного, так, що було «все, як у злагодженому оркестрі» [3].

Традиції, започатковані Ф.Ф.Оксаничем, знайшли своє продовження і в сучасному освітньому середовищі. Зараз Новопразький навчально-виховний комплекс відомий не тільки на теренах району, області, а й України.

За традицією, закладеною Ф.Ф.Оксаничем, в закладі діє шкільна академія співтовариства «Вертикаль», в якій задіяні учні – старшокласники, справжні організатори позакласних та позашкільних заходів. У школі працює дитячий парламент, учнівське самоврядування. Систематично ведеться вивчення обрядів, традицій, звичаїв українського народу, народного календаря. Педагоги прищеплюють любов до рідної мови, надбань етнопедагогіки.

Багато було втілено в життя Федором Оксаничем. І сьогодні ми знаємо про нього як про директора, як про письменника, бо саме він дуже багато працював в архівах, щоб жителі Кіровоградщини побачили його книги «В боях за рідну землю», «Нова Прага – селище хліборобів».

І це тільки частина новаторського досвіду з розмаїття педагогічної скарбниці Ф.Ф.Оксанича.

Пройшли роки, а вдячні нащадки зберігають пам'ять про Людину, Педагога, Дослідника. На школі, де він працював, встановлено

меморіальну дошку. З ініціативи відділу освіти Олександрійської райдержадміністрації, відповідно до рішення сесії Олександрійської районної ради та розпорядження голови Олександрійської РДА в 2007 році у районі засновано щорічну педагогічну премію імені Федора Оксанича. Щорічно нею нагороджуються педагогічні працівники за активну життєву позицію, за творчий внесок в розбудову освіти, за титанічний труд у вихованні підростаючого покоління.

Сучасник і послідовник ідей В.О.Сухомлинського, Ф.Ф.Оксанич віднайшов власний шлях у педагогіці, був фундатором і натхненником становлення авторської школи. Мистецьки поєднуючи розбудову інноваційної моделі школи з плідними науковими дослідженнями, створив школу передового педагогічного досвіду з професійного та виробничого навчання, яка виплекала покоління талановитих вчителів і учнів.

Можна сміливо констатувати, що Ф.Ф.Оксанич належить до плеяди яскравих зірок педагогічної науки. Переконана, що його ім'я має по праву займати чільне місце в історії вітчизняної педагогіки завдяки його багатій творчій спадщині, практичним доробкам, що вкрай актуальні й на сьогодні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О.Сухомлинського / Н.А.Калініченко, Г.М.Перебийніс. – Кіровоград – 1998. – 308 с.
2. Кремень В.Г. Зберегти в освіті все те добре, що маємо, і разом з тим досягти якісно нового її стану / В.Г.Кремень. // Освіта України. – 2001. – 18 липня.
3. Моторний О.Д. Він залишається вчителем / О.Д.Моторний // Кіровоградська правда – 1969. – 24 вересня.
4. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – С. 36.
5. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. / За ред. О.Сухомлинської. – Кн.2. –К.: Либідь, 2005.– С.3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження розвитку освіти й педагогічної думки на Кіровоградщині у ХХ столітті.

УДК 37.013

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ

Ярослава ФУРДУЙ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасне світобачення ґрунтується на знанні про взаємодії в системі “природа-людина”, а також інтегрально відображає світ і об’єктивні зв’язки в ньому. Методологічними передумовами формування природничо-наукового знання нині слугує вчення про єдність природи і людини [1], а також системно-цілісний підхід до аналізу будь-якого феномену природи і людської діяльності [3; 16; 17; 20; 21].

Процеси перетворень, що відбуваються в суспільстві, вимагають від вчителів і викладачів переорієнтації свідомості і професійної діяльності на реалізацію міжпредметних зв’язків в процесі навчання.

Використання розвинених освітніх систем, і тих, які ще знаходяться в стані розвитку, можливе у разі готовності до роботи в їх умовах усіх учасників педагогічного процесу: учнів, вчителів і викладачів. Для цього потрібна велика попередня робота по розробці нових принципів, методів, прийомів і технологій, підготовка нових учбових планів, програм, навчально-методичних посібників [15].

Сфера освіти принципово працює на майбутнє, тому будь-які концепції, ідеї і управлінські рішення можуть вважатися науково аргументованими і доказовими лише у тому випадку, якщо їх зміст відображає не лише констатуючі дані і зауваження про стан і механізми функціонування освіти, але і перспективи його розвитку в майбутньому, а також прогностичне обґрунтування тенденцій такого розвитку. Це твердження виявляється особливо актуальним в період, коли людство робить перші кроки в ХХІ столітті. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства особливо важливим є вивчення проблеми міжпредметних зв’язків у педагогічній науці і практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення в педагогічній теорії ідеї міжпредметних зв’язків і її трансформація в самостійну дидактичну проблему пов’язані з теоретичними та практичними пошуками прогресивних педагогів різних епох – А. Дистервега [6], Я. А. Коменського [9], Дж. Локка [13], Й. Г. Песталоцці [14], К. Д. Ушинського [5] та інших.

Нова хвиля зацікавленості до проблеми міжпредметних зв’язків, що з’явилася в 50-60-х роках ХХ століття, не спадає і в даний час. У педагогіці та педагогічній психології проблемі

міжпредметних зв’язків у галузі загальної та середньої освіти присвячені роботи: І. Д. Зверева, Д. М. Кірюшкіна, П. Г. Кулагіна, І. Я. Лернера, Н. О. Лошкарєвої, В. М. Максимової, В. М. Федорової. В галузі професійно-технічної освіти цією проблемою займалися П. Р. Атутов, С. Я. Батишев, Г. М. Варковецька та ін. Ними було подано різні визначення міжпредметних зв’язків, обґрунтована об’єктивна необхідність відображати взаємозв’язки між навчальними предметами у викладанні, підкреслена світоглядна функція міжпредметних зв’язків, їх роль в розумовому розвитку учнів, виявлено їх позитивний вплив на формування цілісної системи знань. Крім того, були розроблені окремі методики обліку міжпредметних зв’язків у викладанні різних навчальних предметів; зроблено спроби підготовки викладача до реалізації міжпредметних зв’язків. Однак поглядам прогресивних педагогів далеко не завжди відповідає робота вчителів і викладачів в різних навчальних закладах, та ідеї міжпредметних зв’язків у викладанні навчальних дисциплін у практиці навчання мало реалізовані.

У педагогічній психології відсутні спеціальні дослідження особливостей мислення учнів в умовах міжпредметних зв’язків. Дидакти в пошуках психологічних обґрунтувань активізації пізнавальної діяльності учнів на основі міжпредметних зв’язків звертаються до різних концепцій: до асоціативної теорії (С. Л. Рубінштейн, Ю. О. Самарін); до теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Н. Ф. Талізіна) і т.д.

Постановка завдання. Метою дослідження є вивчення становлення та розвитку міжпредметних зв’язків у педагогічній науці і практиці.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, у зв’язку із збільшенням об’єму інформації, що підлягає засвоєнню в період вузівського навчання, а також із необхідністю підготовки майбутніх фахівців до самоосвіти, важливого значення набуває вивчення ролі міжпредметних зв’язків. Міжпредметні зв’язки в навчанні є конкретним відображенням інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці і житті суспільства. Ці зв’язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки учнів, істотною

особливістю якої є оволодіння ними узагальненим характером пізнавальної діяльності. Узагальненість же дає можливість застосовувати знання і вміння в конкретних ситуаціях, при розгляді приватних питань, як в навчальній, так і у виробничій діяльності. Проблема міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін є однією із найважливіших у педагогіці, що зумовлено, насамперед, сучасними процесами інтеграції та диференціації наукових і технічних галузей діяльності людини й виникненням загальнонаукових теорій [3; 16; 17; 20; 21] (теорії систем, теорії інформації, кібернетики та ін.), які внесли нові ідеї в дослідження складних системних об'єктів природи і суспільства.

Як ми бачимо, цікавість до проблеми міжпредметних зв'язків не випадкова: науково-технічна революція і соціальний прогрес зажадали істотної зміни змісту і методів навчання. Ці зміни викликані важливими процесами сучасного розвитку наук – їх інтеграцією і диференціацією.

Реалізація ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та методиці викладання тісно пов'язана з методологічними поглядами педагогів на проблему синтезу та аналізу наукового знання, як конкретного вираження диференціації наук. Теоретичне і практичне вирішення цієї проблеми змінювалося відповідно до розвитку суспільства, його соціальним замовленням педагогічної науки та школи.

Актуальність міжпредметних зв'язків у сучасних умовах зростає, оскільки їх застосування обумовлює оптимізацію процесу навчання, кращого засвоєння предметів, зменшення перенавантаження вчителів і студентів. Це обумовлено сучасним рівнем розвитку науки, що також яскраво виражає інтеграцію суспільних, природничих і технічних знань.

Як зазначають дослідники у сфері сучасної педагогіки [15], визначальними тенденціями розвитку системи освіти виступають саме такі чинники:

- безперервність, інтегративність, регіоналізація, стандартизація, демократизація;
- впровадження особово-орієнтованої освіти, що розвивається, в якій особа учня, студента знаходиться в центрі уваги педагога;
- включення психологічної науки в рішення життєвих проблем;
- створення в теорії навчання внутрішніх передумов, які сприяють реалізації психологічних закономірностей в учбовому процесі;
- поступова зміна концепції учбової діяльності концепцією єдності особи, психіки,

свідомості і діяльності, яка знімає абсолютизацію діяльнісного принципу в навчанні, обґрунтовано вводить в систему розвиваючого навчання носія психіки, свідомості і діяльності – особу, творчий розвиток якої і складає головну мету навчання, обґрунтовує необхідність перенесення акценту з алгоритмічного навчання, пов'язаного з реалізацією діяльнісного підходу, на розвиток творчого мислення;

- формування у рамках учбового процесу у учнів сучасного наукового стилю мислення, завдяки використанню теоретичних міжпредметних зв'язків і підвищення їх статусу в дидактиці.

Міжпредметні зв'язки в навчанні розглядаються і як дидактичний принцип і як умова, охоплюючи цілі і завдання, зміст, методи, засоби і форми навчання різним учбовим предметам, дозволяють, тим самим, виокремити головні елементи змісту освіти, передбачити розвиток системоутворюючих ідей, понять, загальнонаукових прийомів учбової діяльності, можливості комплексного застосування знань з різних предметів в трудовій діяльності учнів. Кожен учбовий предмет є джерелом тих або інших видів міжпредметних зв'язків, котрі, в свою чергу, впливають на склад і структуру учбових предметів. Вони сприяють кращому формуванню понять всередині окремих предметів, груп і систем, так званих міжпредметних понять, тобто таких, повне уявлення про які неможливо дати учням на уроках якої-небудь однієї дисципліни (поняття про будову матерії, різні процеси, види енергії).

Сучасні дидакти М. М. Скяткін [18;19], В. В. Краєвський [10], І. Я. Лернер [11;12] та інші, у своїх дослідженнях виходять з принципу цілісного відображення науки в змісті навчання: як системи знань, як діяльності, в єдності теорії і методу, і як системи її стосунків з іншими формами суспільної свідомості і практики.

Незважаючи на велику кількість досліджень, у педагогічній літературі немає конкретного і одностороннього визначення міжпредметних зв'язків.

Кожен автор намагається надати своє бачення суті терміну, тому, загального визначення цього поняття поки що не існує. У науково-педагогічній літературі на даний момент зустрічається більше 40 визначень категорії “міжпредметні зв'язки”, що призводить до різного і не завжди правильного розуміння терміну, а отже, спотворює уявлення про види, форми, типи і функції міжпредметних зв'язків.

Виходячи із досліджень, які викладено у науковій літературі [2; 4; 7; 8; та ін.], можна з'ясувати, що міжпредметні зв'язки є необхідною умовою формування необхідних професійних якостей майбутніх фахівців.

Недотримання цієї умови унеможливило системне засвоєння основ професії, ускладнило організацію навчального процесу.

Узагальнені сучасні уявлення людини про світ конструюються в складній системі наук. Історично так склалося, що жодна наука не може розвиватися ізольовано від інших, які, в свою чергу, займають певне місце в загальній науковій картині світу. Всі природні явища або предмети, принагідно, можуть бути об'єктом вивчення різних наук, підтверджуючи тим самим, що в знанні про один предмет взаємопов'язані різні науки. Наука завжди прагнула до пізнання світу, який є організованою системою, частин цієї системи і істотних зв'язків між ними.

Окремі галузі науки при вивченні предметів і явищ вступають в тісні зв'язки і стосунки. При цьому, часом, важко розмежувати одну науку від іншої. Органічне злиття наук обумовлює їх повне і багатостороннє знання про предмет. В такому випадку, галузь однієї науки, так би мовити, накладається на галузь іншої. Зв'язки, що утворюються між ними, існують не поза тією або іншою наукою, а входять в кожну з них.

Оскільки учбові предмети будуються в основному в логіці тієї або іншої науки, то вони не можуть бути ізольовані один від одного. У цьому виражається основна необхідність реалізації міжпредметних зв'язків.

Необхідність зв'язку між учбовими предметами диктується також дидактичними принципами навчання, виховними завданнями, зв'язком навчання з життям, підготовкою учнів до практичної діяльності.

Використання міжпредметних зв'язків є важливим засобом розвитку розумової діяльності і поліпшення пам'яті учня. В результаті застосування міжпредметних зв'язків формується позитивна мотивація до вивчення предмету, що виявляється у здатності краще зрозуміти і запам'ятовувати пропонований матеріал, що сприятиме подальшому його відтворенню та використанню.

За допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків не лише на якісному рівні вирішуються завдання навчання, розвитку і виховання учнів, але також закладається фундамент для комплексного бачення підходу і рішення складних проблем реальної діяльності. Саме тому міжпредметні зв'язки є важливою умовою і результатом комплексного підходу в навчанні і вихованні. Міжпредметні зв'язки дозволяють будувати пізнавальну діяльність учнів на основі загальнонаукових ідей і методів. Вони формують загальні здібності вчитися і розкривають загальні принципи побудови науки.

Висновки. Зацікавленість проблемою міжпредметних зв'язків не випадкова, тому що

сучасні вимоги ринку праці передбачають істотні зміни у змісті і методах навчання. Ці зміни викликані важливими процесами сучасного розвитку наук, їх інтеграції та диференціації. Фундаментальні знання, закладені загальною освітою, розвиваються в міру набуття загальних уявлень на виробництві. Знання набуває конкретного змісту завдяки фаховій освіті, яка несе інформацію про конкретні виробничі процеси. З'єднання загальної та професійної освіти становить дидактичну основу міжпредметних зв'язків. Такі зв'язки готують учнів до оволодіння досконало будь-якою професією. Встановлення зв'язків між учбовими предметами – необхідна умова розвитку системи знань, оволодіння основами наук. В результаті цілеспрямованого виховання, навчання і розвитку, які ґрунтуються на реалізації міжпредметних зв'язків, формується здатність учнів цілісно сприймати навколишній світ, уміння самостійно встановлювати істотні причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами.

Таким чином можна говорити про те, що міжпредметні зв'язки є особливо значущими в сучасних умовах наукової інтеграції чинників формування змісту і структури учбового предмета, а сама структура учбового предмета служить одним з об'єктивних джерел різноманіття їх видів і функцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин // Вопросы философии. – 1971. – № 3. – С. 55–60.
2. Берулава М. И. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин / М. И. Берулава // Сов.педагогика. – 1987. – № 8. – 59 с.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг., Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
4. Варковецкая Г. Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах / Г. Н. Варковецкая. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
5. Ганелин Ш. И. Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики (Я. А. Коменский, А. Дистервег, К. Д. Ушинский) / Ш. И. Ганелин // Сов.педагогика. – 1961. – №5. – С. 121-134.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег [сост. В. А. Ротенберг; общая ред. Е. Н. Медынского]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
7. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 213 с.
8. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
9. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский; под ред.

А. Красновского. – [2-е изд.]. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.

10. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

11. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть. / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 47 с.

12. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

13. Локк Дж. Педагогические сочинения / Джон Локк; [пер. с англ. Ю. М. Давидсона]. – М.: НАРКОМПРОС РСФСР, 1939. – 310 [4] с.

14. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения: в 3-х т. / И. Г. Песталоцци; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т.2. – 1963. – 563 с.

15. Петров А. В. Рекомендации международной научно-практической конференции «Роль межпредметных связей в системе развивающего обучения» // Наука, культура, образование / Под ред. А. В. Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ; ГАГУ; Centre International dl L'ISSN 20, rue Bachaumont 75002 Paris France, 2002. – № 10/11. – С. 215-219.

16. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.

17. Садовский В. Н. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / Садовский В. Н., Блауберг И. В., Юдин Э. Г. – М.: Знание, 1969. – 48 с.

18. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

19. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

20. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

21. Эшби У. Р. Общая теория систем как новая научная дисциплина / У. Р. Эшби. – М.: Мир, 1962. – 270 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурдуй Ярослава Олегівна – старший викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: професійна педагогіка, міжпредметні зв'язки фізичного виховання з дисциплінами практичної підготовки майбутніх пілотів, психофізіологічна підготовка майбутніх пілотів.

УДК 378.1+37.08

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Визначальним фактором, що впливає на якість освіти вчителів профільної школи в країнах Європейського Союзу, є сучасні європейські та зарубіжні загальнодержавні освітні стратегії, які формують цілісну систему наукових підходів до організації процесу професійної підготовки. Професійна підготовка вчителів профільної школи реалізується в межах системи педагогічної освіти, функціонування якої визначається державною освітньою політикою. Комплекс офіційних державних положень і законів становить нормативно-правове забезпечення професійної підготовки вчителів профільної школи в країнах ЄС.

Нині особливо актуальним є вивчення шляхів формування освітньої політики країн Європи, де реформи в системі професійної підготовки вчителів профільної школи набувають усе більшої інтенсифікації. Європейські освітні системи мають давні традиції, що зумовлює їх провідну роль у світі впродовж останніх десятиліть. Системи вищої педагогічної освіти

розвинених європейських країн накопичили значний досвід диференціації, індивідуалізації навчання, моніторингу на основі інформаційних технологій та інформаційних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові праці вітчизняних дослідників Н. Абашкіної [1], Т. Кошманової [5], Н. Мельник [7], Л. Пуховської [11], О. Сулими [13], З. Хало [14] С. Шандрук [15] та ін. засвідчують, що, з одного боку, освітня політика нерозривно пов'язана з розвитком системи педагогічної освіти, а з іншого боку, державна політика в галузі освіти є невід'ємною складовою загальнодержавної політики. На думку вчених, основним джерелом трансформації змісту світогляду в умовах глобалізованого світу виступає освіта [8; 6].

Метою статті є вивчення шляхів формування освітньої політики країн Європи, де реформи в системі професійної підготовки вчителів профільної школи набувають усе більшої інтенсифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХ ст. виникла необхідність

підвищення якості загальної та профільної освіти, що було зумовлене передусім зростанням конкуренції між державами, необхідністю модернізації виробництва й підвищенням продуктивності праці. Капіталістичний устрій економіки диктував нові, більш високі вимоги до рівня освіти й особистісних якостей працівників. Ринок праці потребував різкого зростання кваліфікації працівника, що спонукало до здобуття більш універсальної та ґрунтовної освіти.

Серед явищ, що визначили напрям розвитку освітньої системи європейських країн і безпосередньо вплинули на становлення педагогічної освіти у кінці ХХ ст., стала європейська інтеграція. Початком інтеграції в Європі став «план Шумана» – проект злиття вуглевидобутку й чорної металургії Франції, ФРН, Італії, Бельгії, Нідерландів та Люксембургу, на основі якого 1951 р. була підписана, а 1953 р. набула чинності Паризька угода про запровадження Європейського об'єднання вугілля та сталі (ЕОУС).

Разом з тим процес економічної інтеграції почав відчутно впливати на системи освіти європейських країн лише після ратифікації в 1992 р. Маастріхтської угоди про створення Європейського Союзу (ЄС). Ця угода сприяла інтенсифікації цілеспрямованих та керованих інтеграційних процесів в освітніх системах країн ЄС.

Уряди держав, які входять до ЄС, усвідомили значення освіти в процесі створення єдиної Європи, тому їхні зусилля були зосереджені на окремих ініціативах, які мали стати підґрунтям для цілеспрямованого процесу створення європейського простору вищої освіти. Зокрема, набула чинності «Конвенція про визнання кваліфікацій, які стосуються вищої освіти в європейському регіоні» (Ліссабон, 1997) [4]. На конференції на честь 800-річчя університету Сорбонна (Париж, 1998) міністри освіти Франції, Італії, Німеччини й Великобританії підписали «Спільну декларацію про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» [12].

Упродовж останніх трьох десятиліть в освітній політиці ЄС і Ради Європи (РЕ) сформувалася й набула значного поширення ідея «європейського виміру в освіті» (European dimension in education). Уперше про європейський вимір заявлено як про напрям відповідної політики на Європейському континенті в Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період європейський вимір освіти розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем [9].

У липні 1999 р. підписана спільна заява європейських міністрів освіти «Зона європейського простору вищої освіти», яка отримала назву Болонська декларація [3]. Дата ратифікації цієї угоди вважається початком процесу створення європейського простору вищої освіти. Поставивши підпис під цією декларацією, усі країни зобов'язалися реформувати національні освітні системи у відповідності з вимогами до учасників цього процесу. Це зумовило значні зміни в національних освітніх системах країн ЄС, зокрема в підготовці вчителів профільних шкіл.

Дослідник В. Пилиповський, аналізуючи методологію європейської педагогіки, виділив декілька провідних педагогічних концепцій, серед яких традиціоналістська, раціоналістська та феноменологічна [10]. У процесі підготовки вчителів профільної школи в певні історичні періоди реалізувалися окремі положення тих чи тих педагогічних концепцій.

Консервативна концепція орієнтована передусім на формування культури мислення, передбачає жорстке управління педагогічним процесом, у якому головна роль відведена вчителю, що не сприяє самостійній діяльності учнів. Ця концепція передбачає вивчення традиційних навчальних дисциплін у рамках стандартизованих програм, провідне місце в процесі навчання посідає вчитель профільної школи, що уособлює ідеал, до якого повинен прагнути учень і який впливає на учнів, передаючи їм знання, уміння й навички і привчаючи їх до наполегливої праці. Такий підхід передбачає формалізацію педагогічної освіти. Учитель повинен отримати певний обсяг знань, ознайомитися з традиційними методами навчання й виховання, оволодіти технікою організації уроку за певною схемою і в подальшому формально передавати необхідні знання учням. Цей підхід орієнтований передусім на авторитарний стиль поведінки вчителя, передбачає суб'єктно-об'єктні відносини, у яких відсутній простір для творчості. Результати такої організації процесу підготовки вчителів, наслідком яких є відповідна організація шкільного навчання, ще на початку ХХ ст. були серйозно покритиковані.

Ще однією концепцією, яка вплинула на розвиток педагогічної освіти в країнах Європи, зокрема в Німеччині, є раціоналістська концепція. Вона базується на теорії біхевіоризму як формі соціальної інженерії, яку розробив американський психолог Б. Ф. Скіннер. Провідним принципом цієї концепції є регулювання зовнішніх умов процесу навчання та реакцій на нього учнів. Головною метою організації навчання, на думку прибічників раціоналістської концепції, є створення такої

навчальної ситуації, за якої учні максимально ефективно могли б засвоїти різноманітні види знань, тобто, завданням педагога щодо організації навчання є створення сприятливого навчального середовища для психоемоційного сприйняття учнями навчального матеріалу. Учні є пасивними учасниками процесу навчання. Вони отримують знання, уміння й навички, збагачуючи в такий спосіб свій адаптивний поведінковий репертуар, який відповідає соціальним нормам, вимогам та очікуванням західної культури.

Перевагою цієї концепції організації навчання є прагнення її представників до структурної чіткості організації педагогічного процесу та більш точної оцінки знань учнів. Її суттєвим недоліком є відверто технократичний підхід до розв'язання проблем освітнього зростання особистості. Окрім положення цієї концепції покладено в основу експериментальної педагогіки, розробниками якої є Е. Мейман і А. Лай.

Третьою концепцією, яка визначає напрямок освітнього процесу в профільних школах країн Європи й має значний вплив на процес підготовки вчителів, є феноменологічна. Її репрезентують різні педагогічні школи й течії, серед яких провідну роль відіграють ті, що мають гуманістичне спрямування.

Підвалини гуманістичної педагогіки ХХ ст. заклали роботи К. Роджерса й А. Маслоу. Учені підкресливали, що освіта повинна мати гуманістичні риси, які відповідають природі людської особистості [2]. Гуманістичний підхід у педагогічній освіті дав змогу змістити акценти в професійній підготовці вчителя профільної школи з традиційної функції педагогічної освіти – навчати методів – на нову, яка полягає в тому, щоб відповідати цілям освіти, її завданням і проблемам, з якими вчитель стикається у своїй професійній діяльності.

Представники сучасної європейської педагогічної науки, шукаючи нових способів удосконалення освіти, дійшли висновку, що орієнтації на здобуття в результаті навчання набору готових умінь і навичок недостатньо. Необхідно виробити відкриту для світу систему, у якій упродовж усього життя людини відбувається становлення й соціалізація особистості. Основні положення цієї концепції викладено в роботі сучасного німецького педагога

А. Кліпперта «Відкрите для світу навчання протягом усього життя» [19]. На думку вченого, будь-які вузькоспеціальні знання в наш час швидко застарівають або потребують оновлення, тому ідея неперервного навчання є єдино правильною й актуальною. Оскільки сучасне суспільство потребує самостійних ініціативних індивідуумів, то образ учня, що не критично

сприймає нові знання, відходить у минуле. Для виховання самостійної, соціально активної особистості необхідний особистісно орієнтований підхід, за якого в центрі освітнього процесу опиняється людина. Важливу роль А. Кімплер відводить спілкуванню, яке має форму діалогу, що сприяє розвитку особистості та є важливим елементом педагогічного процесу [19].

Розвиток концепції неперервної освіти зумовив необхідність підвищення кваліфікації європейських учителів у процесі їх трудової діяльності. Різноманітні організації пропонують широкий спектр програм і проектів, які дають змогу вчителям шкіл різних типів і різного фаху підвищувати кваліфікацію. Останнім часом участь учителів у програмах підвищення кваліфікації вважають третьою фазою підготовки педагогічних кадрів.

Важливу роль у цьому процесі відіграють європейські документи про освіту, які регламентують можливість навчання вчителів протягом усього життя. У перше десятиліття своєї діяльності країни-учасниці РЄ розробили й ратифікували чотири конвенції, які сформували правове поле міждержавного європейського співробітництва у сфері вищої освіти. Першим документом стала Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які надають право вступу до університетів (1953 р., ETS 15) і її протокол (1964 р., ETS 49) [17].

У грудні 1954 р. набула чинності Європейська культурна конвенція, одним із завдань якої було «сприяти мобільності та обміну».

Наступним кроком у розвитку правових основ академічної мобільності було затвердження в Парижі в грудні 1959 р. Європейської конвенції про еквівалентність терміну навчання в університетах [18].

Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій стала наступним етапом розвитку співробітництва. Закономірно, що вона була ухвалена через рік після того, як набули чинності Римські угоди. Положення про взаємне визнання кваліфікацій, отриманих в університеті однієї країни-учасника, передбачало можливість продовжувати навчання на наступному ступені освіти в університеті будь-якої іншої країни-учасника РЄ, а також взаємне визнання академічних ступенів [16].

Черговим етапом розвитку кооперації стала Конвенція ЮНЕСКО про визнання терміну навчання, дипломів і ступенів у сфері вищої освіти в державах європейського регіону, ухвалена в 1979 р. [16].

Після 90-х рр. значно збільшилася кількість країн-учасниць РЄ і потенційних підписантів раніше ухвалених конвенцій. За майже чотири

десятиліття з моменту ухвалення першої конвенції змінилася політична й соціально-економічна ситуація в регіоні, відбулися зміни в системах вищої освіти країн-учасниць: посилилася диверсифікація інститутів і програм вищої освіти, збільшилася кількість приватних інституцій, підвищилася академічна мобільність студентів різних рівнів і напрямів навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, на цьому етапі розвитку європейського простору вищої освіти можемо виокремити декілька суттєвих аспектів.

Посилення європейського співробітництва в професійній освіті й підготовці, метою якого є сприяти реалізації більш широких економічних і соціальних пріоритетів, що має міждержавну основу та спирається на відкритий метод координації.

Важливим фактором успіху є досить широка інституційна основа співробітництва, яку складають не тільки національні та наднаціональні структури ЄС, експертне товариство, соціальні партнери, а й інші міжнародні організації.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині [Текст] / Н. В. Абашкіна ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
- Бологова А. Гуманистическая организация высшего образования в Германии //Высшее образование в России.- 1996.- № 3.- С. 119 -120.).
- Зона европейского пространства высшего образования (Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999года)//www.teacher-edu.ru/wmc/doc.
- Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, 11 апреля 1997 года, Лиссабон, Португалия //www.bologna.spbu.ru/documents/lis.doc
- Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960–1998 pp.) / Т. С. Кошманова; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Л. : Світ, 1999. – 487 с. – Бібліогр.: с. 427–487. – укр.
- Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) [Текст] / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
- Мельник Н.І. Дошкільна освіта сполучених штатів: історія і сучасність: моног. / Н. І. Мельник. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 330 с.
- Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти [Електронний ресурс] / В. О. Огнев'юк // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/2584>. – Дата звернення: 14.09.2014. – Назва з екрану.
- Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник/ Пуховська Л. П., Артющина М. В., Базелюк В. Г., Лушин П. В., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Солодков В. Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с. ISBN 978–966–644–304–8., с. 7
- Пилиповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика.-№9-10.- С.106-113.
- Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа., 1997. – 180 с.
- (Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образованияи четырёх министров, представляющих Великобританию, Германию, Францию и Италию г. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года //www.rea.ru/portal/OperaJtegrгэз.пзГ).
- Сулима О. В. http://194.44.28.246/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=DB1&P21DBN=DB1&S21STN=1&S21REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=П професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулима Оксана Вікторівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2015. –316 с. – Бібліогр.: с. 201-272.
- Хало З. П. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хало Зоряна Петрівна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2009. – 229 арк. : рис., табл. – Бібліогр.: арк. 187–215.
- Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : [монографія] / С. І. Шандрук; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 495 с.
- Convention on the recognition of Studies, Diplomas and degrees concerning Higher education in the States belonging to the Europe region (1979)European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications (1959, ETS Ж 32).
- European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities (1953, ETS №. 15); Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities (1964, ETS №. 49).
- European Convention on the Equivalence of Periods of University Study (1956, ETS № 21).
- Klippert H. Lehrerbildung.- Beltz Pädagogik, 2004.- 267 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чердніченко Наталія Юрївна – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу "Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області".

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

УДК 378.015.3:78

КОНКУРС ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Оксана ЯНЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. В умовах динамічного розвитку сучасних соціокультурних реалій, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. В сучасних умовах основні засади реформування вищої школи передбачають радикальне оновлення структури, форм і методів функціонування навчально-виховного процесу, його максимальну інтенсифікацію.

Важливою умовою професійної реалізації в сучасній практиці є професійна мобільність, оскільки успішність розвитку освіти залежить від ступеня готовності педагогічних кадрів до роботи в безперервних інноваційних умовах, до гнучкого реагування у своїй професійній діяльності на зміни, які відбуваються в суспільстві. З огляду на це професійна мобільність педагогів стає передумовою стабільного розвитку освіти, що вмотивовує необхідність формування професійної мобільності педагогів ще на етапі їхнього навчання у вищому освітньому закладі.

Музично-педагогічна освіта усвідомлює важливість вирішення таких завдань, оскільки саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, зумовлює її здатність до творчого самовираження та самореалізації. Адже музика, живопис, театр створюють такий комплекс засобів художньої виразності, який дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи.

В освітньому просторі дедалі більшого значення набуває потенціал особистості, її здібності, обдарування і якості. На перший план висувається творчий потенціал майбутнього педагога-музиканта – його професіоналізм, ерудиція, вміння творити, креативність мислення. Саме такі складові є запорукою успіху його професійного зростання та мобільності.

Аналіз досліджень і публікацій. Творчість як шлях становлення і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях таких психологів та педагогів як В.А.Андреев, О.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, І.І.Драч, В.І.Загвязанський, І.А.Зазюн, В.О.Канкалик, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, О.М.Матюшкін, К.К. Платонов, Я.О.Пономарьов, С.О.Сисоєва.

Процес формування творчого потенціалу педагога так чи інакше займає провідне місце у

дослідженнях багатьох вчених психолого-педагогічної науки, а розвиток творчого потенціалу педагога в системі освіти є важливим чинником його професіоналізму і готовності до розвитку творчих здібностей учнів, до роботи з обдарованими дітьми.

Питання музично-виконавської діяльності розкрито в наукових працях Белікової В.В., Гінзбурга Г.М., Гінзбурга Л.С., Григор'єва В.Ю., Мільштейна Я.І., Раппопорта С.Х. та інших. Проблемам вивчення інтерпретації творів мистецтва присвячено роботи Бенюмова М.І., Гуревич Л.Н., Гуценка Є.Г., Ільченка О.О., Корихалової Н.П., Москаленка В.Г., Назайкінського Є.В., Скребкової-Філатової М.С., Сохора А.Н. та інших. Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у дослідженнях Бочкарьова Л.Л., Заболоцького Ю.М., Ражнікова В.Г., Самітова В.З., Цагареллі Ю.О., Юника Д.Г., та інших.

Найбільш прийнятною для нашого розуміння можливості оновлення музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців-музикантів є позиція А.М. Растрігіної [4, с.73], щодо необхідності впровадження інноваційних форм та методів роботи зі студентами в мистецькому освітньому просторі.

Підготовці майбутніх фахівців в галузі мистецької освіти, зокрема формуванню вокальної культури присвячено праці Т.Завадської, Т.Люріної, Н.Миропольської, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Хлебникової, Т.Цвєлих, О.Шевнюк, Г.Шевченка, В.Шульгіної, О.Щолокової, Б.Юсова. Наукові розвідки Я.С. Кушки спрямовані на формування вокальної культури фахівців саме в класі естрадного співу [3, с.15]. Отже, естрадне виконавство посідає гідне місце як у світовій музичній культурі, так і у вітчизняному мистецькому просторі, й особливої уваги набуває в останні десятиліття у зв'язку із визначенням його творчо-виконавської спроможності як ресурсу професійної мобільності майбутнього фахівця-музиканта. Саме тому, на нашу думку, зазначена проблема заслуговує на особливу увагу в контексті потреб реформування сучасної музично-педагогічної освіти.

Не викликає сумніву той факт, що майбутній педагог-музикант має бути мобільним в процесі професійної діяльності, а відтак,

питання удосконалення процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта під час фахової підготовки й, зокрема під час опанування курсу естрадного виконавства, залишаються відкритими для наукового пошуку.

Метою статті є вивчення можливостей вокального конкурсу як однієї з форм роботи зі студентською аудиторією, що на наш погляд, є ефективним ресурсом розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Вокальний конкурс, будучи однією з форм роботи зі студентами в клас естрадного співу, має великий потенціал для формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта. А тому, важливим у контексті формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта є створення міжнародних та всеукраїнських вокальних конкурсів для популяризації вокального мистецтва, залучення студентської молоді до вокальної культури, підтримки молодих талантів та підсилення впливу професійного українського мистецтва на музичне виховання молодого покоління. Організатори вокальних конкурсів налаштовані на підтримку талановитої молоді та подальшу співпрацю та обмін досвідом з керівниками конкурсантів. Учасникам вокальних фестивалів надається унікальна можливість виступити на кращих концертних майданчиках України, відвідати майстер-класи відомих майстрів вокального мистецтва.

Підготовка та участь студентів у вокальному конкурсі це напружена індивідуальна робота педагога-вокаліста зі студентом в класі естрадного співу, спрямована на набуття й сформованість музично-виконавських навичок в галузі вокального мистецтва з огляду на найкращі зразки вітчизняної й зарубіжної сучасної музики. Основним завданням навчального курсу є ознайомлення студентів з основними принципами естрадної вокальної педагогіки з урахуванням природних вокальних даних та специфічних особливостей тембрального забарвлення голосу студента. Керуючись науковими даними про будову та функції голосового апарату, студент має розуміти біофізичні механізми співацького процесу; володіти знаннями з теорії та методики постановки голосу, набути основні співацькі навички шляхом роботи над вокально-технічними вправами, вокалізами, вокально-художніми творами. Розвиток естрадно-виконавських компетенцій відбувається також й за рахунок набуття навичок вокально-сценічної майстерності та збагачення вокально-педагогічного репертуару шляхом використання

індивідуального підходу до кожного із студентів. Безумовно, набуття студентом зазначених в навчальній програмі курсу «Сольний (естрадний) спів» компетенцій позитивно впливає на розвиток професійної мобільності студентів, проте, на наш погляд, вони не є достатніми для формування окресленої якості. Впровадження педагогічних умов, які б дійсно забезпечували спрямованість навчально-виховного процесу на формування власної професійної мобільності, активність їхнього самовираження в розв'язанні музично-творчих завдань стало основою нашої роботи в класі естрадного співу.

Професійна підготовка педагога-музиканта, будучи тісно пов'язаною з естрадно-виконавською діяльністю студентів ВНЗ, здійснюється нами у відповідності до педагогічних умов, що сприяють становленню і розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця. Зазначену інтегровану якість ми розглядаємо як професійно-особистісне утворення, для якого характерна усвідомлена потреба в самоактуалізації в музично-педагогічній діяльності, що складає ціннісно-орієнтований компонент структури особистості педагога-музиканта, сформованість фахової компетентності та вольових якостей (когнітивно-вольовий компонент), розвиненість практичних навичок та умінь щодо виконання музично-творчих завдань (діяльнісно-творчий компонент), що слугує основою гнучкої орієнтації, творчості, свободи самовираження й діяльнісного реагування фахівця в сучасних динамічних умовах розвитку суспільства [8, с.115].

В процесі наукових розвідок нами доведено, що ефективне становлення професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта можливе у разі дотримання низки педагогічних умов. А саме: стимулювання художньо-творчої самореалізації, активізація творчо-пошукової діяльності музикантів-виконавців, залучення студентів до синкретичних форм естрадної виконавської діяльності.

Використання вищезазначених умов є обов'язковою складовою вимог щодо участі студентів у конкурсі.

З метою підвищення рівня сформованості професійної мобільності у студентів музичного відділення мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка було створено творчий проект «Несподівані дуети». До участі у проекті 2014 року було залучено 27 учасників, серед яких 20 студентів та 7 викладачів мистецького факультету. Серед основних вимог творчого проекту є створення власного бачення концертного виступу, розкриття своєї неповторності та оригінальності щодо манери

виконання, підбору пісенного репертуару, розкриття сценічного образу, майстерності виконання, сценічного костюму та якості музичного супроводу. Учасники проекту продемонстрували високий рівень вокальної та інструментальної підготовки, власної оригінальної інтерпретації твору та перекладення.

В процесі роботи над зазначеним проектом стала зрозумілою доцільність збільшення творчих завдань, які актуалізують здатність педагога-музиканта до саморозвитку. Саме в процесі такої діяльності студент стає її суб'єктом, спроможним на самооцінювання, самоорганізацію, що свідчить про його зовнішню мобільність й позитивно впливає на розвиток таких показників, як прагнення до самоактуалізації, готовність до змін, пізнавальна активність, творча активність, що свідчить про рівень внутрішньої мобільності майбутнього фахівця-музиканта.

Висновки. Підготовка студентами власних концертних виступів в рамках вокального конкурсу «Несподівані дуети» підтвердила, що конкурс є дійсно, дієвою формою й ефективним ресурсом формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів. Конкурс не є єдиним ресурсом розвитку зазначеної особистісної якості студента-музиканта, але слугує важливим потенціалом для його професійного зростання, прояву креативності та пошукової діяльності, формуванню соціальної та професійної мобільності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григорьев В. Некоторые черты педагогической системы Д. Ойстраха. / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика. Сб. ст. Сост. Т. Гайдамович. - М., 1991, С. 5-35.
2. Жарков А. А. Принципы и условия становления профессиональной мобильности

студентов / А. А. Жарков // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 98–101.

3. Кушка Я.С. Методика навчання співу / посібник з основ вокальної майстерності/ Я.С.Кушка. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 288 с.

4. Растригіна А. М. Специфіка оцінювання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта / А. М. Растригіна // матеріали міжнар. наук.-практ. конф., «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» - К., 2011– С. 71–85.

5. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. Я. Ростовський // Наук. записки Ніжинського держ. пед. ун-ту імені Миколи Гоголя. Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2002. – Вип. 1. – С. 5–8.

6. Сушенцева Л. Л. Психологічні аспекти формування професійної мобільності як умови гуманізації сучасної освіти / Л. Л. Сушенцева // Гуманізм та освіта. – 2010. – С. 180–184.

7. Щолокова О. П. Якість навчання як пріоритетний напрям розвитку української педагогіки мистецтва / Ольга Пилипівна Щолокова // Проблеми і перспективи розвитку мистецької освіти в Україні : зб. наук. матеріалів засідання «Круглого столу» Третьої міжнар. конф. студентів та молодих науковців «Слов'янське мистецтво у контексті європейської культури». – Вінниця, 2009. – 108 с.

8. Яненко О.А. Формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Яненко Оксана Андріївна; КДПУ ім.В.Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 294 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яненко Оксана Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-педагогічна освіта в Україні, формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта, вокальна підготовка студентів мистецьких факультетів ВНЗ.

АНОТАЦІЇ

НАДІЯ КАЛІНІЧЕНКО. ШКОЛИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються зміст та форми діяльності опорних шкіл з проблем вивчення і впровадження педагогічних ідей В.О. Сухомлинського. Опорні школи комплексно досліджують проблему творчої трансформації педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в життєдіяльність навчального закладу, обираючи один або кілька аспектів з його багатогранної педагогічної спадщини.

Ключові слова: *школи гуманної педагогіки, система науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, розвиток творчої особистості школяра.*

В статье раскрываются содержание и формы деятельности опорных школ с проблем изучения и внедрения педагогических идей В.А. Сухомлинского. Опорные школы комплексно исследуют проблему творческой трансформации педагогических идей В.А. Сухомлинского в жизнедеятельности учебного заведения, выбирая один или несколько аспектов с его многогранного педагогического наследия.

Ключевые слова: *школы гуманной педагогики, система научно-методической работы с педагогическими кадрами, развитие творческой личности школьника.*

NADIYA KALINICHENKO. SELF-IDENTITY SCHOOLS

The article deals with the content and form of activity of supporting schools in the problems of studying and implementation of educational ideas of V.O. Sukhomlynsky.

School in today's society adopted as a sociocultural phenomenon of society based on the concept of humanistic philosophy of education: people - education - society, where basic components to reform is the humanization and democratization Supporting schools comprehensively investigate the problem of transforming creative teaching ideas of V.O. Sukhomlynskyi in the life of the institution, choosing one or more aspects of its multifaceted educational heritage.

The hosts are the following: the humanization of the educational process; preserving and strengthening the health of children; improving mental training; raising the quality and effectiveness of the lesson; development of creative abilities and talents of children; forming alphabet of moral culture of the individual; strengthening the culture of their native language; aesthetic improvements (labor, environmental) education in schools; formation of the citizen-patriot; strengthening collaboration school, family and community; formation and enrichment of the pedagogical culture of teacher; school management and others.

Key words: *humane pedagogy schools, system of scientific and methodical work of teaching staff, the development of the creative individuality of student.*

ВАЛЕРІЙ РАДУЛ. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

У статті пропонується розгляд особливостей формування та становлення професійно-педагогічної майстерності студента-майбутнього педагога. На основі експериментальних даних показано особливості впливу окремих факторів на розвиток соціально-педагогічної зрілості як різновиду соціальної зрілості особистості.

Ключові слова: *особистість, соціальна зрілість, педагогічна майстерність, педагог, якісні характеристики.*

В статье предлагается рассмотрение особенностей формирования и становления профессионально-педагогического мастерства студента-будущего педагога. На основании экспериментальных данных показаны особенности влияния отдельных факторов на развитие социально-педагогической зрелости как разновидности социальной зрелости личности.

Ключевые слова: *личность, социальная зрелость, педагогическое мастерство, педагог, качественные характеристики.*

VALERIY RADUL. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHER

In present conditions teacher training involves his reorientation from "transmitter", "translator" of his knowledge to human, personal qualities that serve as the purpose of preparing future teachers for their professional activity. Social maturity of future teachers is an integral feature, the development of his personality.

In order to be a highly qualified specialist in the process of self-employment, a student is obliged to seriously treat it already during his studies in higher education. Socially mature teacher is able to creatively fulfill his obligations only when he has the basics of training. In the basis of the pedagogical skills of teachers lies the ability to "transfer" and effectively "supply" knowledge. The core of this problem is the understanding of the nature of a person's ability to learn.

Key words: *personality, social maturity, pedagogical skills, pedagogue, quality characteristics.*

АЛЛА РАСТРИГІНА. ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено спробу визначити проблеми, що мають місце в професійній мистецькій освіті в контексті існуючої компетентнісної парадигми та окреслити шляхи подолання існуючих в мистецькому освітньому просторі протиріч щодо підготовки педагога-музиканта сучасного татунку.

Ключові слова: мистецький освітній простір, професійна мистецька освіта, дебіюрократизація, компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, потенціал креативності, індивідуальна творчість

В статті підприємля попытка определить существующие в профессиональном художественном образовании проблемы в контексте действующей компетентностной парадигмы и наметить пути преодоления существующих в художественном образовательном пространстве противоречий в подготовке современного педагога-музыканта.

Ключевые слова: художественное образовательное пространство, профессиональное художественное образование, дебіюрократизація, компетентностный подход, компетентность, компетенции, потенциал креативности, индивидуальное творчество.

ALLA RASTRYGINA. THE PERSPECTIVES OF PROFESSIONAL ART EDUCATION REFORMATION

The article is an attempt to identify the problems that occur in professional art education in the context of the current proficiency paradigm and to outline ways to overcome existing contradictions in art educational environment as to the training of teacher-musicians of a modern kind. As well to determine that the reforming of professional art education now needs improvement of educational standards considering the training of the modern professional of art sphere and creation of a specially organized system of pedagogical support of the educational process with a number of critical, specific to art education space, functions, primarily aimed at the establishment and development of subjective characteristics of future teacher musician, his/her spiritual and creative self-development, self-expression, self-realization in accordance with the values of a democratic society.

Key words: art educational environment, professional art education, de-bureaucratization, proficiency approach, competence, potential of creativity and individual creativity

ОЛЬГА ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

У статті висвітлено теоретичні засади й вимоги культурологічного підходу в освіті, звернено увагу на визначення етнопедagogічної компетентності в контексті цього методологічного підходу та на специфіку формування зазначеного виду педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: методологічні підходи, культурологічний підхід в освіті, етнопедagogічна компетентність, формування етнопедagogічної компетентності вчителя початкових класів.

В статті освещены теоретические основы и требования культурологического подхода в образовании, обращается внимание на определение этнопедagogической компетентности в контексте этого методологического подхода и специфику формирования предложенного вида педагогической компетентности у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: методологические подходы, культурологический подход в образовании, этнопедagogическая компетентность, формирование этнопедagogической компетентности учителя начальных классов.

OLGA TKACHENKO. THE FORMATION OF ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL APPROACH IN EDUCATION

This article reflects the history, theoretical foundations and requirements of cultural approach in education. On the basis of comparison of the competence and cultural approaches, differences are revealed in their goals, which are presented as planned educational outcomes.

Overview of culturological point of view of ethnopedagogical competence suggests, that the content and structure of ethnopedagogical competence is determined by its relationships with the general, educational and ethnopedagogical cultures, influenced by the functional components of this type of pedagogical competence, relevant to the different spheres of professional activity of the teacher.

Based on the analysis of the components of cultural approach in education to the formation of structural components of pedagogical culture, content of ethnopedagogics competence defined requirements of ethnopedagogical competence and its formation of future teachers of initial classes.

Key words: methodological approaches, cultural approach in education, ethnopedagogical competence, the formation ethnopedagogical competence of primary school teachers.

ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. УРОКИ МУЗИКИ І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ОСОБЛИВОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ

У статті обґрунтовано сутність уроків музики і музичного мистецтва, визначено основні музично-педагогічні технології, які входять до сценарію уроку. Автором схарактеризовано і доведено особливості та відмінності, які відрізняють такі уроки від інших шкільних дисциплін, котрі входять до навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: уроки музики і музичного мистецтва, музично-педагогічні технології, сприймання (слухання) музики, вокально-хорова робота, вивчення основ музичної грамоти, гра на елементарних музичних інструментах, імпровізація, музично-ритмічні рухи, музично-творчі здібності.

В статье обосновано сущность уроков музыки и музыкального искусства, определены основные музыкально-педагогические технологии, которые входят в сценарий урока. Автором схарактеризовано и доведено особенности и отличия уроков музыки и музыкального искусства от других школьных дисциплин, которые входят в учебные планы общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: уроки музыки и музыкального искусства, музыкально-педагогические технологии, восприятие (слушание) музыки, вокально-хоровая работа, изучение основ музыкальной грамоты, игра на элементарных музыкальных инструментах, импровизация, музыкально-ритмические движения, музыкально-творческие способности.

VOLODYMYR CHERKASOV. MUSIC LESSONS AND MUSIC ART: FEATURES AND DIFFERENCES

The essence of the article explains music lessons and music, the main musical and pedagogical technologies that are a part of the lesson scenario, namely perception (hearing) music, vocal and choral work, learning the basics of musical instrument, playing basic instruments, improvisation, musical-rhythmic movement. The author characterized peculiarities and differences that distinguish music lessons and music from other school subjects that are a part of the curriculum of secondary schools, among them the lesson of music seen as lesson art; music significantly affects the inner world of the child; specificity of music lessons due to the integration of knowledge disciplines of art cycle; use of different musical and educational technologies; introduction of various forms of work, namely: collective, group and individual; using the principles of training, which provide unity and conscious, emotional, artistic and technical; art-therapeutic influence of music.

Key words: music lessons and musical art, music and educational technology, perception (hearing) of music, vocal and choral work, learning the basics of musical instrument, playing basic instruments, improvisation, musical and rhythmic movements, music and creativity.

СВІТЛАНА ШАНДРУК. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів у Сполучених Штатах Америки є існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У статті вивчаються особливості змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США; аналізуються шляхи реалізації парадигм педагогічної освіти (поведінкової, особистісної, конструктивістської, рефлексивної).

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів, поглядів, концепцій, моделей, парадигми.

Особенностью системы профессиональной подготовки педагогических кадров в Соединенных Штатах Америки есть существование и взаимодействие разных взглядов, концепций, моделей. В статье изучаются особенности содержания профессиональной подготовки учителей средней школы в университетах США; анализируются пути реализации парадигм педагогического образования (поведенческой, личностной, конструктивистской, рефлексивной).

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка учителей, взгляды, концепции, модели, парадигмы.

SVITLANA SHANDRUK. REALIZATION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE AMERICAN SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Existence and cooperation of different views, conceptions, models is the feature of the system of the professional preparation of pedagogical personnel of the USA. The United States built the educational system on pluralistic basis, as a result of a few alternative educational paradigms were simultaneously formed. General tendencies of foreign higher school development adapted to the sociocultural conditions of American society according to the requirements of which continuous pedagogical education develops intensively in a country during the last decades are focused in the article. Such paradigms of pedagogical education as

behaviorist, personal, constructivist, reflexive operate in practice of modern higher pedagogical education of the USA, the unifying factor of which is position about importance of liberal education, and divergence consists in different vision of problems of organization of the process of professional preparation of teachers.

Special aspects of program content of professional preparation of secondary school teachers of in the universities of the United States of America are studied in the article; the ways of realization of paradigms of pedagogical education are analysed.

Key words: pedagogical education, professional preparation of teachers, views, conceptions, models, paradigms.

ВИКТОРІЯ БАБАЛІЧ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПРЕДМЕТУ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ»

Стаття присвячена теоретико-методичним питанням організації самостійної роботи студентів з предмету «Теорія і методика викладання плавання». Визначені основні функції організації самостійної роботи студентів, характерні ознаки системи завдань для самостійної роботи, а також види самостійної роботи з предмету.

Ключові слова: самостійна робота студентів, «Теорія і методика викладання плавання», методика, стаття.

Статья посвящена теоретико-методическим вопросам организации самостоятельной работы студентов по предмету «Теория и методика преподавания плавания». Определены основные функции организации самостоятельной работы студентов, характерные признаки системы заданий для самостоятельной работы, а также виды самостоятельной работы по предмету.

Ключевые слова: самостоятельная работа, «Теория и методика преподавания плавания», методика, статья.

VICTORIA BABALICH. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF STUDENTS' INDEPENDENT STUDYING OF THE SUBJECT OF «THEORY AND METHODS OF TEACHING SWIMMING»

The article is devoted to theoretical and methodological issues of students' independent studying on the subject "Theory and methods of teaching swimming". The basic functions of organization of students' independent studying of the subject, such as cognitive, self-educational, foreseen, corrective, educational ones were distinguished. The characteristic features for independent studying on the subject were systematized, in particular, a problem that requires a solution, its novelty value and significance for future teachers; professional orientation of tasks content; coherence of tasks with classroom training material. Also a number of types of independent studying in the classroom (mastering the technique of applied swimming; cultivation of professional skills during independent lesson; response to control questions or test ones) and extracurricular training (improving swimming technique, using specially developed simulation exercises on land, the theoretical analysis of swimming technique, the development of lesson plan outline, compiling glossaries, preparation of essays, reports and outlines according to certain tasks, creation of theme presentations) were provided.

Key words: students' self-study, "Theory and methods of teaching swimming", teaching techniques, article.

АНДРІЙ БАБЕНКО. ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті досліджується проблема інтеграції у процесі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Аналізуються навчальні програми та виявляються інтегративні потенційні можливості дисципліни «Спортивні ігри і методика викладання» й дисциплін природничо-наукового циклу. Доводиться доцільність впровадження інтеграційних занять та ефективність їх впливу на знання й уміння майбутнього вчителя фізичного виховання.

Ключові слова: інтеграція, внутрішньопредметна інтеграція, міжпредметна інтеграція, інтегративно-тематичний підхід, інтеграційні заняття, спортивні ігри, професійна підготовка учителів фізичного виховання.

В статье исследуется проблема интеграции в процессе подготовки будущих учителей физического воспитания. Анализируются учебные программы и определяются интегративные потенциальные возможности дисциплины "Спортивные игры и методика преподавания" и дисциплин естественно-научного цикла. Доводится целесообразность внедрения интеграционных занятий и эффективность их влияния на знания и умения будущего учителя физического воспитания.

Ключевые слова: интеграция, внутрипредметная интеграция, межпредметная интеграция, интегративно-тематичний підхід, интеграційні заняття, спортивні ігри, професійна підготовка учителів фізичного виховання.

ANDRII BABENKO. INTEGRATIONAL SPORTING GAMES AS A MEANS OF IMPROVEMENT OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION

In the article the problem of integration is investigated in the process of preparation of future teachers of physical training. Conceptual pedagogical ideas and bases of pedagogical integration are distinguished, possible directions of pedagogical integration at the modern stage. Certain contradictions between theory and practice of introduction of integrational employment in educational process and their expediency and efficiency are grounded. Analyses of educational programs and the integrative possibilities of "Sport games and methods of teaching" course, as well as subjects of Nature and Science are defined. It has been researched that integrational training lessons in sport games should be implemented into teaching-educational process at the expense of inter-, and cross-subject integration. There is expediency of introduction of integrational employment, sporting games and disciplines of cycle of naturally-scientific preparation built on material, and efficiency of their influence on knowledge and ability of future teacher of physical education.

Key words: integration, inter-subject integration, cross-subject integration, integrative and thematic approach, integration lessons, sport games, professional preparation of Physical Education teachers.

ЛЕОНІД БАБЕНКО. НАЦІОНАЛЬНЕ І СОЦІАЛЬНЕ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається українська національна культура як форма соціальної історії, продукт усіх складових людського життя: економічного, політичного, соціального, суспільного, релігійного тощо. Аналізуються соціально-історичні, політичні, економічні чинники, які впливали на розвиток української культури та нації, визначаються їх відмінності від інших культур і націй.

Ключові слова: нація, національна культура, український народ.

В статье рассматривается украинская национальная культура как форма социальной истории, продукт всех составляющих человеческой жизни: экономического, политического, социального, общественного, религиозного. Анализируются социально-исторические, политические, экономические факторы, которые влияли на развитие украинской культуры и нации, определяются их отличия от других культур и наций.

Ключевые слова: нация, национальная культура, украинский народ.

LEONID BABENKO. THE NATIONAL AND THE SOCIAL IN HISTORY OF UKRAINIAN CULTURE

The Ukrainian national culture as form of social history is examined in the article, alongside with product of all constituents of human life: economic, political, social, forms of public life, belief, etc. The Ukrainian national culture is a characteristic feature of social relations and existence of people, distinguished by their association, including Russian, as in time of Kyivan Rus, when the Ukrainian and Russian people lived in one state system on nearby territories and had one biological and anthropological factors of forming the nations. However, with disintegration of Kyiv Rus in XII century each of peoples has their history, although their fates interlace constantly under different social status. Each of cultures of these peoples accumulates in itself fundamental principles of the world and social relations of corresponding communities of people. Thus, under the influence of social, historical, political, economic circumstances between Kyiv and Rus, two quite different nations were formed with their nationally inherent cultures.

Key words: nation, national culture, Ukrainian people.

ТЕТЯНА БАБЕНКО. СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті робиться спроба теоретично визначити зміст конкурентоздатності фахівця та особливості її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Формування конкурентоздатності буде ефективним за умов створення у навчальному закладі культурно-освітнього і конкурентного середовища.

Ключові слова: особистість, конкурентоздатність, професійна освіта, вищий навчальний заклад, соціокультурне середовище.

В статье делается попытка теоретически определить содержание конкурентоспособности личности и особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Формирование конкурентоспособности будет эффективным при условии создания в учебном заведении культурно-образовательной и конкурентной среды.

Ключевые слова: личность, конкурентоспособность, профессиональное образование, высшее учебное заведение, социокультурная среда.

TETYANA BABENKO. SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF COMPETITIVENESS OF SPECIALIST

In the article the author determines the competitiveness of specialist as completion of the formed personality and professional traits that determine his success in professional activity, among them: industriousness, clearness of aims and valued orientations accepted and dominant in certain sphere of activity, creative attitude toward business, aspiring by the professional growth, communicability and initiative. Idea of the essence of competitiveness of specialist, allows carrying out work of his formation in the educational process of higher educational establishment. Formation of competitiveness of personality at the stage of higher school will be effective on the terms of creation in educational establishment of cultural and educational and competitive environment that will stimulate the professional growth and personality development of student. Essence of competition as the phenomena of educational, educational-practical, practical activity in the number of leading concretely-methodological terms, forming of competitiveness.

Key words: *personality, competitiveness, higher educational establishment, socio-cultural environment.*

ІРИНА БАРАНЮК. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Аналізуються теоретичні та практично-методичні аспекти педагогічної риторики Василя Сухомлинського. Визначені основні вимоги, на яких ґрунтується педагогічна впливовість слова учителя. Особлива увага приділена характеристиці В. Сухомлинського як автора етичних оповідань та видатного майстра сторітеллінгу. Концепти, сформульовані у статті, можуть стати важливими складовими педагогічної риторики.

Ключові слова: *Василь Сухомлинський, мистецтво слова, педагогічна риторика, художня педагогіка, сторітеллінг.*

Анализируются теоретические и практико-методические аспекты педагогической риторики Василия Сухомлинского. Определены основные требования, на которых основывается педагогическое влияние слова учителя. Особенное внимание уделено характеристике В. Сухомлинского как автора этических рассказов и выдающегося мастера сторителлинга.

Ключевые слова: *Василий Сухомлинский, искусство слова, педагогическая риторика, художественная педагогика, сторителлинг.*

IRYNA BARANYUK. THEORETICAL AND PRACTICAL METHODOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RHETORIC BY VASYL SUKHOMLYNSKY

Theoretical and practical methodological aspects of pedagogical rhetoric by Vasyl Sukhomlynsky are analyzed. The basic requirements, which serve as the basis for pedagogical effectiveness of a teacher's word, have been identified, such as the personality of a teacher, his or her honesty, truthfulness, ability to keep words and deeds together, which is the basic factor of the effectiveness of a word as an instrument of upbringing. An untruthful word, as the prominent pedagogue says, has destructive energy and ruins spirituality of its bearer in the first place.

A teacher's art of word is embodied in his or her ability to evoke visual images in students' minds. Active influence onto the creative thinking of a student provides the impact on the emotional sphere, the absence of which makes the realization of the upbringing act impossible. Special attention is given to the characteristic features of Sukhomlynsky as the author of ethical stories and an outstanding expert in storytelling, whose experience needs to be studied and widely spread. The article provides and carefully analyses the examples which demonstrate the art of storytelling which is powered with pedagogical influence.

Key words: *Vasyl Sukhomlynsky, the art of words, pedagogical rhetoric, artistic pedagogics, storytelling.*

АНТОНІНА БІДА. ДІАГНОСТУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ І ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена діагностуванню здібностей і державній підтримці розвитку обдарованих дітей в Україні. Закцентовано увагу на необхідності активізації досліджень, зорієнтованих на аналіз феномену обдарованості, виявлення та розвиток здібностей у дітей, створення для цього творчого середовища, у якому діти працюють за спеціальними програмами.

Ключові слова: *обдарованість, інтелект, творчість, діагностування здібностей.*

Статья посвящена диагностированию способностей и государственной поддержке развития одаренных детей в Украине. Акцентировано внимание на необходимости активизации исследований, ориентированных на анализ феномена одаренности, выявление и развитие способностей у детей, создание для этого творческой среды, в котором дети работают по специальным программам.

Ключевые слова: *одаренность, интеллект, творчество, диагностирования способностей.*

ANTONINA BIDA. DIAGNOSIS OF ABILITIES AND STATE SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN UKRAINE

The article is dedicated to diagnostics capabilities and state support of gifted children in Ukraine. Emphasis is put onto the need of intensifying research, oriented on analysis of the phenomenon of giftedness,

identification and development of skills in children, building of creative surroundings in which children are working according to special programs. Working out psychological and educational literature makes it possible to assert that the United States has developed and introduced a systematic search, identifying gifted students and their diagnostic abilities based on standards of uniform evaluation and integrated approach. The work of Ukrainian scientists is considered as a start of its implementation in schools through: testing, biographical data recording, their psychological analysis, monitoring and diagnostics capabilities to activate skills while using the computer.

Key words: gifts, intellect, creativity, diagnosis abilities.

НІНА БІЛОКОННА. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема розвитку емоційної культури фахівця початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки. Автором визначено три напрямки розв'язання досліджуваного питання та представлено результати діагностування емоційної спрямованості майбутнього вчителя.

Ключові слова: емоції, емоційна культура, вчитель початкових класів, напрямки розвитку емоційної культури, майбутній педагог, емоційна спрямованість студентів.

В статье раскрывается проблема развития эмоциональной культуры специалиста начальной школы в процессе профессиональной подготовки. Автором определены три направления решения исследуемого вопроса и представлены результаты диагностирования эмоциональной направленности будущего учителя.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, учитель начальных классов, направления развития эмоциональной культуры, будущий педагог, эмоциональная направленность студентов.

NINA BILOKONNAYA. THE WAYS OF DEVELOPING EMOTIONAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL

The article reveals the problem of developing the emotional culture of primary school specialist in the process of a professional preparation. It is extremely important and relevant. The emotional culture is an important evidence of future teacher professionalism.

The author deals with possibilities of interaction of intellectual and emotional factors in providing quality education for students, defines three directions of solving the investigated question: developing emotional regulation, formation of correct understanding of the significance of emotions in the life of people, harmonization of intellectual and emotional factors of educational and cognitive activity of a future teacher of a primary school. Harmonization of intellectual and emotional components in educational process will permit to improve the effectiveness of primary education in modern conditions.

The article contains the results of diagnosing the emotional direction of students of higher pedagogical institutions. They testify to a low level of the emotional culture of a future teacher.

Key words: emotions, emotional culture, primary school teacher, directions of developing the emotional culture, future teacher, emotional direction of students.

ОЛЕНА БОВДИР. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито актуальність піднятої проблеми, коротко подано загальні положення теорії спілкування. Особливої уваги надано характеристиці різних стилів спілкування.

Обґрунтовано доцільність забезпечення викладачами гуманітарних дисциплін належного психологічного мікроклімату в студентському колективі для ефективного формування культури спілкування, здійснення керованого процесу розвитку міжособистісної взаємодії студентів, корегування взаємовідносин молодих людей з боку досвідчених викладачів.

Ключові слова: комунікативна культура, стилі спілкування, особистісне утворення, комунікативні навички, психологічний мікроклімат, діяльнісна мотивація.

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта актуальность поднятой проблемы, коротко поданы общие теории общения.

Особенно внимания предоставлено характеристике стилей общения, так как от них зависит психологическая атмосфера, эмоциональное благополучие личности специалиста в области права.

Обосновано целесообразность обеспечения преподавателями гуманитарных дисциплин нужного психологического климата в студенческом коллективе.

Ключевые слова: коммуникативная культура, стили общения, личностное образование, коммуникативные навыки, психологический микроклимат, мотивация деятельности.

OLENA BOVDIR. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIONAL CULTURE OF WOULD-BE LAWYERS

On the basis of scientific literature analysis applicability of the raised issue is elaborated, background information of Communication Studies is outlined shortly. Importance of communication culture development for each would-be lawyer is emphasized, necessity of using acquired skills in their further career. Particular focus is put on characteristics of different communication styles as psychological atmosphere, emotional well-being on which a lawyer's personality depends on; the necessity of aimed shaping of the ability to use different forms and communication styles in further jurisprudential activity.

The description of the most common communication styles is given. The conclusion is drawn to the fact that the lack of necessary communication practices has negative impact on lawyer's coming in contact with client.

Practicability of supporting proper psychological microclimate by humanitarian teachers within student's group for an effective formation of communication culture, making the process of interpersonal cooperation and correction of relations between teenagers by experienced teachers is proved.

Key words: communication cultural, styles of communication, self-education, communicational skills, psychological microclimate, motivation of activity.

ГЕННАДІЙ БРОДСЬКИЙ, СЕРГІЙ СМЕТАНА. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА

У статті автори розглядають проблеми та перспективи оркестрів народної та естрадно-симфонічної музики. Автори доводять, що орієнтація навчальних колективів на репертуар українських композиторів, певна стабільність інструментального складу, злагодженість оркестрового звучання, компетентне керівництво оркестром є запорукою високої виконавської майстерності оркестру.

Ключові слова: оркестр народних інструментів, керівництво оркестром, музично-естетичне виховання, творчі здібності.

В статье авторы рассматривают проблемы и перспективы оркестров народной и эстрадной музыки. Авторы доказывают, что ориентация учебных коллективов на репертуар украинских композиторов, определенная стабильность инструментального состава, слаженность оркестрового звучания, компетентное руководство оркестром является залогом высокого исполнительского мастерства оркестра

Ключевые слова: оркестр народных инструментов, руководство оркестром, музыкально-эстетическое воспитание, творческие способности.

GENNADY BRODSKY, SERGY SMETANA. PROBLEMS AND PROSPECTS OF FOLK - INSTRUMENTAL ORCHESTRAL MUSIC

Educational leadership in the educational process has specific nature, as the head-teacher must not only know the methods of management, but also to possess pedagogy as art, to be an artist, which instills in students a love of musical instrument, ensemble, orchestra, and music in general, fulfills their aesthetic joy, affects them, first of all, by one's own skill of playing a musical instrument. The power of figurative words of the teacher, which accompanies the learning process, is crucial to the educational influence on the creative team. Orientation training groups on the repertoire of Ukrainian composers has a certain stability of the instrumental composition; coherence in orchestral sound, competent leadership of the orchestra is the key to high performance skills of the team. The authors argue that improvement of the socio-pedagogical effectiveness and development of orchestral performance, involves methods of organization of educational-cognitive and socio-cultural activities, which are based on the dynamics of the interest in folk and modern instrumental music, given the socio-psychological and psycho-physiological characteristics of the participants, focusing on the identification and development of individual abilities of each participant.

Key words: orchestra of folk instruments, orchestra, musical-aesthetic education, creativity.

ОЛЕКСАНДР БРОЯКОВСЬКИЙ. ВОЛОДИМИР АНТОНОВИЧ У ЗМАГАННЯХ ЗА УКРАЇНСЬКУ ДЕМОКРАТИЧНУ ШКОЛУ

На основі використання комплексу джерел здійснено аналіз педагогічної спадщини видатного діяча національного й просвітницького руху В.Б. Антоновича. Показано його внесок у розбудову системи демократичної освіти та виховання в Україні другої половини XIX – поч. XX ст.

Ключові слова: демократизація освіти, національна школа, виховний аскетизм, батьківські функції, методи впливу, фізичне виховання.

На основании использования комплекса источников осуществлен анализ педагогического наследия выдающегося деятеля национального и просветительского движения В.Б. Антоновича. Показан его вклад в построение системы демократического образования и воспитания в Украине второй половины XIX – нач. XX вв.

Ключевые слова: демократизация образования, национальная школа, воспитательный аскетизм, родительские функции, методы влияния, физическое воспитание.

ALEXANDER BROJAKOVSKY, VLADIMIR ANTONOVICH IN COMPETITIONS FOR UKRAINIAN DEMOCRATIC SCHOOL

Integral research of scientifically-pedagogical inheritance and teaching activity of Volodymyr Antonovich is carried out in the article. The leading pedagogical ideas of teaching experience of the scientist are distinguished and actualised, position is reasonable about the democratic educational system in the conditions of activity of national school. It is marked that the process of democratization of education appeared by Antonovich as a main component of education, that must begin in the initial stage in family. Antonovich presented the system of democratic education as a complex combination of influence of the Ukrainian culture, in particular language and traditions, domestic surroundings, paternal philosophy, physical and labour studies. It is marked that the analysis of scientifically-pedagogical activity of V. Antonovich for preparation of teachers of general school has a practical benefit and scientifically-methodological value.

Key words: democratization of education, national school, educator asceticism, paternal functions, methods of influence, physical education.

ОЛЕНА ВОВК. ПРИНЦИПИ ОПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ В КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОМУ ПІДХОДІ

У статті розглядаються принципи оброблення навчального матеріалу під час формування комунікативно-когнітивної компетенції студентів. Виокремлені принципи сприяють глибинному розумінню тексту та засвоєнню його мовного, мовленнєвого й соціокультурного матеріалу.

Ключові слова: комунікативно-когнітивна компетенція, принципи опрацювання навчального матеріалу, розуміння тексту, інтерпретація

В статье рассматриваются принципы обработки учебного текста при формировании коммуникативно-когнитивной компетенции студентов высшей школы. Предложенные принципы способствуют глубинному пониманию текста и усвоению его языкового, речевого и социокультурного материала.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивная компетенция, принципы обработки текста, понимание текста, интерпретация

OLENA VOVK. PRINCIPLES OF TEXT PROCESSING WITHIN FRAMEWORK OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH

The development of university students' communicative and cognitive competence means to form their ability to analyze the material under study. The processing of information contained in a basic text is stipulated by the relevant principles that are conducive for a better understanding of its deep sense. Among these principles the following should be mentioned: the principle of interpretation, the principle of apperception, the cognitive principle, the principle of orientation on a cognitive textual prototype, the principle of stimulation of mental imagery, the principle of orientation on developing cognitive abilities for structuring information, the principle of considering cognitive, intellectual and epistemological styles and strategies, the heuristic principle, the principle of stimulation of students' cognitive and mental activities. Those fundamental tenets are oriented not only on helping students to penetrate into the hidden senses of the text but also to learn its linguistic, communicative and sociocultural units.

Key words: communicative and cognitive competence, principles of text processing, text understanding, interpretation.

ЮЛІЯ ВОЛЧЕЛЮК. ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стаття присвячена перевірці ефективності соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. Здійснено діагностику особистісних змін студентів з обмеженими фізичними можливостями на початок та, відповідно, завершення експерименту. Виявлено зміни у сприйнятті, ставленні, поведінці соціального середовища (здорових студентів, батьків, співробітників ВНЗ) щодо студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: соціальна адаптація, студенти з обмеженими фізичними можливостями, інклюзивний освітній простір.

Статья посвящена проверке эффективности социально-педагогических условий социальной адаптации студентов с ограниченными физическими возможностями в условиях инклюзивного образовательного пространства. Осуществлено диагностику личностных изменений студентов с

ограниченными физическими возможностями на начало и, соответственно, завершения эксперимента. Выявлены изменения в восприятии, отношении, поведении социальной среды (здоровых студентов, родителей, сотрудников вуза) в отношении студентов с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с ограниченными физическими возможностями, инклюзивное образовательное пространство.

JULIA VOLCHELIUK. EFFECTIVENESS OF SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH LIMITED PHYSICAL ABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

The article is devoted to the probation of effectiveness of socio-pedagogical conditions of social adaptation of students with limited physical abilities in conditions of inclusive educational space. The diagnostics of personal changes of students with limited physical abilities according to outlook, emotional, motivational and behavioral criteria is done on the high, more than medium, medium and low levels at the beginning and at the end of the experiment. Changes in perception, attitude and behavior of social environment (healthy students, parents, staff of higher educational institution) as for the students with limited physical abilities are revealed. The results of revealing of levels of social adaptation of students with limited physical abilities of the types of attitude of healthy students to their groupmates with limited physical abilities determined by us after finishing of experimental work are generalized. The effectiveness and suitability of results of implementation and approbation of socio-pedagogical conditions of adaptation of students with limited physical abilities in conditions of inclusive educational space are shown.

Key words: social adaptation, students with limited physical abilities, inclusive educational space.

НАТАЛІЯ ВОРОПАЙ. ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із перспективних напрямків підвищення якості підготовки майбутніх фахівців в умовах Болонського процесу є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи. У статті розкривається питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, компетентність, самоосвітня компетентність майбутнього вчителя початкової школи.

Одним из перспективных направлений повышения качества подготовки будущих специалистов в условиях Болонского процесса является внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс высшей школы. В статье раскрывается вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования самообразовательной компетентности будущих учителей начального звена образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компетентность, самообразовательная компетентность будущего учителя начальной школы.

NATALIYA VOROPAY. FORMATION OF THE SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF INFORMATIVE-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES

One of the promising directions of improving the quality of training future professionals in the Bologna process is the implementation of informative-communicative technologies (ICT) in the educational process of higher education. The article opens the question of the use of informative-communicative technologies in process of formation of the self-educational competence in teachers of primary school. The article states that the use of Web-multimedia encyclopedia "History of Education" allowed students to plan and control self-educational activities for mastery of the course, facilitate learning, and provide the appropriate level of assimilation of educational information.

Thus, the increasing role of ICT in many types of human activity quite naturally leads to changes in the education system, focused on the reorientation of the educational process from purely reproductive mechanisms to encourage creative thinking activity students will develop on the basis of adequate information security. The use of ICT in the learning process can ensure the transfer of knowledge and access to various educational information that is sometimes more intense and more effective than traditional teaching.

Key words: informative communication technologies, competence, self-educational competence of primary school teachers.

ЯРОСЛАВ ГАЛЕТА. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто характерні риси і суперечливість процесу інформатизації сучасного суспільства, виявлено особливості адаптації особистості до сучасних соціокультурних умов.

Зроблено висновок про те, що в умовах розширення інформаційного простору особистість не тільки отримує вільний доступ до інформації, а й стає об'єктом інформаційного впливу.

Ключові слова: особистість, суспільство, інформатизація, інформаційний простір, адаптація, віртуальний світ, комунікація.

В статье рассмотрены характерные черты и противоречивость процесса информатизации современного общества, выявлены особенности адаптации личности к современным социокультурным условиям. Сделан вывод о том, что в условиях расширения информационного пространства личность не только получает свободный доступ к информации, но и становится объектом информационного воздействия.

Ключевые слова: личность, общество, информатизация, информационное пространство, адаптация, виртуальный мир, коммуникация.

YAROSLAV HALETA. PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADAPTATION AS INFORMATION ENVIRONMENTS

The article discusses the characteristics and contradictions of modern society informatization process as unique individual adaptation to modern social and cultural conditions. It is concluded that in terms of expanding information space person not only gets free access to information, but the information is subject to influence. Power of information technology and technology permeate all spheres of modern information society, creates the danger of manipulation and human behavior, threatening to dehumanization. That is why all over the world began to realize the need to address more global issues – promptly prepare society to new living conditions as well as to the professional activity of the person that always complicated and highly automated robotic information environment, teach her to act independently in this environment, efficient use of its capabilities, able to protect themselves from negative influences.

Key words: identity, community, information, information space adaptation, virtual world communication.

АНАСТАСІЯ ГОРЛОВА. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ «ПЕДАГОГ-ВИХОВАНЕЦЬ» НА МЕЖІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються питання наступності початкової та основної ланок освіти; обґрунтовується необхідність створення гуманістично спрямованої суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії. Автор розкриває складові успішної адаптації п'ятикласників до нових умов навчально-виховного процесу, презентує висновки дослідження щодо труднощів, з якими стикаються педагоги і діти раннього підліткового віку.

Ключові слова: адаптація, виховна взаємодія, кризові явища, наступність, перехід з початкової школи в основну, ранній підлітковий вік.

В статье освещаются вопросы преемственности начального и основного звеньев образования; обосновывается необходимость создания гуманистически направленного субъект-субъектного воспитательного взаимодействия. Автор раскрывает составляющие успешной адаптации пятиклассников к новым условиям учебно-воспитательного процесса, презентует выводы исследования трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и дети младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: адаптация, воспитательное взаимодействие, кризисные явления, преемственность, переход из начальной школы в основную, младший подростковый возраст.

ANASTASIYA HORLOVA. FEATURES OF INTERACTION «TEACHER-PUPIL» IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Primary school lays the foundation of scientific knowledge, social and moral qualities of a growing personality. At this time there are formation of values, character formation of young pupils, and accumulated experience of social behavior. The transition of pupil from elementary school into primary often turns into a heavy, even a crisis stage, primarily due to a set of dynamic changes that takes place in the inner world of peers and the nature of attitudes to themselves.

The author raises the problem of adaptation for the pupils of the 5th forms. This article emphasizes on the importance of the continuity between primary and secondary schools. The author tells about the difficulties meeting the teenagers, about the importance of communication and about the crisis occurrences of this life period. The author gives reasons of the importance cooperation between a teacher and a pupil basing on human principles. The author also shows the tasks for the teachers and finds the main points for teaching and bringing up the teenagers.

Further investigation lead to the development of the programme, important part of which will deal with «school – family».

Key words: adaptation, educational cooperation, crisis, continuity and transition from primary to primary, junior adolescence.

СВІТЛАНА ГРОЗАН. СИНТЕЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті автор визначає специфіку творчої активності вчителів музичного мистецтва, оскільки ця діяльність впливає на розвиток механізму творчості педагогів, досягнення ними успішного високоякісного результату музичної та музично-педагогічної творчості. Автор доводить, що синтез професійно-педагогічної та музично-виконавської майстерності в поєднанні з музично-педагогічною практикою вчителів музичного мистецтва дає змогу сформувати творчу особистість учня.

Ключові слова: музично-педагогічна творчість, інтерпретація, імпровізація, інтегральний музичний компонент, музичність, емоційна готовність.

В статье автор определяет специфику творческой активности учителей музыкального искусства, поскольку эта деятельность влияет на развитие механизма творчества педагогов, достижения ими успешного высококачественного результата музыкальной и музыкально-педагогического творчества. Автор доказывает, что синтез профессионально-педагогического и музыкально-исполнительского мастерства в сочетании с музыкально-педагогической практикой учителей музыкального искусства дает возможность сформировать творческую личность ученика.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое творчество, интерпретация, импровизация, музыкальный интегральный компонент, музыкальность, эмоциональная готовность.

SVITLANA GROSAN. SYNTHESIS OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL AND MUSICAL PERFORMANCE SKILLS IN THE ACTIVITIES OF MUSICAL ART TEACHERS

In the article the author defines the specificity of the creative activity of teachers of music, as this activity affects the development of the mechanism of creativity teachers, attaining successful high quality of the music and musical-pedagogical creativity. The author proves that the synthesis of professional and pedagogical and musical performance skills combined with musical and pedagogical practices of teachers of musical art can generate a creative person student of high moral character, contributes to the solution of urgent problems of artistic and aesthetic education of the younger generation in accordance with the requirements of modern development needs communication with art. Proven, integrated musical-pedagogical activity of the teacher of music forms the creative personality of the student with a deep inner world, an informed interest in music, spiritual and holistic guidance and directed to a special musical development of students, their musical ability, which ensures the success and quality of the creative musical activity.

Key words: musical-pedagogical creativity, interpretation, improvisation, musical integral component, musicality, emotional readiness.

КАТЕРИНА ГУСЕВА. ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються фактори, що впливають на формування творчого мислення в навчанні. Виділяються зовнішні педагогічні умови які виступають в якості стимулів розвитку внутрішніх, психологічних умов, що, в свою чергу, визначають зовнішні умови. Організаційно-педагогічні умови навчання повинні спрямовуватися на розвиток творчого потенціалу учителя образотворчого мистецтва як інтегративного утворення, сукупності природних та набутих якостей. В результаті складних циклічно взаємодетермінованих факторів в структурі особистості, когнітивних процесів і соціальної ситуації в навчальному процесі виникають специфічні риси, що притаманні творчому мисленню студентів.

Ключові слова: мотивація, творчий потенціал, креативне середовище, емоційне вигорання, соціокультурне середовище, художня творчість, художньо-образне мислення.

В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование творческого мышления в обучении. Выделяются внешние педагогические условия, которые выступают в качестве стимулов развития внутренних, психологических условий, что в свою очередь, определяют внешние условия. Организационно-педагогические условия обучения должны направляться на развитие творческого потенциала учителя изобразительного искусства как интегративного образования, совокупности природных и приобретенных качеств. В результате сложных циклически взаимно детерминированных факторов в структуре личности, когнитивных процессов и социальной ситуации в учебном процессе возникают специфические черты, присущие творческому мышлению студентов.

Ключевые слова: мотивация, творческий потенциал, креативная среда, эмоциональное выгорание, социокультурная среда, художественное творчество, художественно-образное мышление.

GUSEVA EKATERINA. FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF FUTURE ART TEACHERS OF FINE ARTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING

The article deals with the factors influencing the formation of creative thinking in education. We prove that the determination has been the development of creative thinking going on in ontogenesis in terms of interdependence of many complex and varied factors. There are external pedagogical conditions that act as incentives for the development of internal, psychological conditions, which, in their turn, determine the external conditions. Determining the primacy or secondary internal factors to external defined conservation bilateral nature of the relationship between them.

Organizational and pedagogical learning environment should be aimed at developing the creative potential of a teacher of fine arts as integrative education, a combination of natural and acquired qualities that manifest themselves through skills, ability, mental processes, ways of thinking and action. As a result, complex loop factors in the structure of personality, cognitive processes and social situation in the classroom there are specific features inherent in the creative thinking of students.

Key words: motivation, creativity, creative environment, emotional burnout, socio-cultural environment, artistic creation, artistic and creative thinking.

ГАЛИНА ДІДИЧ. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ «ЕСТЕТИЧНИЙ ІДЕАЛ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті здійснено спробу проаналізувати ступінь дослідження проблеми «естетичний ідеал» у філософській, психолого-педагогічній, культурологічній та естетичній літературі крізь призму таких категорій, як «краса», «гармонія», «ідея», «досконалість».

Ключові слова: естетичний ідеал, ідеал-краса, добро, ідея, міра, пропорція, симетрія, гармонія, краса думок, краса почуттів, краса вчинків.

В статье осуществлена попытка проанализировать степень исследования проблемы «эстетический идеал» в философской, психолого-педагогической, культурологической и эстетической литературе сквозь призму таких категорий, как «красота», «гармония», «идея», «совершенство».

Ключевые слова: эстетический идеал, идеал-красота, добро, идея, мера, пропорция, симетрия, гармония, красота мысли, красота чувств, красота действий.

GALINA DIDYCH. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE «AESTHETIC IDEAL» IN SCIENTIFIC LITERATURE

The article attempts to analyze the extent of the research problem of «aesthetic ideal» in the philosophical, psychological, pedagogical, cultural, and aesthetic literature and proves that aesthetic ideal to be another form of aesthetic reflection that is not passive, and creative, active, able to drop accidental, not essential and to penetrate into the essence of the subject. The phenomenon of the aesthetic ideal is closely related to the categories of «beauty», «harmony», «idea», and «perfection».

The aesthetic ideal is a model that needs to be followed, resulting in human feelings, the will and the energy channeled into positive actions. The idea is an objective criterion for evaluating the highest total of what a person is found in the outside world.

The idea of mobilizing human energy, feeling and will, indicating the direction of. This is because the ideals are capable ahead of reality, to identify trends in the future. The idea serves as a reference point, a tuning fork, and in some cases, in the sense of sample behaviors or values.

The aesthetic ideal is being in a constant state of change, together with the history of human development, scientific progress, society, the aesthetic ideal - energy push message that has its own character and internal mobility.

Key words: aesthetic ideal, the ideal of beauty, good, idea, measure, proportion, symmetry, harmony, beauty, thoughts and feelings and actions.

ТЕТЯНА ДОВГА. ІМІДЖЕВА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті висвітлено сутність іміджевої позиції вчителя як різновиду професійної (педагогічної) позиції, її взаємозв'язок з особистісно-професійним іміджем. Показано різновиди та специфіку сучасного шкільного середовища. Представлено ті аспекти професійної діяльності вчителя початкової школи, які дозволяють застосувати іміджеву позицію з метою збереження здоров'я учасників освітнього процесу та гуманізації педагогічної взаємодії.

Ключові слова: професійна позиція, педагогічна взаємодія, особистісно-професійний імідж; іміджева позиція, вчитель початкової школи.

В статье освещается сущность имиджевой позиции учителя как разновидности профессиональной (педагогической) позиции, ее взаимосвязь с личностно-профессиональным имиджем. Показаны разновидности и специфика современной школьной среды. Представлены те аспекты профессиональной деятельности учителя начальной школы, которые позволяют

использовать имиджевую позицию с целью сохранения здоровья участников образовательного процесса и гуманизации педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная позиция; педагогическое взаимодействие; личностно-профессиональный имидж; имиджевая позиция; учитель начальной школы.

TATIANA DOVGA. IMAGE POSITION PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A TOOL FOR ESTABLISHING EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION

In the article the essence of professional image positions as a variety of professional (teaching) positions is submitted, traced its relationship to personal and professional image. The unique teacher position is revealed. The concept of stress and stress views are discussed. The concept of educational environment and school environment is detailed. The variety of modern school environment, its specificity is given. In particular, stressful and didactogenic educational environment and kinds of school stress are listed. The possibilities of educational environment to create humane relations between its members are illustrated. The examples of different styles of teaching activities and associated pedagogical tactics are given. Health-preserving technologies and methods of psycho-educational therapy are presented. The importance of such technologies and methods for health and person-oriented activities of teachers of elementary school is highlighted. The aspects of professional activity primary school's teachers which allow using image-position to preserve the health of the educational process are presented. Methods of humanization of teacher interaction are analyzed in the article.

Key words: professional position; pedagogical interaction; personal-professional image; image-position; elementary school teacher.

МИКОЛА ДУБІНКА. ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті зроблена спроба теоретичного обґрунтування сутності та значущості проблеми професійного зростання магістрантів-майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі, окреслено роль власне особистості як відкритої системи у контексті досліджуваного феномену, обґрунтовано її своєрідність (унікальність), динамічність (активність) і, найголовніше, цілісність.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, суб'єкт діяльності, магістрант-майбутній викладач, становлення фахівця, цілісність особистості, процес підготовки, професійне зростання.

В статье сделана попытка теоретического определения сущности и значимости проблемы профессионального роста магистрантов-будущих преподавателей во время их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, очерчено роль собственно личности как открытой системы в контексте исследуемого феномена, определено ее своеобразие (уникальность), динамическая (активность) и, главное всего, целостность.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, субъект деятельности, магистрант-будущий преподаватель, становление специалиста, целостность личности, процесс подготовки, профессиональный рост.

MYKOLA DUBINKA. THE INTEGRITY OF THE INDIVIDUALITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL GROWTH

It was made an attempt of a theoretical study of the nature and the significance of the problem of the professional development of the masters-future teachers during their training at higher education institution in this paper, which we understood as a dynamic, continuous process of deployment the personal potential, potential possibilities, based on the domestic needs in education, the process of improvement of the personality of the future expert: its general cultural and professional knowledge; the system of intellectual and practical skills; an experience of creative activity; the developed significant personal and professional qualities. This professional growth of the master-future teacher is a process of understanding itself, by revealing its identity, by the desire to explore its opportunities in both personal and professional aspects. Therefore, the author argued that the disclosure of the problem the personality itself is a key factor that was considered to be an open system (that constantly interacted with the environment thanked to its behavior and activity) in the context of the studied phenomenon that has its own originality (uniqueness), dynamism (activity) and, the most important, it was investigated from the standpoint of integrity. This was the person itself who sought to realize its opportunities, was capable to informed and the responsible choice in different situations, was ready for professional growth.

Key words: higher education institution, subject of activity, masters-future teachers, becoming a specialist, integrity of the individuality, process of preparation, professional growth.

МИКОЛА КОНДРАШОВ. МОДУЛЬНО-БЛОКОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ ЗАНЯТЬ ЯК МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкриваються можливості модульно-блокового структурування занять як механізму управління формуванням професійної позиції майбутніх учителів у процесі їхньої фахової підготовки в умовах університетської освіти, приводиться структура модульно-блокового заняття, методика його організації.

Ключеві слова: механізм управління, професійна позиція, модульно-блокове структурування знань, фахова підготовка

В статье раскрываются возможности модульно-блочного структурирования занятий как механизма управления формированием профессиональной позиции будущих учителей в процессе их специальной подготовки в условиях университетского образования, приводится структура модульно-блочного занятия, методика его организации.

Ключевые слова: механизм управления, профессиональная позиция, модульно-блочное структурирование знаний специальная подготовка.

NIKOLAY KONDRASHOV. FORMATION OF PROFESSIONAL POSITIONS FUTURE TEACHERS BY MEANS OF BLOCK-MODULAR TRAINING

The article describes the theoretical basis of the module-block approach to structuring knowledge management as a mechanism for the formation of a professional position of future teachers; concretized the possibility of pedagogical knowledge as a guide actions of the teacher in teaching situations; clarifies the essence of the module-block approach to the structuring of pedagogical knowledge; the technique of the classes for the course "Pedagogy" on the basis of modular block structuring of knowledge; in the structure of employment allocated blocks: information and discussion, practice-oriented, reflective, free exchange of information, and the block of self.

Focuses on the educational and practice-oriented potential modular block of structuring knowledge as a mechanism for managing the formation of a professional position of future teachers in the special training of students in the university system.

Key words: mechanism for management, professional position, the module-block structuring of knowledge, special training.

ОЛЬГА КОРИННА. ЗНАЧУЩІСТЬ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проведено аналіз останніх досліджень і публікацій в галузі контролю навчальної діяльності студентів. Проаналізовано системи оцінювання знань в історичному аспекті і в сучасному світі. Виявлено недоліки існуючої традиційної системи контролю знань в ВНЗ України та зарубіжних країн. Позначено можливості активного використання нових надійних і об'єктивних інструментів для педагогічної діагностики знань.

Ключові слова: контроль, оцінювання, результати навчання, педагогічна діагностика, оцінка знань, система контролю знань.

В статье проведен анализ последних достижений и публикаций в области контроля учебной деятельности студентов. Проанализированы системы оценивания знаний в историческом аспекте и в современном мире. Выявлены недостатки существующей традиционной системы контроля знаний в ВНЗ Украины и зарубежных стран. Обозначены возможности активного использования новых надежных и объективных инструментов для педагогической диагностики знаний.

Ключевые слова: контроль, оценивание, результаты обучения, педагогическая диагностика, оценка знаний, система контроля знаний.

OLGA KORINNA. IMPORTANCE OF KNOWLEDGE CONTROL TO IMPROVE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

The article analyzes the recent achievements and publications in the field of monitoring students' learning activity. The knowledge assessment system in the historical perspective and the modern world is analyzed. It identifies the weaknesses in the existing traditional system of the control of knowledge in the higher educational establishments of Ukraine and foreign countries. Indicates the possibility of active use of new, reliable and objective tools for educational assessment of knowledge, one of which - teacher testing. Current trends in the study of test technologies allow us to assume that such a system of knowledge assessment increases the cognitive activity of students, their motivation to learn, promotes self-reliance, and the ability to assess its training activities, standard tasks and skills development, which is particularly important for the formation of a competent professional. The successful solution of these problems will develop a reliable and objective system of educational assessment of students' knowledge, which can be a big

step towards improving the quality of training of competitive specialists and enhance the prestige of higher education in Ukraine.

Key words: *monitoring, evaluation, learning outcomes, educational diagnosis, assessment of knowledge, knowledge control system.*

ТЕТЯНА КРАВЦОВА. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСОЛОГІЯ, ЯК НАПРЯМ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Автор досліджує тенденції розвитку педагогічної рефлексології, як напрямку вивчення дитини на початку ХХ століття у вітчизняній педагогічній думці. Розкриває методологічні основи педагогічної рефлексології та досвід організації рефлексологічних досліджень природи дитини у працях В.Бехтерева, В.Протопопова, О.Соколянського та ін.

Ключові слова: *педагогічна рефлексологія, вивчення дитини, рефлексологія праці, природа дитини, педологія.*

Автор исследует тенденции развития педагогической рефлексологии, как направления изучения ребенка в начале ХХ века в отечественной педагогической мысли. Раскрывает методологические основы педагогической рефлексологии и опыт организаций рефлексологичний исследований природы ребенка в трудах В.Бехтерева, В.Протопопова, О.Соколянського и др ..

Ключевые слова: *педагогическая рефлексология, изучение ребенка, рефлексология труда, природа ребенка, педология.*

TETIANA KRAVTSOVA. PEDAGOGICAL REFLEXOLOGY, AS THE DIRECTION OF CHILD'S STUDYING IN THE DOMESTIC PEDAGOGY OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

The ideological, conceptual sources and the historical conditions of becoming of the teacher's reflexology as the direction of the studying of the child on the basis of the analysis of theoretical and practical heritage of the representatives of teaching reflexology, scientific-educational literature, archival materials and periodicals are found.

The author highlighted and substantiated the scientific theoretical-methodological principles of the reflexology, which created the core of pedology in the domestic pedagogy of the XX-th century.

The methods of scientific-educational research of the educational representatives of the reflexology in this work are defined.

The article reveals the experience of organizations of the reflexological researches of the child's nature in the works of V.Byehtereov, V.Protopopov, O.Sokolyanskiy etc.

The author advocated the need for and feasibility of consideration and the use of theoretically-methodological foundations of the teaching reflexology and pedology in the educational process of the XXI century.

Key words: *teaching reflexology, studying of the child, labor reflexology, child's nature, pedology.*

ВІТАЛІЙ КРАВЦОВ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті аналізуються теоретичні підходи до інтерпретації сутності та змісту методологічної культури майбутнього вчителя. Головна увага приділена аналізу методологічних знань різного рівня як змістовних характеристик методологічної культури майбутнього вчителя.

Ключові слова: *методологічна культура, методологія, методологія педагогіки, культура, методологічні знання.*

В статье анализируются теоретические подходы к интерпретации сущности и содержания методологической культуры будущего учителя. Главное внимание уделено анализу методологических знаний разного уровня как содержательных характеристик методологической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: *методологическая культура, методология, методология педагогики, культура, методологические знания.*

VITALIY KRAVTSOV. METHODOLOGICAL KNOWLEDGE AS THE CONTENT CHARACTERISTIC OF THE METHODOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

The article highlights the theoretical principles of interpretation of nature and the content of the methodological culture of the future teacher in this article. The author determined his own understanding of the content of the methodological culture of the future teacher as holistic and multi-tiered structure formation in the structure of the personality which contained the knowledge of teaching methodology, the usage of methods and techniques of scientific knowledge, mental activity in the methodological reflection mode, the developed skills of critical analysis of pedagogical reality, the system of pedagogical and human values which determined the professional consciousness, the philosophy of teaching and the deterministic properties of the integral individuality.

The main attention was paid to the analysis of the methodological knowledge of various levels as the content characteristics of the methodological culture of the future teacher.

Key words: *methodological culture, methodology, methodology of the pedagogy, culture, methodological knowledge.*

ОЛЕКСАНДР КУЧАЙ. РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається мультимедійна освіта у становленні інформаційного суспільства. Для підвищення застосування мультимедійних технологій, з точки зору досягнення цілей навчання, є оптимізація педагогічної взаємодії викладача та студента.

Ключові слова: *мультимедійна освіта, інформаційне суспільство, викладач.*

В статье рассматривается мультимедийное образование в становлении информационного общества. Для повышения мультимедийных технологий, с точки зрения достижения целей обучения, является оптимизация педагогического взаимодействия преподавателя и студента.

Ключевые слова: *мультимедийная образование, информационное общество, преподаватель.*

OLEXANDR KUCHAY. ROLE OF MULTIMEDIA EDUCATION OF INFORMATION SOCIETY

This paper deals with multimedia education in the information society. To increase the use of multimedia technologies, in terms of achieving the objectives of training is to optimize the interaction between teacher and student teacher. The use of multimedia technological skills are needed in the world which is dominated by the various visual technologies in which you want to select information from the surrounding reality, looking at the background of its experience, knowledge and by interpreting them at an angle of use, use for the enrichment and development of the educational component of the personality. The quality of teacher training and style of his work in modern society cause expression of traits of critical thinking and professional training. Implementation of goals are related to critical thinking and at the same time improving the quality of multimedia training is an introduction to educational rights, reasonably functioning in the information society of the future.

Key words: *multimedia education, information society, the teacher.*

ТЕТЯНА КУЧАЙ. СИСТЕМА ПРИСВОЄННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЯПОНІЇ

У статті висвітлюється система присвоєння кваліфікації учителя початкових класів у Японії. Характеристика проблеми сертифікації педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, дитячого садка свідчить про системний підхід до розвитку освіти з боку держави. Постійна ж турбота держави про вчителів, освіту, її розвиток сприяють впливу освіти на соціально-економічний розвиток країни.

Ключові слова: *кваліфікація, сертифікація, учитель, Японія.*

В статье освещается система присвоения квалификации учителя начальных классов в Японии. Характеристика проблемы сертификации педагогической деятельности учителя начальных классов, детского сада свидетельствует о системном подходе к развитию образования со стороны государства. Постоянная же забота государства об учителях, образовании, ее развитие способствуют влияния образования на социально-экономическое развитие страны.

Ключевые слова: *квалификация, сертификация, учитель, Япония.*

TATYANA KUCHAY. QUALIFICATION SYSTEM OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN JAPAN

The article lights up the peculiarities of qualification system of teachers of elementary school in Japan. Characteristic problems of the future teacher certification of primary school, kindergarten demonstrates a systematic approach to the development of education in the state. Constant concern is the state of teacher education, promotion of its development and impact of education on social and economic development. Certification of teacher determines the level of training and financial incentives. Important, in our opinion, is that in employment points, accounted as credits, that are gained by future primary school teachers in the qualifications. An important role is played by certificates as well morally - a class defined within a different level of remuneration. The owners upgraded certificates usually determine the highest payment. Determination by the positions embraced by teacher is also taken into account. These features are one of the factors of high performance teaching of future teachers in Japan and deserve to be borrowed.

Key words: *qualification, certification, teacher, Japan.*

ВІКТОРІЯ ЛЕЛЕКО. РЕАЛІЗАЦІЯ БІОАДЕКВАТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено розгляду проблеми впровадження та використання біоадекватної технологій у навчанні іноземних мов. Розкрито зміст та охарактеризовано сутність біоадекватної технології. Зазначено, що в основу біоадекватної технології покладена REAL-методика. Описані етапи заняття із застосуванням біоадекватної технології. Виявлено, що ці етапи відповідають етапам сприйняття інформації.

Ключові слова: біоадекватна технологія, REAL-методика, етапи сприйняття інформації.

Статья посвящена проблеме внедрения и использования биоадекватной технологии в обучение иностранных языков. Раскрыто значение и охарактеризована сущность биоадекватной технологии. Указано, что в основе биоадекватной технологии лежит REAL-методика. Описаны этапы занятия с использованием биоадекватной технологии. Выявлено, что эти этапы соответствуют этапам восприятия информации.

Ключевые слова: биоадекватная технология, REAL-методика, этапы восприятия информации.

VIKNORIYA LELEKO. BIOADEQUATE TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with the problem of implementing and using bioadequate technology in teaching foreign languages. The essence of bioadequate technology is highlighted. The nature of bioadequate technology is scrutinized. This technology is regarded as the one oriented towards the development of holistic human thinking. Its purpose is motivation, creation and activation of integrated dynamic information images as well as gradual disclosure of individual's hidden abilities of thinking and consciousness. It is stated that REAL-method constitutes the basis of bioadequate technology. The stages of the lesson, where bioadequate technology is used, are described. These stages correspond to the stages of the information perception. There are five stages of the information perception. They are the following: sensorimotor, symbolic, logical, linguistic and archivation of the information.

Key words: bioadequate technology, REAL-method, stages of the information perception.

ГЕННАДІЙ ЛЕШЕНКО. ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті аналізується трактування психологами і педагогами поняття „професійно важливі якості”, дається авторське визначення дефініції „професійно важливі якості фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті”. Розглянуто погляди дослідників на трактування і зміст професійно важливих якостей рятувальників. Визначено „універсальні” професійно важливі якості фахівців.

Ключові слова: професійно важливі якості, емоційна стійкість, сміливість, психічні особливості, оперативна пам'ять, прогностичне мислення, просторове орієнтування, швидкість реакції, волеволі якості.

В статье анализируется трактовка психологами и педагогами понятия „профессионально важные качества”, дается авторское определение дефиниции "профессионально важные качества специалиста по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте". Рассмотрены взгляды исследователей на трактовку и содержание профессионально важных качеств спасателей. Определены „универсальные” профессионально важные качества специалистов.

Ключевые слова: профессионально важные качества, эмоциональная устойчивость, смелость, психические особенности, оперативная память, прогностическое мышление, пространственное ориентирование, скорость реакции, волевые качества.

GENNADY LESHCHENKO. PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALISTS FROM EMERGENCY SERVICES OF AIR TRANSPORT

The article analyzes the interpretation of psychologists and educators concept of „professionally important qualities”, given the author's definition of „professionally important qualities of a specialist of emergency service of air transport”. The views of researchers on the interpretation and content of professionally important qualities of the rescuers are considered. „Universal” professionally important qualities of specialists are determined. The author's vision of professionally important qualities of specialists in emergency service for air transport is revealed. Personal qualities and properties that adversely affect the quality of execution of the rescue and other professional duties are identified. The article as well focuses on the fact that the profession of aviation rescue requires mandatory professional psychological selection. It presents the author's interpretation of a block of professionally important qualities of the rescuers, which include the following qualities: physical, physiological, psychological, emotional, social and psychological. It also presents ways for future research professional reliability of future rescue

Key words: professionally important qualities, emotional stability, courage, mental features, memory, predictive thinking, spatial orientation, speed of reaction, volitional qualities.

ЕЛЬЗА ЛЕЩЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК ЗЕМСЬКОЇ ОСВИТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ М.О. КОРФА (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М.О. КОРФА)

У статті розглянуто окремі етапи просвітницької діяльності видатного громадського діяча М.О. Корфа в контексті становлення й розвитку земств як органу місцевого самоврядування. Аналізуються витoki його педагогічних поглядів у питанні підготовки навчальних програм початкової школи. Акцентується увага на запровадженні інноваційних методах дидактики. Виокремлено етнопедагогічний чинник у процесі виховання учнів.

Ключові слова: народна освіта, звуковий метод, етнопедагогіка, педагогічний процес, розвивальні вправи.

В статье рассмотрено отдельные этапы просветительской деятельности выдающегося общественного деятеля Н.А. Корфа в контексте становления и развития земств как органа местного самоуправления. Анализируются истоки его педагогических взглядов в вопросе подготовке учебных программ начальной школы. Акцентируется внимание на внедрении инновационных методов дидактики. Выделяется этнопедагогический фактор в процессе воспитания учеников.

Ключевые слова: народное образование, звуковой метод, этнопедагогика, педагогический процесс, развивающие упражнения.

ELZ LESHCHENKO. ETHNOPEDAGOGICAL FACTOR OF PROVINCIAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF N.A. KORF (TO THE 180TH ANNIVERSARY OF THE BIRTHDAY OF N.A. KORF)

The article discusses the individual stages of educational activities of an outstanding public figure N.A. Korf in the context of the formation and development of zemstvos as local government. Examines the origins of his pedagogical views on the issue of the preparation of the primary school curriculum. Focuses on the introduction of innovative methods of didactics. A comparative analysis of pedagogical works of N.A. Korff and K. D. Ushinsky is carried out. Singled out ethnopedagogical factor in the education of students. It is noted that N.A. Korf is one of the followers of K.D. Ushinsky in Ukraine, which not only creatively implemented its innovative pedagogical practices, but also created its own clear, logical and accessible educational system of training and education of the common people. The analysis of the role and value N.A. Korf in the education of rural children in their native language. Analyzed individual teaching development of N.A. Korf, which were used in the training of children in the junior school.

Key words: public education, sound method, ethnic pedagogy, pedagogical process, developing exercises.

ЮЛІЯ ЛОКАРЄВА. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено актуальні проблеми професіоналізму педагога-музиканта, апробовано та експериментально перевірено педагогічну технологію професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній учитель музичного мистецтва, музично-теоретичні дисципліни, педагогічна технологія.

В статье освещены актуальные проблемы профессионализма педагога-музыканта, апробирована и экспериментально проверена педагогическая технология профессионального становления будущих учителей музыкального искусства в процессе изучения музыкально-теоретических дисциплин.

Ключевые слова: профессиональное становление, будущий учитель музыкального искусства, музыкально-теоретические дисциплины, педагогическая технология.

JULIA LOKAREVA. EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

The entry of Ukraine into the European educational space and the implementation of the main provisions of the Bologna Convention in national education emphasize the problem of professional development of highly qualified specialists` artistic sphere, creative and intellectual development of which is a prerequisite for innovation.

The article is devoted to topical issues of professionalism of teachers-musicians, investigated and substantiated pedagogical conditions of professional formation, tested and verified educational technology professional development of future teachers of music in the process of learning a musical-theoretical disciplines.

The author notes that the implementation of pedagogical conditions and testing technology intensified professional development of music educators that were showing interest in the musical arts, interest in the

disciplines of theoretical musical direction musical-pedagogical activity, the desire to develop creativity, professional growth and creative motivation.

Key words: *professional development, the future teacher of musical art, musical-theoretical disciplines, educational technology.*

МАРИНА ЛОМАКІНА. КОНТРОЛЬ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ З ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ

У статті зроблено аналіз трактування поняття «контроль навчання», проаналізовано сучасний стан контролю традиційної професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів з обслуговування повітряного руху на міжнародних авіалініях. Обґрунтовано необхідність введення корекційної складової системи контролю навчання майбутніх авіадиспетчерів.

Ключові слова: *майбутні авіадиспетчери з обслуговування повітряного руху, контроль навчання, професійна підготовка, міжнародні авіалінії, навчальний процес, корекція навчання.*

В статье сделан анализ трактовки понятия «контроль обучения», проанализировано современное состояние контроля традиционной профессиональной подготовки будущих авиадиспетчеров по обслуживанию воздушного движения на международных авиалиниях. Обоснована необходимость ввода коррекционной составляющей системы контроля обучения будущих авиадиспетчеров.

Ключевые слова: *будущие авиадиспетчеры по обслуживанию воздушного движения, контроль обучения, профессиональная подготовка, международные авиалинии, учебный процесс, коррекция обучения.*

MARYNA LOMAKINA. CONTROL OF TRAINING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE AIR TRAFFIC CONTROLLERS FOR AIR TRAFFIC SERVICES

The article provides an analysis of the interpretation of the concept of «control of training», which is becoming more and more critical nowadays, and the analysis of the current state of the control of traditional training of future air traffic controllers for air traffic services on international routes has been made. The necessity of entering the correctional component of the control system of the future training of air traffic controllers for air traffic services on international routes has been proved. It was established that all components of the control and the adjustment process of professional training of future air traffic controllers for air traffic services on international routes are used insufficiently. Lack of feedback leads to complication of obtaining information about the quality of phased implementation of training tasks, about the typical drawbacks by the teacher. All this together leads to the difficulty of using an essential component of the control system – correction of training, which in turn reduces the efficiency of the control process in training of air traffic controllers for air traffic services on international routes.

Key words: *future air traffic controllers, control of training, professional training, international routes, training process, correction of training.*

ІРИНА ЛОПАТИНСЬКА. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ ДО СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті розкрито специфіку моделі підготовки вчителів гімназії до створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі, конкретизовано кожен блок моделі підготовки, принципи, уміння, компетентності готовності вчителів гімназії, що необхідні для створення емоційно сприятливого середовища в учнівському колективі.

Ключові слова: *модель, моделювання, методична підготовка вчителів, емоційно сприятливе середовище, учнівський колектив.*

В статье раскрыта специфика модели подготовки учителей гимназии к созданию эмоционально благоприятной среды, конкретизированы каждый блок модели подготовки, принципы, умения, компетентности готовности учителей гимназии, необходимые для создания эмоционально благоприятной среды в ученическом коллективе.

Ключевые слова: *модель, моделирование, методическая подготовка учителей, эмоционально благоприятная среда, ученический коллектив.*

IRINA LOPATINSKAIA. THE MODEL OF PREPARATION THE TEACHERS OF GYMNASIUM TO CREATE AN EMOTIONALLY SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN THE STUDENT'S GROUP

The article deals with finding the ways and means to optimize gymnasium's teachers for creation an emotionally supportive environment in the student's group. It aims to transform education by means of methodical further development of individual teachers and commitment to provide a healthy climate, psychological comfort, necessary conditions for the harmonious development of students' group. The article

describes the specifics of making a model for creation an emotionally supportive environment in the student's group. The established model is based on and predicted the possibility of functioning the system. This system is determined by the relationship and interaction between the internal components of it and the system as a whole environment. The article substantiates the principles, skills, competence and preparedness of gymnasium's teachers needed for creation an emotionally supportive environment in the student's group. The structure of teacher's model for creation an emotionally supportive environment combines the following components: purpose, content-procedure and effective. The model of teacher training aims to make gymnasium's teachers be ready to create emotionally supportive environment in the student's group.

Key words: *model, modeling, teacher's methodical preparation, emotionally supportive environment, student group.*

ЮЛІЯ МАЛЕЖИК. ЗМІСТ, МЕТА І ЗАВДАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено аспекти розвитку мистецької освіти в загальноосвітній школі України другої половини ХХ століття. З'ясовано, зміст, мету та завдання мистецької освіти у галузі образотворчого мистецтва зазначеного періоду.

Проаналізовано основні постанови щодо прийняття рішень в освітньо-виховній галузі у напрямку мистецької освіти України.

Ключові слова: *мистецька освіта, образотворче мистецтво, етапи розвитку мистецької освіти, друга половина ХХ століття, нормативні документи.*

В статье освещены аспекты развития художественного образования в общеобразовательной школе Украины второй половины ХХ века. Выяснено, содержание, цели и задачи художественного образования в области изобразительного искусства указанного периода.

Проанализированы основные постановления по принятию решений в образовательно-воспитательной области в направлении художественного образования Украины.

Ключевые слова: *художественное образование, изобразительное искусство, этапы развития художественного образования, вторая половина ХХ века, нормативные документы.*

JULIA MALEZHİK. CONTENT, PURPOSE AND OBJECTIVES OF ART EDUCATION IN UKRAINE THE LATE TWENTIETH CENTURY

The article investigates the historical aspects of the graphic education in secondary schools in Ukraine the second half of the twentieth century.

In certain stages of the study are highlighted and the main trends in the development of art education in the direction of fine arts in teaching science and practice of the second half of the twentieth century.

Content, goals and objectives of arts education through art are found; the specifics of the implementation of the tasks of art education in the process of program-methodical work in the secondary schools of Ukraine of fine arts are analyzed.

The article specifies the common objectives of arts education in the fundamental problems of integrating education, educational and developmental aspects in the field of fine arts.

In general, the problems of the development of art education in Ukraine in the second half of the twentieth century are characterized by the direct dependence of the content and purpose of education from the ideological, political and social demands of the time.

Key words: *art education, art, stages of development of art education, the second half of the twentieth century, regulations.*

ОЛЕНА МАРКОВА. ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті досліджуються питання формування мотивації в старших підлітків до фізкультурно-оздоровчої діяльності як педагогічної проблеми. Приділяється увага специфіці утворенню мотивів у старшому підлітковому віці, охарактеризовано різноманітні форми, методи і засоби фізичного виховання у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Акцентовано увагу на вікових, гендерних й особистісних мотивах занять фізичними вправами у шкільних секціях фізкультурної спрямованості.

Ключові слова: *мотивація, мотиви, внутрішня мотивація, старші підлітки, фізкультурно-оздоровча діяльність, секції з видів спорту, секції загальної фізичної підготовки.*

В статье исследуются вопросы формирования мотивации у старших подростков к физкультурно-оздоровительной деятельности как педагогической проблеме. Уделяется внимание специфике образованию мотивов в старшем подростковом возрасте, охарактеризованы различные формы, методы и средства физического воспитания в физкультурно-оздоровительной деятельности. Акцентировано внимание на возрастных, гендерных и личностных мотивах занятий физическими упражнениями в школьных секциях физкультурной направленности.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, внутренняя мотивация, старшие подростки, физкультурно-оздоровительная деятельность, секции по видам спорта, секции общей физической подготовки.

OLENA MARKOVA. FORMATION OF INTERNAL MOTIVATION TO SPORTS AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF THE STUDENTS IN THEIR LATE TEENS

The article investigates the formation of motivation to sports and recreational activities of older adolescents as a pedagogical problem. Attention is paid to the specifics of the development of motives in their late teens, disclosed the value of motivation in physical education and sport as a complex structural component. Motifs identified in students in their late teens to practice sports and recreational activities. Two groups of the main motives of exercise aimed, as a process, and the result of the activity. Outlines the main directions of development of the procedural level of motivation of older adolescents: the creation of problem situations, the organization of important kinds of sports and recreational activities, the presentation of vital tasks to improve the physical, moral, and other significant features. The attention is focused on the age, gender and personal motives of exercise in school athletic sections. Characterized by a variety of forms, methods and means of physical education during the sessions in the sections sports and general fitness. Emphasized the educational impact of integrated classes designed to develop the physical, moral and mental qualities of pupils.

Key words: motivation, inner motivation, older teens, sports and recreational activities, sections of the sports section of general fitness.

ОЛЬГА МАТЬЯШ, ЕМІЛІЯ ГУЦАЛО. КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА У СУЧАСНОМУ СВІТІ

У сучасних соціальних науках комунікація (Communication) відома як окрема науково-дисциплінарна сфера, що характеризується складною розмаїтістю й багатоаспектністю. У сучасному діловому світі фахівець, щоб бути успішним, має володіти, поряд зі спеціальними професійними здатностями, ще й загальними комунікативними вміннями. Причому в ряді областей вони виявляються не менш цінними, ніж спеціально-технічні вміння.

Ключові слова: комунікативна компетентність, освіта, сучасний спеціаліст, комунікативні вміння.

В современных социальных науках коммуникация (Communication) известна как отдельная научно-дисциплинарная область, характеризующаяся сложным разнообразием и многоаспектностью. В современном деловом мире специалист, чтобы быть успешным, должен обладать, наряду со специальными профессиональными умениями, еще и общими коммуникативными умениями. Причем в ряде областей они признаются не менее ценными, чем специально-технические умения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образование, современный специалист, коммуникативные умения.

OLGA MATYASH, EMILIYA GUTSALO. COMMUNICATION EDUCATION IN THE MODERN WORLD

In modern social science, Communication is known as a separate, yet highly diverse and multidimensional area. In order to be successful in the modern business world, a professional has to demonstrate, along with special subject matter skills, general communication skills. In some areas, communication skills are recognized to be as important as special technical skills. It is further argued that knowing the state of affairs in communication as an international field is crucial in order to constructively analyze what happens with the development of the field. Some national specifics and trends of research are outlined: a strong tradition of linguistics, semiotics, language and text studies versus a lack of empirical research focused on interactions in diverse social contexts; philosophical and theoretical analyses versus a lack of applied research, an advancement of intercultural and PR over other subdisciplines, etc. The article addresses an issue of why communication skills and communication competence are so important in the modern world and why communication education should be a mandatory component in the preparation of future professionals. The basic claims are that communication education provides a foundation for professionalism and career development, for political agency and responsible national and international citizenship, as well as for better relationships and ways of living.

Key words: communication competence, education, a modern professional, communication skills.

АНАСТАСІЯ МЕЛЬНІК. КУЛЬТУРА РУХІВ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається проблема формування культури рухів студентів, як складової готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи у початковій школі. З'ясовано дієвий вплив на фахову підготовку студентів ритмікогімнастичних засобів. Визначено

актуальність проблеми впровадження функціональної музики в навчальний процес факультетів фізичного виховання.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, студент, культура рухів, ритмікогімнастичні вправи, музика, позакласна робота, навчання.

В статті розглядається проблема формування культури движений студентів, як складової готовності майбутніх учителів фізичної культури к внеклассной роботи в початковій школі. Вияснено дійственне впливання на професійну підготовку студентів ритмікогімнастичних засобів. Визначено актуальність проблеми впровадження функціональної музики в навчальний процес факультетів фізичного виховання.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, студент, культура движений, ритмикогимнастические упражнения, музыка, внеклассная работа, обучение.

ANASTASIIA MELNIK. CULTURE MOTIONS AS A COMPONENT TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

It was found that the current state of future teachers is defined as the integral education, which includes mobilization readiness; willingness to work activities; self-education; educational readiness; professional readiness; readiness for sports and more. Analysis of psychological and educational literature allowed are two basic approaches to the training of the future teachers of physical education: the first approach is driven by functional status, is considered as the second training of the individual. The study aims to identify the main components of the preparation of a future teacher of physical culture in extracurricular activities in elementary school.

The study determined that the relationship of physical and aesthetic education is revealed through the beauty of the body and movement and promotes students' general culture of professional readiness. This physical training allows students to create a culture of rhythmic motor means, motor actions due to the laws of physiology and biomechanics and is an important part of training future professionals, because culture movements represent high performance, health and harmonious development of the individual.

Key words: professional training, readiness, student, culture movements, rhythmic exercises, music, class work, training.

СЕРГІЙ МІШИН. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У даній статті проаналізовано підходи сучасних учених до визначення поняття «самовдосконалення», «професійне самовдосконалення». Розглянуто напрямки професійного самовдосконалення педагогічного працівника. Розроблено рівні професійного самовдосконалення. Визначено бальну оцінку відповідних рівнів.

Ключові слова: самовдосконалення, професійне самовдосконалення, експерти, студенти-магістранти, рівень професійного самовдосконалення.

В данній статті проаналізовані підходи сучасних учених к определению понятия «самосовершенствование», «профессиональное самосовершенствование». Рассмотрены направления профессионального самосовершенствования педагога. Разработаны уровни профессионального самосовершенствования. Определена балльная оценка соответствующих уровней.

Ключевые слова: самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, эксперты, студенты-магистранты, уровень профессионального самосовершенствования.

SERGIY MISHYN. PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT FUTURE MASTERS OF PHYSICAL EDUCATION

This article analyzes the approaches of modern scientists to the definition of «self-improvement», «professional self-improvement». We consider the direction of the professional improvement of the teacher: the theme of self-improvement, which involves the formation of knowledge; practical self - formation of the system of practical training and cognitive skills; psychological self - formation and development of those characteristics of motivation sphere, which express the attitude towards self-improvement. Developed levels of professional self-improvement of future masters of physical education, which contain the key actions characteristic for each of them: creative (high), incentive (average), reproductive (low). To identify levels of professional self-improvement of the current students applied the method of self-assessment and peer assessment, as well as performed their comparison. Defined score on a scale of levels of professional self-improvement. Professional self-development of students is at a low level, requires significant improvements in the process of professional training.

Key words: self improvement, professional growth, experts, master students, the level of professional self-improvement.

ВІКТОРІЯ НІЧИШИНА. ПРО НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Стаття містить аналіз наукової літератури щодо ролі, мети та змісту інтеграції знань як умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів. Визначено місце, зміст, спосіб і форму інтеграції знань у сучасній системі вищої педагогічної школи. Визнано формування системи предметно-інтегративного навчання одним із дієвих способів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів; інтегративний підхід до навчання майбутніх учителів; мета інтеграції професійних знань майбутніх учителів; зміст інтеграції професійних знань майбутніх учителів; спосіб розгортання інтеграції у процесі підготовки майбутніх учителів; інтеграція змісту, форм і методів навчання майбутніх учителів.

Статья содержит анализ научной литературы относительно роли, цели и содержания интеграции знаний как условия повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей. Определены место, содержание, способ и форма интеграции знаний в современной системе высшей педагогической школы. Формирование системы предметно-интегративного обучения признано одним из действенных способов повышения эффективности процесса подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей; интегративный подход к обучению будущих учителей; цель интеграции профессиональных знаний будущих учителей; содержание интеграции профессиональных знаний будущих учителей; способ разворачивания интеграции в процессе подготовки будущих учителей; интеграция содержания, форм и методов обучения будущих учителей.

VIKTORIA NICHYSHYNA. ABOUT SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS BASED ON INTEGRATIVE APPROACH

The relevance of material presented in the article is determined by the character of order of society on shaping the future generation and preparation of high-qualified professionals of wide profile that could meet the needs of integrative trends in all areas of human activity. The article includes analysis of scientific literature on the role, purpose and content of knowledge integration as a condition for increasing the efficiency of training future teachers. It outlines the content of integrated approach in the training of future teachers in higher education as the unity of integration of content, forms and methods of training and interaction the process of teaching and studying incentives in dominant process of integration of the content. It determines the place, manner and form of deployment the integration of knowledge in the modern system of higher pedagogical school. It concludes that one of the most effective ways to improve the efficiency of training future teachers for the purpose of formation holistic professional knowledge at the intersection of existing subject knowledge is forming a system of subject-integrative learning based on the unity of principles of addition, compliance and continuity in learning.

Key words: increasing the effectiveness of professional training the future teachers; integrative approach to the training the future teachers; goal of integration of professional knowledge of future teachers; content of integration of professional knowledge of future teachers; way of deployment the integration of professional knowledge of future teachers; integration of content, forms and methods of training future teachers.

ТЕТЯНА ОКОЛЬНИЧА. ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

У статті автором аналізуються культові, общинно-родові в рамках роду, поселення та господарські форми соціальної допомоги у давніх слов'ян та Київській Русі. В статті встановлено, що форми соціальної допомоги мали не тільки внутрішньо-родовий характер, але і вийшли за його межі, стали основою для християнської моделі допомоги і підтримки вразливих верств населення.

Ключові слова: східні слов'яни, культові форми допомоги, господарські форми допомоги, індивідуальна підтримка, колективна підтримка.

В статье автором анализируются культовые, общинно-родовые в рамках рода, поселения и хозяйственные формы социальной помощи у давних славян и Киевской Руси. В статье доказано, что формы социальной помощи имели не только внутренне-родовой характер, но и вышли за его пределы, стали основой для христианской модели помощи и поддержки нуждающихся слоев населения.

Ключевые слова: восточные славяне, культовые формы помощи, хозяйственные формы помощи, индивидуальная поддержка, коллективная поддержка.

TATIANA OKOLNICHА. THE FORMS OF SOCIAL HELP OF THE EASTERN SLAVS

The author of this article analyses the cast practical forms of social help of the eastern Slavs. Among the cast forms of help of the eastern and Slavs the author points out the idolatry to some objects, which had the sacred properties, the round in particular.

The round meant protection from the evil spirits and was a symbol of some integrity, stability and circumstantiality.

The article accentuates the fact, that our ancestors connected all the sacred functions with public ones.

The practical forms of social help had a ritual character and were remained as the national holidays. The author connects the ancient holidays with four season of the year and says that there was the holiday which corresponded the season.

The author emphasizes the fact all the practical forms of help were given according to same script, which contained magical agricultural cults.

The author concludes that the ancient forms of help of the eastern Slavs became the basis for the Christian model of help and support of the susceptible stratum of people.

Key words: *the eastern Slavs, the cult forms of help, the practical forms of help, the individual support, the collective support.*

ГАЛИНА ПАНЧЕНКО. ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті розкриваються витоки дидактогенної природи захворюваності дітей, що розпочинають шкільне навчання. Аналізуються фактори навчальної праці учнів, що спричиняють розвиток порушень стану здоров'я. Розглянутий вплив статичного, зорового та нервово-емоційного компонентів на опорно-рухову, зорову та нервову системи, які утворюють специфічний нозологічний профіль захворюваності.

Ключові слова: *проблема здоров'язбереження, інтенсифікація навчання, адаптація до навчальних навантажень, дидактогенні захворювання.*

В статті розкриваються истоки дидактогенної природи захворюваності дітей, починаючих шкільне навчання. Аналізуються фактори учебної нагрузки учащих, вызывающие развитие нарушений состояния здоровья. Рассмотрено влияние статического, зрительного и нервно-эмоционального компонентов на опорно-двигательную, зрительную и нервную системы, создающие специфический нозологический профиль заболеваемости.

Ключевые слова: *проблема здоровьесбережения, интенсификация обучения, адаптация к учебным нагрузкам, дидактогенные нагрузки.*

GALINA PANCHENKO. THE ISSUE OF HEALTH CARE OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITHIN THE CONTEXT OF INTENSIFICATION OF TRAINING

The article reveals the origins of didactically conditioned nature of child incidence at the primary school. It analyzes the factors of academic activity of children that cause the development of health disorders. The article also considers the influence of static, visual and neuro emotional components of musculoskeletal, visual and nervous systems, which form a specific nosological profile of incidence. It reports in depth about the concept of "didactically conditioned diseases." Attention is drawn to the contradiction, which involves increasing of the academic loads and requires greater intensity of training work as well as greater intellectual and physical effort that appropriately affect the health of students. The intensification of the academic activities is one of the biggest risk factors that significantly affect the health of students. The article deals with the approaches which help to solve the problems of training of future teachers of physical education while their organizing and conducting the health care activities to prevent didactically conditioned diseases at the primary school.

Key words: *health care problem, intensification of training, adaptation to academic loads, didactically conditioned diseases.*

СЕРГІЙ РАДУЛ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти дослідження міжкультурної компетентності в зарубіжній та у вітчизняній педагогічній науці. Міжкультурна компетентність розглядається як особистісне новоутворення, яке проявляється в міжкультурній сензитивності, в готовності особистості до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про рідну та суттєві сторони інших культур, їх співставлення, здібності до діалогу культур, передбачає також опанування сукупністю компетенцій.

Ключові слова: *діалог культур, компетенція, культурний обмін, міжкультурна взаємодія, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація.*

В статье рассматриваются теоретические аспекты исследования межкультурной компетентности в зарубежной и в отечественной педагогической науке. Межкультурная компетентность рассматривается как личностное новообразование, которое проявляется в межкультурной сензитивности, в готовности к межкультурным контактам, комплексе знаний, представлений о родной и существенных отличиях других культур, их сопоставление, способности к диалогу культур, предусматривает также овладение совокупностью компетенций.

Ключевые слова: диалог культур, компетенция, культурный обмен, межкультурное взаимодействие, межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация.

SERHIY RADUL. THE THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH OF INTERCULTURAL COMPETENCE

The article deals with the theoretical aspects of research of intercultural competence in foreign and domestic pedagogical science. According to modern research intercultural competence provides a positive attitude to the language and culture of other nations, their awareness of the values of own and other cultures and the ability to the dialogue between cultures. Mastering intercultural competence by a person is formed only in practice. It promotes the development of practical skills to communicate with the representatives of other cultures and always appears in the activity. Most scientists tend to believe that intercultural competence consists of the following components: motivational, cognitive, emotional and behavioral. Exploring the features of intercultural competence in pedagogical literature, found that it is a personal formation of new, which is shown in cross-cultural sensitivity, the willingness of the individual to intercultural contact, the complex of knowledge, the idea of native and significant parts of other cultures, their comparison, the ability to the dialogue between cultures and it also requires to master a set of competencies.

Key words: competency, cultural exchange, dialogue, intercultural communication, intercultural competence, intercultural interaction.

АНАТОЛІЙ РАЦУЛ. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І ЗАВДАННЯ СТРАТЕГІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття розкриває суть поняття «стратегія виховання» і доводить вагомість правильного вибору стратегії у процесі сімейного виховання. Автор аналізує типові стратегії сімейного виховання і характеризує типові помилки батьків, окреслює основні принципи загальної виховної стратегії і визначає її завдання.

Ключові слова: сім'я, виховання, стратегія, принципи сімейного виховання, завдання сімейного виховання.

Статья раскрывает сущность понятия «стратегия воспитания» и доказывает значимость правильного выбора стратегии в процессе семейного воспитания. Автор анализирует ряд стратегий семейного воспитания и характеризует типичные ошибки родителей, обозначает основные принципы общей воспитательной стратегии и определяет ее задачи.

Ключові слова: семья, воспитание, стратегия, принципы семейного воспитания, задачи семейного воспитания.

ANATOLIY RATSUL. THE BASIC PRINCIPLES AND OBJECTIVES OF THE STRATEGY OF FAMILY EDUCATION

The article reveals the essence of the concept of "strategy of upbringing" and proves importance of the correct choice of strategy in the process of family education. The author examines a number of strategies of the family upbringing and characterizes parents' common errors, outlining the basic principles of general upbringing strategy and defines its task.

Strategy of education logically comes out from the formed pedagogical thinking that is based on the special knowledge abilities to forecast the results of educator activity, and also expediently and effectively to gather additionally and apply the methods of educator influence. Thus, in the process of domestic education parents must follow clever combination of principles of love and demand, respect to personality and dignity of child, by the real requirements and quiet sequence of their implementation, by clever control and measure of responsibility, in accordance with the age and psychophysical features of child, by the use of arsenal of inhibitions and punishments, stimuli and encouragements.

Key words: family, upbringing, strategy, principles of family education, task of family upbringing.

ОЛЕКСАНДР РАЦУЛ. ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність статті полягає у вивченні соціально-філософських проблем комп'ютеризації у царині освіти її, відповідно, системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Метою статті є визначення філософських засад системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Статтю присвячено висвітленню основних положень взаємодії «людина-комп'ютер» у світлі

гуманізації освітнього процесу. Увагу також зацентовано на описі інформаційної культури як одному з найважливіших чинників інформатизації навчального процесу.

Ключові слова: людино-комп'ютерна взаємодія, інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, освітній процес, навчальний процес.

Актуальність статті заключається в изучении социально-философских проблем компьютеризации в сфере образования и, соответственно, системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. Целью статьи является определение философских основ системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. Статья посвящена освещению основных положений взаимодействия «человек-компьютер» в свете гуманизации образовательного процесса. Внимание также акцентировано на описании информационной культуры как одном из важнейших факторов информатизации учебного процесса.

Ключевые слова: человеко-компьютерное взаимодействие, информационная культура, будущие социальные педагоги, образовательный процесс, учебный процесс.

OLEKSANDR RATSUL. PHILOSOPHICAL ASPECT OF SYSTEMIC DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGISTS' INFORMATIONAL CULTURE

The topicality of the article lies in studying social-philosophic basics of computerization in the field of education and, consequently, systemic development of future social pedagogists' informational culture. The aim of this paper is defining of philosophical basics of systemic development of future social pedagogists' informational culture. The article deals with highlighting of basic items of interaction "man-computer" in the aspect of humanization of the educational process. The philosophical principle of universal connection and interdependence of objects and phenomena of objective reality is an immediate methodological guideline of interaction of sciences about a human and techniques. From the dialectical-and-materialistic point of view, the ability of things, objects, events, processes which are very often different to various interactions is considered to be a manifestation of the principle of the material unity of the world, which asserts the existence of laws that are applied to different in their nature objects. Much attention is also focused on the description of informational culture as one of the most important factors of informatization of the educational process.

Key words: human-computer interaction, informational culture, future social pedagogists, educational process, teaching process.

НАТАЛЯ СВЕЩИНСЬКА. ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КЛАСІ

У статті автор робить спробу проаналізувати основні тенденції розвитку питання інтерпретації музичних творів у музичній педагогіці, відслідкувати проблеми музично-виконавського мислення музиканта, виділити головні питання виконавсько-педагогічної інтерпретації музичних творів.

Ключові слова: музична педагогіка, інтерпретація музичних творів, музично-виконавське мислення, виконавсько-педагогічна інтерпретація.

В статье автор анализирует основные тенденции развития вопроса интерпретации музыкальных произведений в музыкальной педагогике, проследит проблемы музыкально-исполнительского мышления музыканта, выделит главные вопросы исполнительско-педагогической интерпретации музыкальных произведений.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, интерпретация музыкальных произведений, музыкально-исполнительское мышление, исполнительско-педагогическая интерпретация.

NATALIA SVESCHYNSKA. CREATIVE INTERPRETATION OF INSTRUMENTAL MUSIC IN THE CLASSROOM

The article attempts to analyse main trends in issues of interpretation of musical works in music pedagogy, trace the problem of musical thinking of musician, to identify the main issues of performing and educational interpretation of the music. The modern era demands the formation of cultural potential, the comprehension of young people and socially important property of patriotic and world art. All this is of national and universal significance. The author examines the issue in the article culture-directional activities of music teacher, which includes possession of important artistic qualities, including artistic mastery, musical cultural values in creative, live performance. The author selected value aspect of performing interpretation - artistry, which involves identifying valued attitude to music. In the last decades of the XX - beginning of XXI century greatly increased the attention of researchers to the problem of performing interpretation. This question went beyond mere musical-critical research and takes a worthy place among the most important branches of music theory and practice.

Key words: music education, interpretation of musical words, music and performance thinking, performing and teaching interpretation.

АНДРІЙ СЕМЕЗ. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті досліджуються теоретичні та практичні особливості формування цінностей педагогічної діяльності майбутнього педагога як складової його соціально-професійної адаптації. Визначаються та обґрунтовуються поняття аксіології, ціннісних орієнтацій, цінностей педагогічної діяльності, педагогічної культури.

Ключові слова: педагогічна діяльність, аксіологія, цінності, цінності педагогічної діяльності, адаптація, соціально-професійна адаптація, педагогічна культура.

В статье исследуются теоретические и практические особенности формирования ценностей педагогической деятельности будущего педагога как составляющей его социально-профессиональной адаптации. Определяются и обосновываются понятия аксиологии, ценностных ориентаций, ценностей педагогической деятельности, педагогической культуры.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, аксиология, ценности, ценности педагогической деятельности, адаптация, социально-профессиональная адаптация, педагогическая культура.

ANDRIY SEMEZ. THE FORMATION OF VALUES OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE FUTURE TEACHER AS A COMPONENT OF THE SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION

The article examines the theoretical and practical features of the formation of educational values of the future teachers as the part of their social and professional adaptation. It defines the concept of axiology based on the analysis of scientific sources, value orientations, values of the pedagogical activity. The individual needs of the personality relate with the teaching profession and the groups of values of educational activities are highlighted. The values of self-sufficiency and humanistic orientation activities of the teacher are grounded and the direction of the socio-professional adaptation of future teachers is stated on the basis of: the prospects of realization their creative potential, self-solving of the professional problems and achievement of the success in career. It is confirmed that adaptation as the involvement of various activities and assimilation of the collective norms and values is connected with the self-assertion of the personality, with the manifestation of its active attitude to the world. Adaptation serves as the means and the methods of implementation of social activity.

Key words: pedagogical activity, axiology, values, values of the pedagogical activity, adaptation, social and professional adaptation, pedagogical culture.

СЕРГІЙ СОБКО, НАТАЛІЯ СОБКО. ФІЗИЧНО-ОЗДОРОВЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Досліджено відношення студентської молоді до фізичної культури, виявлено фактори залучення студентів до занять фізично-оздоровчої спрямованості. Визначено та проаналізовано ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні студентів, розроблено та апробовано індивідуальні програми фізичного самовдосконалення студентів.

Ключові слова: фізично-оздоровча активність, самовдосконалення, студентська молодь.

Исследовано отношение студенческой молодежи к физической культуре, выявлено факторы привлечения студентов к занятиям физкультурно-оздоровительной направленности. Определена и проанализирована степень выраженности потребности в самосовершенствовании студентов, разработаны и апробированы индивидуальные программы физического самосовершенствования студентов.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная активность, самосовершенствование, студенческая молодежь.

SERGEY SOBKO, NATALIYA SOBKO. PHYSICAL AND RECREATIONAL ACTIVITY AS AN INDICATOR OF SELF-IMPROVEMENT OF STUDENT YOUTH

It is revealed that physical and recreational activity is generalizing indicator of physical development of personality, ensuring the continuation of the physical self-improvement.

Nowadays the determination of self-motivational sphere is topical in terms of high school. The relation of students to physical culture is investigated. The main factor which involves students in active physical-health centers is continuous adaptation of sports activities to the needs of students, the modernization of the management of this process.

Using Babushkin's technique "Diagnostics of the needs of the self-improvement" we revealed that the severity of the need for cultivation of students is not sufficient. Individual programs of physical self-improvement of students with the use of corrective actions based on self-report, self-correction, and educational assistance from the university lecturer are developed and implemented. In order to make students control themselves keeping a diary of physical self-improvement is recommended.

Key words: physical activity, self-improvement, students.

ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА. АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається сутність авторської спроможності як інтегрованої професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Підкреслюється значення композиторсько-виконавської діяльності студентів у формуванні внутрішніх компонентів авторської спроможності (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знаннєвого, творчо-діяльнісного, сценічно-виконавського, рефлексивно-оцінювального), що у результаті констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, авторська спроможність, композиторсько-виконавська діяльність, вчитель музичного мистецтва.

В статье раскрывается сущность авторской способности как интегрированного профессионально значимого личностного качества будущего учителя музыкального искусства. Подчеркивается значение композиторско-исполнительской деятельности студентов в формировании внутренних компонентов авторской способности (ценностно-мотивационного, когнитивно-знаниевого, творчески-деятельностного, сценично-волевого, рефлексивно-оценительного), что в результате констатирует качественно новый уровень профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, авторская способность, композиторско-исполнительская деятельность, учитель музыкального искусства.

TETIANA STRATAN-ARTYSKOVA. AUTHOR CAPACITY AS A SYSTEM-COMPOSER-PERFORMING FACTOR OF ACTIVITY OF FUTURE MUSIC ART TEACHER

The article reveals the essence of the author's capacity as an integrated vocational significant personal characteristic of future teacher of music. Emphasizes the importance of composition, performance of the students in the formation of the internal components of the author's value (value-motivational, cognition of knowledge, creative activity, stage, performing, reflexive-assessment), which ultimately establishes a new level of professional training of future professionals. Focusing attention on the importance of mastering music theory, musical and performing competences and their respective artistic and interpretive competence, experience in art-dialog communication, art of improvisation and composition, stage and performance will, ability for empathy and reflection, analysis and introspection as criteria and indicators formed the author's personal capacity as professional future teacher of art. Author's capacity is characterized by the ability of future specialists creatively interpret and reproduce material gained in life artistic and interpretative experience, possess professional competence, willingness to implement social and educational functions of education.

Key words: training, author's ability, composer, performing activities, teacher of music.

АРТЕМ СТРИЖАКОВ. РОЗВИТОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРАЦЯХ Н. ЗАГЛАДИ

У даній статті автор аналізує основні положення виховної системи Н. Заглади, з погляду формування, становлення та розвитку духовно-морального світу особистості дитини.

Ключові слова: Н. Загида, виховання, духовність, моральність, дитина.

В данной статье автор анализирует основные положения воспитательной системы Н. Заглады, с точки зрения формирования, становления и развития духовно-нравственного мира личности ребенка.

Ключевые слова: Н. Загида, воспитание, духовность, нравственность, ребенок.

ARTEM STRIZHAKOV. THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND MORAL WORLD OF A CHILD'S PERSONALITY IN THE WORKS OF N.ZAGLADA

In this article the author analyses the guidelines of N.Zaglada's educational system from the point of view of formation and development of psychological and moral world of a child's personality. The author emphasizes that nowadays more teachers and educators begin to understand that it is very difficult to educate a moral child without the support of the traditional basis of the Christian faith. The work at psychological and moral education should be ceaseless and consider age peculiarities and individual features of a child. One of the tasks of the renewal of the system of a child's psychic and moral education is the generalization of the famous pedagogues' achievements, especially Nina Borysivna Zaglada's experience in educational field as an ethnographer, pedagogue and a famous Ukrainian scientist, whose research was based on the long-term observations of public education in a peasant family from Polissya. N.Zaglada's monograph "Everyday life of a peasant child" stays an invaluable contribution into the development of the childhood ethnography till nowadays, because it describes not only the sides of a peasant child's life but includes remnant phenomena of public pedagogy, which lightens the character of psychic and moral education in the ancient times.

Key words: *N.Zaglada, educational system, psychic, moral world, child's personality.*

ЗОЯ СТУКАЛЕНКО. СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано психолого-педагогічний аспект феномену «толерантність» та «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі. Зосереджено увагу на критеріях та специфіці феномена «професійна толерантність» як значущої якості особистості вчителя сучасної національної школи. Наголошено, що професійна толерантність виступає взірцем високого рівня розумового розвитку і моральної культури та повинна бути нормою соціального життя; в рамках Міжнародної освітньої парадигми спрямовувати і вдосконалювати рівень професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: феномен «професійна толерантність», терпимість, міжнародно-правові документи, словники, філософія, педагогіка, моральні якості.

В статье проанализированы психолого-педагогический аспект феномена «толерантность» и «профессиональная толерантность» в научно-педагогической литературе. Сосредоточено внимание на критериях и специфике феномена «профессиональная толерантность» как значимого качества личности учителя современной национальной школы. Отмечено, что профессиональная толерантность выступает образцом высокого уровня умственного развития и нравственной культуры и должна быть нормой социальной жизни; в рамках Международной образовательной парадигмы направлять и совершенствовать уровень профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: феномен «профессиональная толерантность», терпимость, международно-правовые документы, словари, философия, педагогика, моральные качества.

ZOYA STUKALENKO. ESSENCE OF THE PHENOMENON «PROFESSIONAL TOLERANCE» IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL LITERATURE

The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of the phenomena of "tolerance" and "professional tolerance" in scientific and educational literature. The emphasis is on the criteria and specifics of the phenomenon of "professional tolerance" as an important quality of a teacher of modern national school. Emphasized that professional advocates tolerance model high level of intellectual development and moral culture and should be the norm of social life; according to international educational paradigm guide and improve the level of training of future teachers. Considered the idea of tolerance as finding ways to harmonize human relations, symbolizing the actualization of moral qualities. Based on the analysis of scientific literature we conclude that the phenomenon of professional tolerance defines a number of major systems of intellectual and moral qualities: tact and personal integrity, a keen sense of social justice, understanding the wealth of national and world culture, ideological principle, combined with patience to the other views. In the context of the problems of scientific interest of the researchers, among which worth mentioning are: V. Sukhomlynsky, M. Buber, O. Griva, A. Pogodina, Y. Todorceva, T. Bilous, A. Rastryhina. Professional tolerance is an incentive to create harmony partnership, the driving force of positive solutions to common creative tasks.

Key words: phenomenon of "professional tolerance", tolerance, international legal documents, dictionaries, philosophy, education, moral qualities.

АНАТОЛІЙ ТУРЧАК, ОЛЬГА ШЕВЧЕНКО. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

У статті розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до застосування інтерактивних технологій у навчанні. Визначено актуальність проблеми впровадження інтерактивних технологій в навчальний процес факультетів фізичного виховання. З'ясовані основні критерії професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування інтерактивних технологій.

Ключові слова: інтерактивні технології, професійна підготовка, професійна діяльність, учитель фізичної культури, навчальний процес, студент.

В статье рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей физической культуры к применению интерактивных технологий в обучении. Определена актуальность проблемы внедрения интерактивных технологий в учебный процесс факультетов физического воспитания. Выявлены основные критерии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к применению интерактивных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, учитель физической культуры, учебный процесс, студент.

ANATOLIY TURCHAK, OLGA SHEVCHENKO. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING

The problem of the formation of future teachers of physical education to the use of interactive technologies in teaching. The process of training teachers of modern times should be updated, using innovative technologies and teaching methods focus on the development of personal abilities of students. Training future teachers of physical education is constantly under review of specific research institutions.

Determined that the use of interactive technologies in the learning process stimulated by combination of efforts of the educational process for the treatment of educational information to obtain new knowledge each student should be in the optimal mode for it. During the use of interactive technology changes the way of obtaining new knowledge, amplified personal orientation of the educational process.

Organization of interactive training including modeling life situations, using role-plays, functional music, elements of a foreign language in the study cycle of disciplines of professional and practical training.

Desire of future teachers to use interactive technology is critical to achieving high quality of their professional activities.

Key words: interactive technology, training, professional activity, teacher of physical education, the educational process, the student.

НАТАЛІЯ УЙСІМБАЄВА. ОСОБИСТЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті аналізуються проблеми формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до особистісного самовдосконалення як умови їх особистісного та професійного розвитку; доводиться, що сформована система цінностей спонукає майбутнього вчителя до активної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей особистісного самовдосконалення.

Ключові слова: самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, цінності, формування цінностей, ціннісні орієнтації, система цінностей, самооцінка, особисті цінності, система ціннісних орієнтацій.

В статье анализируются проблемы формирования у будущих учителей ценностного отношения к личностному самосовершенствованию как условия их личностного и профессионального развития; подчеркивается, что сложившаяся система ценностей побуждает будущего учителя к активной деятельности, направленной на достижение поставленных целей личностного самосовершенствования.

Ключевые слова: самосовершенствование, личностное самосовершенствование, ценности, формирование ценностей, ценностные ориентации, система ценностей, самооценка, личностные ценности, система ценностных ориентаций.

NATALIA UISIMBAIEVA. PERSONAL SELF-PERFECTION IN THE SYSTEM OF A FUTURE TEACHER'S VALUE ORIENTATIONS

The problems of the formation of future teachers' valuable attitude to the personal self-perfection are analyzed as conditions of their personal and professional development. The formation of future teachers' personal values self-improvement is defined as one of the priorities of higher educational institution. The formation of future teachers' values of personal self-perfection is defined as the one of the priorities of the higher pedagogical educational institution.

The value system is formed on the basis of the higher social needs of personality of future teachers and corresponds to the lifestyle that lends personality the possibility for realization of certain social and individual values. Thus there is a collation of their own value system with generally significant norms and ideals. The value system motivates the future teacher's activities; it aims to achieve the goals of personal and professional development, the maximum fulfillment in different spheres of life.

An important prerequisite for the process of forming the value system of personal development is the ratio of the future specialist to its own development.

Key words: self-perfection, personal self-perfection, values, formation of values, value orientation, value system, self-appraisal, personal values, system of value orientations.

ОКСАНА ФІЛОНЕНКО. Ф.Ф. ОКСАНИЧ – ПЕДАГОГ, ПРАКТИК, КЕРІВНИК

У статті висвітлено новаторські погляди видатного педагога Кіровоградщини Ф.Ф.Оксанича. Доведено, що Новопразька середня школа, яку впродовж 30 років очолював Ф.Ф.Оксанич була центрами новаторської педагогічної думки, творчого пошуку, вискоефективної організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: Ф.Ф. Оксанич, творча спадщина, педагогічні ідеї, новаторство, Новопразька середня школа.

В статье освещены новаторские взгляды выдающегося педагога Кировоградщины Ф.Ф.Оксанича. Доказано, что Новопразьская средняя школа, которую на протяжении 30 лет возглавлял Ф.Ф.Оксанич была центрами новаторской педагогической мысли, творческого поиска, высокоэффективной организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: Ф.Ф.Оксанич, творческое наследие, педагогические идеи, новаторство, Новопражская средняя школа.

OKSANA FILONENKO. F.F.OKSANYCH – PEDAGOGUE, PRACTICIAN, CHIEF MANAGER

The article is devoted to the pedagogical heritage of one of the authoritative pedagogues of Kirovograd region, emeritus teacher of Ukraine, the veteran in pedagogical field, the cavalier of numerous government rewards, the contemporary and follower of the famous Ukrainian pedagogue V.O.Sukhomlinsky, Fedor Fedorovych Oksanych, whose name is famous not only in Kirovograd but in the whole Ukraine. It is mentioned that F.F.Oksanych was working as a principle of New Prague Secondary school, Alexandria district for many postwar years and was conducting considerable work in the field of focusing pedagogical collective's activity on the creative use of V.Sukhomlinsky's pedagogical heritage, implementation of the effective forms and methods of intellectual, moral, physical and labor education of pupils into practice. He was out of cohort of those, who renewed educational life at the ashes, abandoned by the enemy. He built the school like a real temple of science and a creative laboratory for teachers. The experience of New Prague Secondary school in current problems of preparation of pupils for life and labor is applied not only in many Kirovograd schools, but also out of our region boundaries.

Key words: F.F.Oksanych, pedagogical heritage, New Prague Secondary school.

ЯРОСЛАВА ФУРДУЙ. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ

У статті розглядається роль міжпредметних зв'язків в активізації пізнавальної діяльності учнів. Дослідження становлення і розвитку міжпредметних зв'язків у педагогічній науці і практиці дає нам можливість побачити їх позитивний вплив на навчально-виховний процес, що сприятиме його ефективності, єдності взаємозв'язків різних систем знань і вмінь.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, дидактична проблема, інтеграційні процеси, дидактичний принцип, оптимізація процесу навчання, диференціація, професійні якості.

В статье рассматривается роль межпредметных связей в активизации познавательной деятельности учащихся. Исследование становления и развития межпредметных связей в педагогической науке и практике дает нам возможность увидеть их положительное влияние на учебно-воспитательный процесс, что будет способствовать его эффективности, единству взаимосвязей различных систем знаний и умений.

Ключевые слова: межпредметные связи, дидактическая проблема, интеграционные процессы, дидактический принцип, оптимизация процесса обучения, дифференциация, профессиональные качества.

YAROSLAVA FURDUI. FORMATION AND DEVELOPMENT OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS IN TEACHING SCIENCE AND PRACTICE

The article examines the role of intersubject communications in enhancing cognitive activity of students. At the moment, due to the increased amount of information in the period of schooling is particularly important to study the impact of intersubject communications to optimize the process of training and education. Intersubject communications stimulate better absorption of the material, contribute to the development of thinking, increase interest in the subject, thereby increasing the quality of knowledge, form the ability to use educational literature, analyze, and compare facts from various fields of knowledge. With the help of multilateral intersubject communications not only qualitatively solve problems of learning, development and education of students, but also lays the foundation for an integrated vision of approach and solve complex problems of real activity. Study of the formation and development of intersubject communications in pedagogical science and practice gives us the opportunity to see their positive impact on the educational process, contribute to its effectiveness, unity relationships of various systems of knowledge and skills.

Key words: intersubject communications, didactic problem, integration processes, didactic principle, the optimization of the learning process, differentiation, professional quality.

НАТАЛЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

В даній статті розглядаються сучасні європейські та зарубіжні загальнодержавні освітні стратегії, які формують цілісну систему наукових підходів до організації процесу професійної підготовки. Професійна підготовка вчителів профільної школи реалізується в межах системи педагогічної освіти, функціонування якої визначається державною освітньою політикою.

Нині особливо актуальним є вивчення шляхів формування освітньої політики країн Європи, де реформи в системі професійної підготовки вчителів профільної школи набувають усе більшої інтенсифікації. Європейські освітні системи мають давні традиції, що зумовлює їх провідну роль у світі впродовж останніх десятиліть.

Ключові слова: професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Болонського процесу, ідеологія професіоналізму.

В данной статье рассматриваются современные европейские и зарубежные общегосударственные образовательные стратегии, которые формируют целостную систему научных подходов к организации процесса профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка учителей профильной школы реализуется в рамках системы педагогического образования, функционирование которой определяется государственной образовательной политикой. Сейчас особенно актуальным является изучение путей формирования образовательной политики стран Европы, где реформы в системе профессиональной подготовки учителей профильной школы приобретают все большую интенсификацию. Европейские образовательные системы имеют давние традиции, что приводит к их ведущую роль в мире в течение последних десятилетий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя профильных классов, страны Болонского процесса, идеология профессионализма.

NATALYA CHEREDNICHENKO. PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PROFESSION-ORIENTED CLASSES OF THE BALLOGNA PROCESS COUNTRIES

This article examines modern European and foreign national educational strategies that form an integral system of scientific approaches to the organization of the process of professional training. Vocational training of teachers of the profile school is realized within the system of pedagogical education, the functioning of which is determined by the state educational policy. Now it is especially urgent to study the ways of forming the educational policy of the countries of Europe, where the reforms in the system of vocational training of the teachers of the profile school are acquiring ever greater intensification. European educational systems have a long tradition, leading to their leading role in the world over the past decades.

Keywords: professional competence, teachers of profession-oriented classes, countries of the Bologna process, ideology of professionalism.

ОКСАНА ЯНЕНКО. КОНКУРС ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті розглянуто потенціал вокального конкурсу як ефективного ресурсу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта, можливості використання системи формування зазначеної особистісної якості студента в класі естрадного співу в процесі підготовки конкурсних вокальних програм та створення студентами власних творчих проєктів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність майбутнього педагога-музиканта, творче самовираження, система ефективного розвитку професійної мобільності фахівця-музиканта.

В статье рассмотрен потенциал вокального конкурса как эффективного ресурса формирования профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта, возможность использования системы формирования указанного личностного качества в классе эстрадного пения в процессе подготовки конкурсных вокальных программ и создания студентами собственных творческих проектов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная мобильность будущего педагога-музыканта, творческое самовыражение, система эффективного развития профессиональной мобильности специалиста-музыканта.

OKSANA YANENKO. COMPETITION AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHER-MUSICIAN

The article discusses the potential of vocal competition as an effective resource of formation of professional mobility of the future teacher-musician, the possibility of using the system of formation of the indicated personal quality of a student in the variety singing sector in the course of preparing competition vocal programs and making creative projects by the students. Implementation of pedagogical terms and technologies of professional mobility formation of future teacher-musicians significantly stimulate the domestic demand for professional mobility, promote students' mastering the body of knowledge required for the formation of professional mobility in the educational process. Professional mobility is an integral part of an expert professional readiness, which defines the mechanism of a personality adaptation providing coordination of separate components of professional development, the ability to adjust to new working conditions. Examined psychological-pedagogical publications on professional mobility, analyzed the results of the stating period of the experiment, and considered the pedagogical conditions of professional mobility formation of prospective music teachers.

Key words: professional training, professional mobility of future teacher-musician, artistic self-expression, system of effective development of professional mobility of future specialist-musician.

ЗМІСТ

НАДІЯ КАЛІНІЧЕНКО. ШКОЛИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	3
ВАЛЕРІЙ РАДУЛ. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА.....	8
АЛЛА РАСТРИГІНА. ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	13
ОЛЬГА ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....	17
ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. УРОКИ МУЗИКИ І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ОСОБЛИВОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ.....	21
СВІТЛАНА ШАНДРУК. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	25
ВІКТОРІЯ БАБАЛІЧ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПРЕДМЕТУ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ».....	29
АНДРІЙ БАБЕНКО. ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	32
ЛЕОНІД БАБЕНКО. НАЦІОНАЛЬНЕ І СОЦІАЛЬНЕ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	36
ТЕТЯНА БАБЕНКО. СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ.....	42
ІРИНА БАРАНЮК. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО.....	46
АНТОНІНА БІДА. ДІАГНОСТУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ І ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ.....	51
НІНА БІЛОКОННА. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	54
ОЛЕНА БОВДИР. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	57
ГЕННАДІЙ БРОДСЬКИЙ, СЕРГІЙ СМЕТАНА. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА.....	61
ОЛЕКСАНДР БРОЯКОВСЬКИЙ. ВОЛОДИМИР АНТОНОВИЧ У ЗМАГАННЯХ ЗА УКРАЇНСЬКУ ДЕМОКРАТИЧНУ ШКОЛУ.....	65
ОЛЕНА ВОВК. ПРИНЦИПИ ОПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ В КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОМУ ПІДХОДІ.....	68
ЮЛІЯ ВОЛЧЕЛЮК. ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	70
НАТАЛІЯ ВОРОПАЙ. ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	75
ЯРОСЛАВ ГАЛЕТА. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	78
АНАСТАСІЯ ГОРЛОВА. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ «ПЕДАГОГ-ВИХОВАНЕЦЬ» НА МЕЖІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	81
СВІТЛАНА ГРОЗАН. СИНТЕЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	86
КАТЕРИНА ГУСЕВА. ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	89
ГАЛИНА ДІДИЧ. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ «ЕСТЕТИЧНИЙ ІДЕАЛ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	92
ТЕТЯНА ДОВГА. ІМІДЖЕВА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	96

МИКОЛА ДУБІНКА. ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ.....	101
МИКОЛА КОНДРАШОВ. МОДУЛЬНО-БЛОКОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ ЗАНЯТЬ ЯК МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	106
ОЛЬГА КОРИННА. ЗНАЧУЩІСТЬ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	109
ТЕТЯНА КРАВЦОВА. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСОЛОГІЯ, ЯК НАПРЯМ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	112
ВІТАЛІЙ КРАВЦОВ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	117
ОЛЕКСАНДР КУЧАЙ. РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	122
ТЕТЯНА КУЧАЙ. СИСТЕМА ПРИСВОЄННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЯПОНІЇ.....	128
ВІКТОРІЯ ЛЕЛЕКО. РЕАЛІЗАЦІЯ БІОАДЕКВАТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	133
ГЕННАДІЙ ЛЕЩЕНКО. ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	136
ЕЛЬЗА ЛЕЩЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ М.О. КОРФА (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М.О. КОРФА).....	140
ЮЛІЯ ЛОКАРЄВА. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	145
МАРИНА ЛОМАКІНА. КОНТРОЛЬ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ З ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ.....	149
ІРИНА ЛОПАТИНСЬКА. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ ДО СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ.....	152
ЮЛІЯ МАЛЕЖИК. ЗМІСТ, МЕТА І ЗАВДАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	156
ОЛЕНА МАРКОВА. ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	161
ОЛЬГА МАТЬЯШ, ЕМІЛІЯ ГУЦАЛО. КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА У СУЧАСНОМУ СВІТІ..	166
АНАСТАСІЯ МЕЛЬНІК. КУЛЬТУРА РУХІВ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	169
СЕРГІЙ МІШИН. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	173
ВІКТОРІЯ НІЧИШИНА. ПРО НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	178
ТЕТЯНА ОКОЛЬНИЧА. ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН.....	182
ГАЛИНА ПАНЧЕНКО. ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	185
СЕРГІЙ РАДУЛ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	188
АНАТОЛІЙ РАЦУЛ. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І ЗАВДАННЯ СТРАТЕГІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	192
ОЛЕКСАНДР РАЦУЛ. ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СИСТЕМОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	197
НАТАЛЯ СВЕЩИНСЬКА. ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КЛАСІ.....	202
АНДРІЙ СЕМЕЗ. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	206

<i>СЕРГІЙ СОБКО, НАТАЛІЯ СОБКО.</i> ФІЗИЧНО-ОЗДОРОВЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	209
<i>ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА.</i> АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	212
<i>АРТЕМ СТРИЖАКОВ.</i> РОЗВИТОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРАЦЯХ Н. ЗАГЛАДИ.....	216
<i>ЗОЯ СТУКАЛЕНКО.</i> СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	219
<i>АНАТОЛІЙ ТУРЧАК, ОЛЬГА ШЕВЧЕНКО.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ.....	223
<i>НАТАЛІЯ УЙСІМБАЄВА.</i> ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	228
<i>ОКСАНА ФІЛОНЕНКО.</i> Ф.Ф. ОКСАНИЧ – ПЕДАГОГ, ПРАКТИК, КЕРІВНИК.....	232
<i>ЯРОСЛАВА ФУРДУЙ.</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ	235
<i>НАТАЛЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	238
<i>ОКСАНА ЯНЕНКО.</i> КОНКУРС ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	242
АНОТАЦІЇ	245

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 134

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 29.09. 2014 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 31. Тираж 300. Зам. № 7631.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.*