

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 103

Серія:
Педагогічні науки

ВИПУСК 103

Кіровоград – 2012

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 424 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

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

«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. Величко С. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Вовкотруб В. П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Кушнір В. А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Мельничук С. Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 6. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Садовий М. І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор |
| 9. Савченко Н. С. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 30.01.2012 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2012.

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ І ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ ДО 2020 РОКУ

Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ (Кіровоград)

Стаття присвячена оцінці стану прогнозування майбутнього польської системи освіти у тісному зв'язку з процесами європейської інтеграції і глобалізації.

Стаття посвячена оцінці стану прогнозування майбутнього польської системи освіти у тісній зв'язку з процесами європейської інтеграції і глобалізації.

Ключові слова: стратегічні напрямки, проекти освітніх реформ, європейська інтеграція.

Освіта є основним правом людини та економічною і політичною інвестицією.

За освіту відповідає все суспільство.

(Доповідь ЮНЕСКО «Освіта: є в ній прихований скарб», 1996).

Освіта для всіх впродовж всього життя – це величезний виклик, який повинен бути перетворений у велику програму ХХІ ст.

(Федеріко Майор, «Майбутнє світу»).

Постановка проблеми. Суспільні науки вказують на існування сучасної глобальної кризи суспільних зв'язків і кризи довіри. Причинами цих явищ є насамперед: ускладнення суспільного життя, глобалізація, аксіологічний хаос і занепад авторитетів, а також деякі наслідки трансформації суспільного ладу та міжнародних інтеграційних і дезінтеграційних процесів.

Освіта тісно пов'язана з трансформацією суспільного ладу, завданнями сучасних євроінтеграційних процесів. Тому є потреба осмислення місця і ролі системи освіти, довготривалого планування змін у всіх просторах життя суспільства.

За оцінками фахівців, понад 25% польського суспільства безпосередньо пов'язані з системою освіти – від дошкільного закладу до вищої школи, а значна частина громадян охоплені паралельною (нешкільною) і базовою освітою. «Середньорічна кількість осіб, що доучуються, в Польщі... становить 1,2-1,5 млн., тобто 8-10% від працюючих в економіці... У країнах ЄС ... цим видом освіти користується близько 20% працюючих» [1].

Кількісним успіхом реформування польської системи освіти впродовж останніх двох десятиліть є дуже високі показники «схоларизації» (scholaryzacji)¹ на середньому (92%) і вищому (48%) рівнях. Однак польські автори вказують на те, що продовжує існувати така серйозна загроза для освітніх реформ як незадовільний суспільний і

¹ «Схоларизація» – залучення населення до того чи іншого виду освіти.

економічний статус вчителів і традиційна вербальна система вчительської освіти.

Освітню політику і процес реформування польської національної системи освіти сьогодні обумовлюють такі чинники:

- демографічні;
- економічні;
- розвиток демократії;
- політичні й ідеологічні проблеми молоді і дорослих;
- процеси європейської інтеграції і зближення освітніх систем;
- патологічні і кризові явища в суспільстві.

На порядку денному – якість і результативність діяльності національної системи освіти у світлі викликів майбутнього і створення «людського капіталу» та «суспільства, ґрунтованого на знаннях».

Серед стратегічних педагогічних ідей, які визначають напрямки розвитку освіти, автори польських проектів освітніх реформ виокремлюють такі:

- «розуміти світ і керувати собою»,
- «вчитися впродовж життя» та
- «вчитися, щоб бути».

Однак, зазначають такі польські вчені як К. Денек, Ч. Купісевич, Ч. Банах, суспільство і досі не отримало відповідального і компетентного прогнозування розвитку країни, різних її галузей, просторів і регіонів, – в тому числі розвитку освітньої галузі. Існуючі освітні проекти не поєднують належним чином чотири основні аспекти розвитку освіти: суспільний, пізнавальний, економічний і культурний.

Аналіз досліджень і публікацій. Комітет прогнозів «Польща 2000 плюс» при Президії польської академії наук (ПАН) 2001 року опублікував «Стратегію розвитку Польщі до 2020 року» («Strategia rozwoju Polski do roku 2020») [2].

Її складовою частиною є «Стратегія розвитку освіти до 2020 року» авторства Ч. Купісевича (Cz. Kupisiewicz) і Ч. Банаха (Cz. Banach) [3]. У ній подані докладні «Пропозиції щодо напрямків дій».

«Бібліографія стратегії розвитку і реформування системи освіти в Польщі (видання 1989 – 2006 рр.)» [4] налічує 400 книг і цей список після 2007 року постійно поповнюється.

Автори доповідей на теми розвитку освіти в Польщі на багатьох загальнопольських конференціях, вказуючи на значення освіти і науки як національних пріоритетів, пропонують різноманітні доповнення до комплексної перспективної програми розвитку системи освіти.

Однак і досі Польща не має постійної урядової програми, схваленої Сеймом і суспільством.

Постановка завдання. Наша стаття присвячена оцінці стану прогнозування майбутнього польської системи освіти, яке польському суспільству бачиться у тісному зв'язку з процесами європейської інтеграції і глобалізації.

Виклад основного матеріалу. У *Доповіді Європейської Комісії «Навчання і учіння. На шляху до суспільства, що вчиться», названо п'ять стратегічних цілей розвитку Європи:*

- заохочення до здобування нових знань,
- зближення школи і підприємства,
- боротьби з явищами маргіналізації,
- оволодіння трьома мовами Союзу,
- рівноправність матеріальних і освітніх інвестицій.

Ці цілі і завдання мають бути впроваджені до програм розвитку різних форм освіти, а особливо в просторі вищої та базової освіти, тісно пов'язаних зі змінами ринків праці та з розвитком культури [5].

У відповідності з цими стратегічними цілями «Стратегія розвитку Польщі до 2020 року» («Strategia Rozwoju Polski do roku 2020») Комітету Прогнозів «Польща 2000 Плюс» при Президії Польської академії наук (2001) констатує:

«Одним з чотирьох головних пріоритетів наступного двадцятиліття є освітній, спрямований на модернізацію системи навчання молоді та перекваліфікацію значної частини працевлаштованих...

Видатки на освіту з усіх джерел повинні досягти в 2010 році 6,5% ВВП і 7,7% в 2020 році в порівнянні з попереднім рівнем 5,6% ...»

У сфері поширення вищої освіти декларується необхідність «охоплення до 2010 року щонайменше 65%, а до 2020 року – щонайменше 75% молоді середньошкільного віку навчанням, що кінчається атестатом зрілості» [2].

Названі цілі не вичерпують сукупності цілей і завдань, котрі виникають з викликів і завдань польської системної трансформації.

«Стратегію розвитку Польщі до 2020 року» конкретизує «Стратегія розвитку освіти до 2020 року», яка, зокрема, вказує на необхідність: «швидко досягти рівня освітніх європейських стандартів ...

- вирівняти шкільний старт та освітні шанси дітей, молоді і дорослих;
- значно збільшити кількість осіб, що розпоряджаються середньою і вищою освітою;
- провести коригування шкільної реформи 1998 року;
- знизити шкільний вік з семи до шести років;
- у державних вищих школах забезпечити ресурси на розбудову інфраструктури, наукові дослідження і навчання кадрів;
- допомагати розвитку недержавної вищої освіти;

- реформувати нинішню систему навчання, доучування і професійного вдосконалення вчителів;
- поліпшити умови роботи і оплати праці вчителів та інших освітніх працівників;
- закінчити реформування навчальних планів і програм та впорядкувати ринок шкільних підручників;
- продовжувати роботу над побудовою об'єктивної системи оцінки результатів навчання і виховання;
- пристосувати мережу шкіл для фактичних місцевих ... потреб і до вимог місцевих ринків праці;
- призначити на шкільну, вищу освіту і науку з бюджету держави ... необхідні квоти для їх правильного функціонування».

Міністерство національної освіти і спорту опрацювало також «Стратегію держави для молоді на 2003-2012 роки» («Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012») [6].

Увага авторів цього документу зосереджена на таких ключових аспектах:

- освіта молоді і поліпшення якості навчання,
- працевлаштування, участь молоді в суспільному житті, вільний час;
- культура та здоров'я.

Стратегічними цілями визначаються:

- створення і вирівнювання шансів для розвитку власної активності молодого покоління;
- протидія маргіналізації молодшого покоління;
- розвиток міжнародного співробітництва молоді та навчання і професійне вдосконалення дорослих.

Реалізація стратегічних завдань розвитку освіти завжди вимагає комплексного і перспективного підходу. У Польщі є досвід реформ, що стосуються різних областей освітньої політики, а також проектів реформ, розроблених Комітетом експертів (у 1971-1973 рр. під головуванням професора Яна Щепанського (Jan Szczepański) і 1987-1989 рр. під головуванням професора Чеслава Купісевича (Czesław Kupisiewicz)) та багатьох проектів реформ, від уже далеких дев'яностих років ХХ ст. до сьогодні.

Нині в країні закінчується важливий етап роботи над програмними засадами і підручниками та введенням обов'язкового шкільного навчання починаючи з шести років, а також над відповідною підготовкою вчителів.

У світлі викликів та завдань сьогодення і майбутнього пріоритетами польської освіти в 2010-2020 роках визначаються:

– доступність до шкільної освіти та вирівнювання освітніх шансів молоді і дорослих через поліпшення якості роботи шкіл і ВНЗ, організацію паралельної (нешкільної) та базової освіти, а також розбудову системи виховного і професійного порадиництва (консультування);

– радикальна зміна якості системи вчительської освіти і професійного статусу вчителя. Вирішення цієї стратегічної проблеми освітньої політики обумовлює результативну реалізацію інших пріоритетів, хоча 92% вчителів вже має вищу освіту. Економічне обґрунтування цієї професії і підвищення її суспільного престижу є завданням влади і цілого суспільства, а також самих вчителів та їх організацій;

– ефективна підготовка учнів та студентів до життя і професійного функціонування в змінному світі інтелектуальних й інформаційних технологій. Важливою стає проблема інформаційної підготовки вчителів, учнів і студентів до самоосвіти й участі у процесі освіти впродовж всього життя;

– взаємодія освіти з економікою, що змінюється, і потребами ринку праці. Реструктуризація багатьох галузей виробництва і послуг, відмирання традиційних і поява нових професій вимагає професійної мобільності і зміни кваліфікації. Обґрунтовується таким чином подовження загальноосвітнього навчання та зближення загального і професійного навчання;

– завдання освіти у процесі інтеграції Польщі з Європейським Союзом. Розширення вивчення іноземних мов, поглиблення знань про історію, географію, економіку та культуру народів і держав. Вивчення іноземних мов на різних рівнях освіти вимагає підготовки відповідної кількості вчителів та підвищення якості цього навчання;

– заснування відповідних фондів і зростання участі системи освіти у ВВП. Необхідне забезпечення організації відповідних фондів і видатків з бюджетів держави, місцевих самоврядувань і суспільства на освіту.

– довготривала програма розвитку освіти має бути результатом консультацій, переговорів і рішення різних суб'єктів освітньої політики;

– в результаті педагогічних, психологічних, соціологічних, економічних досліджень та у процесі суспільного діалогу повинні виникати перспективні і гнучкі програми й методи результативної модернізації системи освіти.

Висновки. Таким чином, завданнями польської системи освіти в 2010-2020 роках є:

1) доступність до шкільної освіти і вирівнювання освітніх шансів дітей, молоді і дорослих та розвиток базової освіти;

2) підготовка учнів та студентів до суспільного і професійного функціонування та «навчання впродовж життя», тобто зосередження на:

- підборі цінності і формуванні індивідуальності;
- загальній і гуманістичній культурі;
- розвиткові готовності до викликів і завдань політики

працевлаштування;

3) освітні завдання, котрі обумовлені інтеграцією Польщі з Європейським союзом та динамічними ринками праці: розширення професійної освіти;

4) реформа програм навчання і виховання, спрямована на забезпечення взаємодії між освітою і культурою й інтеграції теоретичних знань, компетенцій і практичної діяльності.

Стратегія розвитку освіти на період 15-20 років повинна, отже, допомогти пристосувати напрямки, зміст і якість навчання в школах і вищих навчальних закладах до потреб ринків праці у Польщі і Європі та освітніх прагнень суспільства.

Реформування освіти повинні супроводжувати визначення та реалізація завдань трьох освітніх комплексів: досліджень і педагогічних експериментів, практичної вчительської діяльності, а також системи управління освітою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, Warszawa 2003, s. 8.
2. Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza, Warszawa 2000, s. 35.
3. Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, Strategia rozwoju edukacji do roku 2020, [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, Ł 2: Studia eksperckie na temat 20-kania 2001-2020, Warszawa 2000, s. 238-241.
4. Cz. Banach, Bibliografia Strategii Rozwoju i Reformy Systemu Edukacji w Polsce (Wydawnictwa zwarte 1989-2006), Opole 2007.
5. Навчання і учіння. На шляху до суспільства, що вчиться, Європейська Комісія, 1997, с. 56-74.
6. Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012, Warszawa 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Добрянський Ігор Анатолійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Кіровоградського інституту регіонального управління і економіки.

Коло наукових інтересів: розвиток системи освіти у Польщі.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті обґрунтовано зміст вокально-хорової роботи, а саме: розспівування і опанування шкільним пісенним репертуаром та визначено її вплив на формування естетичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

В статье обосновано содержание вокально-хоровой работы, а именно: распевания и овладения школьным песенным репертуаром, а также определено ее влияние на формирование эстетической культуры учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключові слова: вокально-хорова робота, розспівування, робота над шкільним пісенним репертуаром, естетична культура.

Постановка проблеми. Запровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів нової концепції мистецької освіти й художньо-естетичного виховання молоді вимагає нових підходів і розробки інноваційних музично-педагогічних технологій, спроможних активно впливати на формування естетичної культури молоді. У зазначеному контексті набуває актуальності вдосконалення вокально-хорової роботи з учнями на уроках музичного мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел мистецького спрямування доводить, що зарубіжними і вітчизняними науковцями Е. Абдулліним, А. Авдієвським, І. Гадаловою, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Овчинниковою, Е. Печерською, О. Раввіновим, Г. Рігіною, О. Ростовським, М. Румер, Г. Стуловою, Л. Хлебниковою, Ю. Юцевичем досліджено різні аспекти вокально-хорового виховання учнів молодшого та середнього шкільного віку на уроках та в діяльності художніх колективів. Тематика нашого дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, визначає зміст вокально-хорової роботи з учнями на уроках музичного мистецтва та її вплив на формування ціннісно-сміслових орієнтирів молоді.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні змісту вокально-хорової роботи вчителя на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах та визначенні її впливу на формування естетичної культури молоді.

Виклад основного матеріалу. Для обґрунтування змісту вокально-хорової роботи вчителя на уроках музичного мистецтва ми свідомо зосередили увагу на розспівуванні класу й роботі над шкільним пісенним репертуаром. У цьому контексті необхідно зазначити, що провідне місце в системі музичного навчання і виховання в загальноосвітніх навчальних закладах як на уроці, так і в позакласній роботі з художньо-естетичного

виховання, займає *розспівування*. «Розспівування, – тлумачать укладачі російсько-українського музичного лексикону В. Дряпіка і Ю. Соколовський, – як виконання спеціальних вокально-технічних вправ для підготовки голосового апарату і слуху співака перед початком занять або концертного виступу» [2, с. 152]. Залежно від вікових особливостей дітей учитель планує розспівування, яке *передбачає підготовку голосового апарату до співу* й уважається *вокально-слуховою настройкою* учнів для подальшої роботи над шкільним пісенним репертуаром. Розспівування ставить *за мету* формування вокально-хорових навичок та розвиток дитячого голосу в процесі виконання вокально-хорових вправ.

Залежно від мети уроку вокально-хорові вправи умовно поділяються на *дві групи*. До першої групи належать вправи, які не пов'язані з конкретними творами шкільного пісенного репертуару й передбачають оволодіння засобами вокально-хорової виразності для досягнення певного рівня художнього виконання. Вправи, які належать до другої групи, спрямовані на подолання вокальних труднощів, котрі трапляються у творах, передбачених шкільною програмою.

Вправи для розспівування поділяються на *унісонні й гармонічні*. На уроках і в процесі гурткової вокально-хорової роботи більше запроваджуються унісонні вправи. Побудовані на гамоподібному русі мелодії, унісонні вправи сприяють виробленню навичок унісонного ансамблю. Спів із чергуванням великих і малих секунд є запорукою чистоти інтонування.

Вправи для розспівування класифікуються за наступними *різнovidами*:

- унісонний спів тетраходів і секвенцій з голосними і на різні склади;
- спів вправ з використанням гармонічних сполучень;
- розспівування з використанням динамічних відтінків;
- виконання вправ з використанням різних штрихів.

Вокальні вправи повинні бути лаконічними й легко запам'ятовуватися та відповідати вимогам щодо подальшої роботи над пісенним репертуаром. Крім того, при доборі розспівок учитель зосереджує увагу на наступних *завданнях*:

- досягненні чистоти інтонування;
- формуванні навичок звуковедення;
- розширенні діапазону дитячих голосів;
- формуванні високої співацької позиції;
- розвитку гнучкості й рухливості дитячих голосів;
- вихованні навичок кантиленного співу;
- вирівнюванні дитячих голосів під час співу.

– розвитку навичок співу в різних динамічних відтінках.

У молодшому шкільному віці рекомендується *співати фальцетом*, намагатися зберегти головний регістр у голосі дитини. Вправи повинні бути невеликі за діапазоном, і розспівування необхідно починати з примарних тонів, зі звуків фа₁ – соль₁ октави. Робочий діапазон для розспівування в межах до₁ – до₂ октави. Звук у дітей цього віку повинен бути легким і дзвінким, прозорим за звучанням й сріблястим за виразністю. Учні середнього шкільного віку співають вправи на розвиток *мікстового й грудного регістрів*. Їхній спів вирізняється насиченістю й динамічністю звучання. З ростом вокального м'яза починається оформлення голосу. У хлопчиків порівняно з дівчатками з'являється *грудне звучання*. Для цього вікового періоду характерна *мутація*. Клас поділяється на дві хорові партії – *сопрано й альти*. Дитячий голос у цьому віці звучить яскраво й виразно. Діапазон становить (ля) сім – (фа) соль₂ октави.

Відносно кількості вправ, які введено до структури уроку, то їх не повинно бути більше чотирьох або п'яти. Пам'ятаючи, що мета розспівування полягає в підготовці голосового апарату до співу, не рекомендується кожного уроку пропонувати дітям нові вокальні вправи. Доцільно відпрацьовувати вже знайомі розспівки й поступово вводити нові, більш складні вправи за умови свідомого ставлення учнів до їхнього виконання.

Варто зазначити, що кожну вправу учні мають сприймати як музичну мініатюру й виконувати виразно та усвідомлено. Для цього вчитель повинен обґрунтувати її мету, проілюструвати й пояснити методику та вимоги щодо її відтворення. Загально визнано, що вправи виконуються у вигляді модулюючих секвенцій по півтонах у висхідному та низхідному напрямках. На початковому етапі мелодію необхідно підтримувати інструментальним супроводом. Для вдосконалення вокально-хорових навичок вокальні вправи доцільно співати без інструментального супроводу з попередньою ладовою настройкою. З досвідом виконання вправ доводиться до рівня автоматизму. Учні відчують паузи між секвенційними побудовами та відтворюють музичний матеріал у необхідному темпі.

М. Румер пропонувала як розспівування використовувати уривки з творів, які передбачені шкільною програмою зі слухання, а саме: проспівувати головні теми інструментальних або хорових творів. Потрібно також як розспівування запроваджувати музичний матеріал зі шкільного репертуару, особливо фрагменти, де трапляються певні інтонаційні труднощі. Інтерес та увагу школярів викликають розспівки, в основу яких покладено народні пісні, поспівки та примовки.

Слушно зазначити, що робота над вокальними вправами являє собою універсальний засіб колективної художньо-естетичної діяльності, виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів учнів. У процесі хорового співу гармонізуються всі духовно-творчі здібності, відбувається розвиток художньої свідомості, світоглядних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, здійснюється формування естетичної культури особистості.

Доречно наголосити на тому, що центральне місце у вокально-хоровій роботі з дітьми належить шкільному пісенному репертуару. Під *шкільним пісенним репертуаром* ми маємо на увазі сукупність творів (дитячі, народні, авторські пісні), передбачених для виконання в класі, шкільними хоровими колективами, а також за участю солістів. Навчальною програмою передбачено *орієнтовний і варіативний матеріал* для виконання. Не є винятком, коли залежно від рівня вокально-хорової підготовки класу або виховних завдань учитель може замінити одну пісню іншою. Як у першому, так і другому випадках доречно враховувати наступні *принципи*, за якими здійснюється відбір шкільного репертуару. Суть їхня полягає в наступному:

- зацікавленість;
- відповідність віковим і вокальним можливостям;
- спрямованість на послідовне засвоєння вокально-хорових навичок;
- виховання морально-етичних якостей;
- формування художньо-естетичних і ціннісно-сміслових якостей.

Робота над шкільним пісенним репертуаром передбачає вивчення пісень написаних для дітей та молоді, українських народних пісень та пісень інших народів. У методиці викладання музики існують різні підходи до розучування пісень шкільного репертуару. Вітчизняні та зарубіжні науковці й методисти пропонують поділяти роботу над піснею на декілька етапів. Такий підхід відповідає сталим традиціям хорового виконавства. Так у працях О. Єгорова, К. Пігрова, В. Соколова, П. Чеснокова ми спостерігаємо наступну послідовність у роботі над хоровою партитурою: показ і початкова робота, технічне освоєння й робота над засобами вокально-хорової виразності й завершальний етап – художнє виконання. Радянські методисти Л. Дмитрієва й Н. Черноіваненко пропонують наступну послідовність розучування пісні на шкільному уроці: вступне слово вчителя (бесіда); показ; розучування [3, с. 108–109]. І. Гадалова поділяє процес розучування пісні на чотири етапи, а саме: «ознайомлення з піснею; засвоєння музичного і літературного тексту; робота над технікою художнього виконання; завершальна художня доробка» [1, с. 184]. Е. Печерська дотримується такої думки, що робота над піснею повинна відбуватися в шість етапів,

як-от: «підготовка до слухання твору; його сприймання; попередня бесіда про пісню; її розучування; аналіз; повторення» [5, с. 24].

Узагальнюючи різні підходи до визначення етапів роботи над шкільним пісенним репертуаром, ми пропонуємо наступну послідовність:

- вступне слово вчителя;
- ілюстрація твору шкільного репертуару;
- бесіда стосовно поетичного й музичного тексту;
- розучування слів і мелодії;
- робота над виразністю виконання.

Робота над шкільною піснею ведеться протягом двох уроків, на наступних заняттях відбувається її закріплення і повторення.

Вступне слово вчителя повинно бути лаконічним і нетривалим. *Мета* цього етапу роботи полягає у створенні необхідного емоційного настрою, що спонукає учнів до активної творчої діяльності. Учителю варто звернути увагу на прізвище композитора й автора літературного тексту, записати їх на дошці та в зошиті, розповісти історію створення цього твору. Якщо пісня народна, вважається доцільним ознайомити учнів з історією виникнення, з'ясувати до якого виду пісень вона належить. Крім того, потрібно прочитати дітям текст пісні, пояснити значення незнайомих слів. Перед ілюстрацією доречно поставити класу декілька запитань. Зміст цих запитань повинен бути зрозумілим і чітко сформульованим. Необхідною умовою вважається доповнити розповідь про пісню ілюстраціями образотворчого мистецтва, які розширюють і поглиблюють її сприймання та усвідомлення.

Тому цілком імовірно стверджувати, що від вступного слова вчителя залежить успіх подальшої роботи над змістом і виразністю виконання. Тож у *вступному слові доречно*: ввести учнів у зміст пісні; зацікавити й викликати в них бажання працювати і вивчити цей твір; налаштувати на усвідомлене сприймання музики; емоційно вплинути на свідомість і створити атмосферу творчості; психологічно підготувати учнів до бесіди стосовно прослуханої пісні.

Ілюстрацію твору шкільного пісенного репертуару слід організувати наступним чином: перший варіант – пісню виконує вчитель; другий – учні прослуховують її в запису. Для усвідомленого сприймання дітьми шкільної пісні вчителю варто зосереджувати увагу на наступному: виконання повинно бути високохудожнім, бездоганим, у відповідному характері; пісню необхідно презентувати повністю; під час ілюстрації доречно встановити й стимулювати емоційний контакт з класом.

Безперечно, певні вимоги існують у тому разі, коли пісню виконує вчитель. До речі, серед учителів і методистів дискусійним є питання

стосовно того, яким повинен бути супровід до пісні: написаний автором чи підібраний на слух виконавцем. Відповісти на ці питання неможливо однозначно. Усе залежить від умов, обставин, професійної підготовки вчителя та інших факторів. Презентацію двоголосних і триголосних пісень доцільно проводити за допомогою звуковідтворювальної апаратури (у запису). Загальновизнано, коли пісня дітям подобається, вони будуть працювати над нею з великим натхненням і бажанням швидко вивчити.

Бесіда стосовно поетичного й музичного тексту ставить за мету виявити засоби музичної виразності, за допомогою яких розкривається художній зміст твору. Під час бесіди з'ясовується виховне значення змісту пісні та засоби музичної виразності, за допомогою яких композитор створив певний музичний образ. У процесі бесіди вчитель зосереджує увагу учнів на зв'язку музики з текстом. Бесіда займає порівняно мало часу, готує учнів до усвідомленої роботи над відтворенням музичного образу, є засобом розвитку мисленнєвої культури та цілого ряду психічних процесів, як-от: відчуття, сприймання, пам'ять, уява, почуття, увага.

Цілком зрозуміло, що вчитель повинен ретельно обмірковувати зміст бесіди й характер запитань. Учні необхідно підвести до того, щоб вони висловили своє ставлення до пісні, з'ясували її побудову, а саме: визначили вступ, заспів і приспів. За такої ситуації відповідно до навчально-виховних завдань і поставленої мети варто виховувати в учнів художньо-образне мислення, ціннісні орієнтації, естетичне сприйняття людини й світу. У процесі бесіди щодо змісту пісні доречно використовувати зразки візуального мистецтва, які уможливають усвідомлення ідеї твору.

Розучування слів і мелодії є важливим компонентом роботи над шкільним репертуаром, який займає значну частину уроку. Ефективність цієї роботи залежить від педагогічної майстерності вчителя та володіння ним методикою вокально-хорового виховання.

Передусім слід наголосити, що для роботи над поетичним та музичним текстом пісні бажано використовувати підручники з музики або пісенники. Виходячи з того, що поетичний і музичний текст пісні є єдиним цілим, рекомендується розучувати слова й мелодію одночасно. Розучувати мелодію доречно за фразами, зосереджуючи увагу на засобах музичної виразності. За допомогою методу співу з голосу або зі слуху діти швидко опановують музичний текст. При відтворенні мелодії зосереджується увага на чистоті інтонування й точному відтворенні ритмічного малюнка, а коли пісня багатоголосна – на звучанні акордів. Проте не слід забувати й про правильне вимовлення слів, яке позитивно впливає на звукоутворення й дає змогу розкрити музично-художній

образ. Наразі необхідно пам'ятати, що основним засобом звукоутворення в хорі є легато.

Доречно частину пісні *просольфеджувати*, опрацювати з використанням методу абсолютної сольмізації. Для цього потрібно визначити тональність, розмір, темп, з'ясувати ритм, прочитати ноти з аркуша. При сольфеджуванні мелодії вчитель зобов'язаний допомагати учням опанувати нотний текст. За такої ситуації доцільно застосовувати метод ілюстрації. Ілюстрація повинна бути інтонаційно бездоганною, виразною, наближеною до звучання голосу дітей.

У разі, коли трапляються інтонаційні або ритмічні труднощі, доречно окремо відпрацювати складні місця. Необхідно стежити за тим, щоб діти *не форсували звук*. А в молодших класах зосереджувати увагу на відпрацюванні *кантилени звучання*. Певну роль тут відіграє метод наслідування або копіювання. Так, учні сприймають фальцетний показ фрази вчителем і намагаються відтворити характер звука. Варто наголосити на тому, що, працюючи над характером звука необхідно використовувати *порівняння*, застосовуючи синоніми й антоніми, як-от: *ніжний-суворий, легкий-тяжкий, світлий-темний* звук тощо. Це допоможе активізувати роботу учнів, уникнути байдужості виконання.

Вітчизняні методисти для запам'ятовування мелодії рекомендують використовувати *методичні прийоми спрямовані на засвоєння мелодії*, як-от «проспіваємо разом з фортепіано», «а тепер самі», «прослухайте, як я співаю», «проспівайте тільки дівчатка», «а тепер тільки хлопчики», «проспіваємо всі разом» [5, с. 25]. Використання зазначених прийомів допоможе уникнути багаторазового одноманітного повторення.

Особливу увагу необхідно зосередити на *двоголосному та триголосному співі*. Тут потрібна копійка попередня робота над двоголосними вправами та канонами. Складніше учні утримують партію другого голосу, тому вчитель повинен підтримати їх власним голосом або грою на музичному інструменті. Для закріплення навичок *багатоголосного співу* необхідна послідовна й систематична робота. Залежно від фактури викладу музичного твору (гармонічна, поліфонічна) використовуються різні методичні прийоми. Так, коли у творах гармонічного складу мелодія проходить у сопрановій партії, розучування слід починати з партії других сопран або альтів. У багатоголосних народних піснях кожна партія розучується окремо, з програванням останніх голосів. Коли мелодія міститься в партії сопрано, а партія альтів є підголоском, цей вид фактури називається підголосною поліфонією, і розучування необхідно починати з альтової партії, яка є складнішою для виконання. Багатоголосний спів розвиває гармонічний слух, почуття ансамблю, формує навички самоконтролю.

У розвитку гармонічного слуху важливу роль відіграє *спів без інструментального супроводу (а капела)*. Акапельний спів допомагає зосередити слухову увагу дітей, досягти точного інтонування мелодії, виховує в учнів естетичні потреби, смаки й інтереси.

Важливу роль відіграє знання вчителем *вікових особливостей дітей та особливостей розвитку дитячого голосу*, а також *диференційований підхід* у процесі вокально-хорової роботи. Уважається недоречним витратити час на записування слів тексту пісні або цілеспрямоване вивчення його на уроці. Це може бути складовою домашнього завдання.

Отже, під час роботи над шкільним пісенним репертуаром в учнів формуються вокально-хорові вміння і навички, за допомогою яких створюється музично-художній образ, розвиваються музично-творчі здібності, навички самоконтролю й відповідальності. Крім того, молодь бере активну участь у процесі колективної виконавської діяльності, реалізує свій музично-слуховий досвід і творчий потенціал. Залучення учнів до активної вокально-хорової діяльності є важливою умовою формування їхньої естетичної культури та стимулом внутрішнього духовного розвитку.

Робота над виразністю виконання є завершальним етапом роботи над шкільним репертуаром. Попередня фрагментарна робота об'єднується в єдине ціле, «щоб довести виконання до найвищого ступеня художньо-технічних можливостей» [4, с. 157]. Водночас, продовжується відпрацювання деталей, уточнюються темпи, кульмінації, цезури, загальний динамічний план виконання. На цьому етапі увага вчителя зосереджується на поетичному тексті, який впливає на загальну інтерпретацію інтонаційно-образного змісту шкільної пісні.

Незаперечним є факт, що якість звучання залежить від свободи виконання, яка обумовлена вживанням учнів у твір, а також вільним виконанням його в потрібному темпі з необхідними нюансами й агогічними утвореннями.

Цілком зрозуміло, що вчитель може пропонувати різні варіанти інтерпретації шкільного репертуару. Наприклад, заспів виконує соліст, а приспів – усі разом. Коли це хороводна пісня, варто запропонувати дітям виконувати її з рухами. Можливий варіант виконання із супроводом ударних або шумових музичних інструментів. Цей супровід будуть здійснювати окремі учні класу. За такого підходу діти оволодівають навичками гри на музичних інструментах, у них розвивається метроритмічне відчуття.

Доречно наголосити, що робота над шкільним пісенним репертуаром сприяє набуття учнями художньо-естетичного досвіду, засвоєнню системи естетичних умінь і навичок, усвідомленню загальнолюдських естетичних цінностей, розвитку художньо-образного

мислення, що відіграє помітну роль у формуванні естетичної культури особистості.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнюючи вищезазначене, зосередимо увагу на тому, що вокально-хорова робота безпосередньо впливає на формування естетичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Розспівування класу, а також запропоновані етапи роботи над шкільним пісенним репертуаром є умовними, їхнє запровадження залежить від професійної компетентності, досвіду та художньо-педагогічної майстерності вчителя. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням формування естетичної культури молоді в контексті запровадження інших сучасних музично-педагогічних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гадалова І. Г. Методика викладання музики у початкових класах: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
2. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музикального виховання в школі: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.05.00 «Муз. воспитание», 03.07.00 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.». – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
3. Дряпіка В. І., Соколовський Ю. А. Російсько-український музичний лексикон. – Кіровоград: «Алтей», 1997. – 239 с.
4. Коломоець О. М. Хорознавство: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
5. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
6. Стулова Г. П. Хоровий клас: (Теорія і практика вокальної роботи в дет. хорі): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Музыка». – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою 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, формування естетичної культури особистості.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИВЧЕННІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДАВНІХ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Ольга РАДУЛ (Кіровоград)

У статті аналізуються зв'язки археології і етнографії у вивченні давніх періодів виховання дітей. Показані приклади міждисциплінарних зв'язків у вивченні дитячих ігор та іграшок східних слов'ян.

В статті аналізуються зв'язки археології і етнографії в изученні давніх періодів виховання дітей. Показані приклади міждисциплінарних зв'язків в изученні дитячих ігор та іграшок східних слов'ян.

Ключові слова: виховання, давні слов'яни, археологія, етнографія, ігри, іграшки.

До давніх періодів вітчизняної історії виховання, зокрема VI–XIII ст., зверталось не так багато дослідників, оскільки існують певні труднощі у їх вивченні. Насамперед вони полягають у невеликій кількості писемних джерел. У давньоруських літописах, церковній літературі, повідомленнях іноземців про східних слов'ян лише побічно згадуються їх вірування, побут, обряди, спосіб життя, заняття тощо. Про виховання дітей, світ дитини взагалі не йдеться. Крім того, використовуючи давні тексти, треба постійно пам'ятати, що давньоруські літописи, а також інші літературні пам'ятки переважно писалися діячами церкви, внаслідок чого часто були досить суб'єктивними і тенденційними. Не покращували їх і наступні редакторські правки, під час яких ті чи ті частини тексту перероблялися з різних причин. Крім того, багато документів до нашого часу не дійшли, або збереглися фрагментарно.

Серед досліджень історії вітчизняного виховання давні періоди частково відображені в історичних розділах праць Є. І. Сявавко «Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку» (1974), «Українська етнопедагогіка» (2002), у праці С. Д. Бабишина «Школа та освіта Давньої Русі» (1973). Огляд засобів народного виховання здійснений в «Антологии Педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.» (1985), укладеній С. Д. Бабишиным і Б. М. Мітноровим, та підручнику з історії педагогіки російської авторки Д. І. Латишиної (1998). Лише одне дисертаційне дослідження Т. В. Дяченко «Формування картини світу у дітей східних слов'ян (VI–XIII століття)» (2002) безпосередньо присвячене давньому періоду виховання в історії східнослов'янських народів.

Реконструвати картину виховання дітей східних слов'ян, світ дитини можна завдяки інтеграції різних наук, передусім археології і етнографії. Кооперація цих наук полягає насамперед у тому, що вони відтворюють історію народів, які не мають писемної традиції. Для цих дисциплін найважливішим джерелом є не письмові, а речові пам'ятки.

Ядром предметної галузі етнографії є традиційно-побутова культура. Саме в побутовій культурі безпосередньо зосереджені найбільш притаманні етносу властивості. При цьому акцентується увага на стійких компонентах побутової культури, що повторюються, тобто на традиційній культурі. В архаїчних суспільствах, в яких виробництво і споживання неподільні, вся культура є не тільки традиційною, а й побутовою, тому у безписемних народів етнографія вивчає усю культуру загалом: від способів ведення господарства до релігійних вірувань і мови. Більше того, через синкретизм суспільного життя, який властивий таким народам, в поле зору етнографів неминуче потрапляє й уся сфера їх соціального життя [2, 74–75, 204–210].

Археологія також вивчає пам'ятки матеріальної культури – залишки життєдіяльності людини, які охоплюють усе, що створене людиною, все, що слугувало їй за життя, й частково по смерті. Об'єктами досліджень археологів є поселення, на яких трапляється велика кількість різноманітних матеріалів, насамперед знарядь праці та побутових виробів, які розповідають про господарство і побут їх мешканців. Важливими речовими джерелами для вивчення культури, релігійних уявлень та суспільних відносин населення минулих епох є поховальні пам'ятки, які супроводжуються поховальним інвентарем. Він складається із знарядь праці і зброї, побутових і культових предметів, одягу і прикрас, жертвної їжі тощо, що зумовлене віруваннями у загробне життя [14, 5–10].

Археологія і етнографія мають і певні особливості у вивченні пам'яток матеріальної культури. Етнографи досліджують не стільки пам'ятки, здобуті археологічними розкопками, стільки ті предмети матеріальної культури, які збереглися від минулого або побутують у момент вивчення. Археологи ж обмежуються переважно дослідженням пам'яток, здобутих внаслідок спеціальних розкопок і мають справу з фрагментами культури, яка існувала колись.

Ці особливості однотипних за суттю джерел етнографії і археології багато в чому й визначили їх тісну співпрацю. Досліджуючи питання етногенезу, етнографи постійно звертаються до матеріалів археології. Більше того, використовуючи археологічні джерела для розв'язання власних завдань, етнограф інколи виконує функції археолога. В свою чергу археологія для своїх реконструкцій, зокрема для визначення етнічної приналежності археологічних пам'яток, широко використовує дані етнографії.

Використання східнослов'янських етнографічних матеріалів у вивченні давніх періодів виховання вимагає врахування кількох особливостей:

1. Цінність етнографічних даних зменшується із наближенням до сучасності. Найвагомими є записи, зроблені в дореформеній Російській імперії (до 1861 р.), бо саме вони містять найбільш архаїчні форми, які в подальшому забуваються. Пояснюється це, насамперед, низьким рівнем міграції сільського населення. Кріпосне право, що найдовше тривало на російських територіях (українці були покріпачені Катериною II у XVIII ст.), та відміна наприкінці XVIII ст. Юр'єва дня, яке давало право переходу селянам від одного поміщика до іншого, змушувало людей жити на одному місці тривалий час, що сприяло збереженості давніх народних уявлень.

2. Більш архаїчними за змістом є ті записи, які були зроблені в місцевостях, що найменше зазнали іноземного впливу, та віддалених від економічних центрів.

3. Переважна більшість центральних та південних українських земель, що були заселені слов'янами за часів раннього середньовіччя, після нашествия монголо-татар були спустошені і тривалий час називалися «диким полем». Відновлення життя тут починається з окремих поселень козаків у XVI–XVII ст., а масове – з XVIII ст., коли багато переселенців, причому не тільки українців, прийшли на ці території із власною культурою. Тому більш вагомими для відтворення виховання дітей у давні періоди вітчизняної історії є ті етнографічні матеріали, які зібрані у місцевостях з постійним проживанням населення – українського, білоруського, російського.

В розвитку вітчизняних етнографічних досліджень XIX ст. виділяється два етапи. Початковий (до середини XIX ст.) період представлений збірками любителів старовини, ентузіастів І. М. Снегирьова («Русские в своих пословицах», 1831–1834, «Русские простонародные праздники и суеверные обряды», 1837–1839), І. П. Сахарова («Сказания русского народа о семейной жизни своих предков», у 3 частинах, 1836–1837), О. В. Терещенка («Быт русского народа», у 4 частинах, 1848), М. О. Максимовича («Дни и месяцы украинского селянина», опубліковані 1856 р., однак матеріали були зібрані раніше).

Другий – період наукового збору матеріалів. Межею став 1847 рік, коли було створено Російське географічне товариство, яке почало свою діяльність із систематичного збору етнографічних матеріалів і з цією метою розробило спеціальну програму.

Вагомість етнографічних збірок XIX ст. для вивчення давнього способу життя і виховання, зокрема, полягає ще й у тому, що населення українського, білоруського і російського села було малограмотним. Писемних селян в українських губерніях на початку XX ст. було 4–9 % [7, 297].

Життя українських, російських та білоруських селян XIX століття, особливо першої його половини, мало чим відрізнялося від життя давнього слов'янина. Це підтвердили археологічні розкопки у Києві, зокрема пластів давньоруського періоду XI–XIII ст., проведені ще у другій половині XIX ст. Історик Микола Біляшівський, вражений подібністю давніх знахідок із сучасними йому предметами селянського побуту, на засіданні Історичного товариства Нестора Літописця у 1891 р. зазначив це так: «... несмотря на столько прожитых веков, культура так мало продвинулась вперед. ...железные принадлежности жилья – гвозди разной величины, пробои, задвижки – они все по форме, величине,

способу употребления, совершенно такие же, как и теперь работают сельскими кузнецами и расходятся в крестьянской среде... Также точно сходны с теперешними произведениями... рук деревенского кузнеца [такие предметы] домашнего обихода, орудия и инструменты – ножи, ножницы, ножницы для стрижки овец и замки... Более всего обращает на себя внимание сходство посуды. ...амфоры и ...особого рода кувшины не сохранились в употреблении у местного народа, зато третий вид найденной посуды, именно обыкновенные горшки для варки пищи, живут и теперь в тех же нетронутых временем формах. Посуда, благодаря тому, что часто попадает с кладами, точно датированными (например, с монетами) дает возможность проследить и в последующее затем время, вплоть до наших дней, эту замечательную устойчивость типа» [1, 105–108]. Далі він звертає увагу на землеробські знаряддя праці, серед яких серпи, заступы, чересла майже аналогічні тим, що існували у другій половині XIX ст. Подібні й знаряддя рибальства – залізні і мідні крючки, ковальські інструменти – молотки, наковальні, напильники, столярні – долота, буравчики, стамески, рубанки, струги. Абсолютно тотожними були й інструменти для підрізання і вибирання меду, зокрема залізний прут, який з одного боку завершувався лопаткою, а з іншого – ножом. Не було різниці між вудилами і залізними кільцями і пряжками від збруї. Аналогічними були і ями для збереження різноманітних продуктів.

Вважаємо, що звернення до досліджень етнографів XIX ст., особливо першої половини, та їх сполучення із археологічними матеріалами у вивченні виховання дітей давніх слов'ян є можливим і доречним.

Наведемо конкретні приклади міждисциплінарних зв'язків археології і етнографії, зокрема у вивченні дитячих ігор та іграшок.

Зазначимо, що археологи зрідка акцентують увагу на речах, що стосуються життєдіяльності дитини. У звітах за наслідками археологічних розкопок зазвичай тільки констатується наявність дитячих речей чи іграшок серед інших матеріалів. Винятком є колективне дослідження «Новгородский сборник» (1982), присвячений 50-річчю розкопок середньовічного Новгорода, в якому дві сторінки виділено описанню знайденим дитячим іграшкам.

Однією з найдавніших дитячих ігор східних слов'ян є гра в бабки. Суть гри полягала у вибиванні за правилами певних фігур. Для гри використовували кістки нижніх надкопитних суглобів кінцівок домашньої худоби (корів, овець, свиней тощо), а також астрагали овець, кіз, корів, рідше диких тварин (оленів, козуль). Битками для гри, зазвичай, слугували ті самі кістки, які спеціально оброблялися.

Гральні астрагали виявлені на всій території Давньої Русі – на місцях поселень, у житлових будинках та похованнях, які належали різним верствам тогочасного населення. Їх знахідки відомі у слов'янських поселеннях більш раннього часу і пізніше в давньоруських містах.

Підтвердженням існування гри в бабки у дітей давніх слов'ян може служити дитяче поховання некрополя на Старокиївській горі, де серед речей, що супроводжували померлу дитину 6–8 років був і набір із 157 астрагалів вівці. Більшість з них не мали додаткової обробки, однак окремі екземпляри були залиті свинцем (битки) або мали прокреслені знаки. Один з астрагалів цього набору був маркований чотирирохпелюстковою розеткою, розміщеною у колі. Більше 100 гральних кісток, якими гралися діти було знайдено у 1871–1873 рр. археологом Д. Самоквасовим під час розкопок Чорної Могили у Чернігові. Битки, що належали до цього комплекту були з бронзи і також мали форму астрагала [10].

Гра в бабки збереглася упродовж віків. У ХІХ ст. існували й інші назви: в українців – «паці», у росіян – «козни», «лодижки», у білорусів – «казанце». І. П. Сахаров зазначав: «В русской семейной жизни эта игра занимает самое почетное место, и нет местечка, где бы она не существовала» [9, 174].

Етнографічні матеріали дозволяють відтворити різноманітні способи цієї гри. Так, П. В. Шейн наводить приклад гри в казанце у дітей Мінської губернії на межі ХІХ–ХХ ст. Для гри використовувалося близько 20 кісток з ніг вола. Кісточки розставлялися попарно в довгий ряд, після чого всі діти брали по кісточці й по черзі кидали їх в кроках двадцяти від постиавленого ряду кісток. Чия кісточка упаде далі за інших, той першим починав гру. Зробивши два кроки вперед, такий хлрпчик кидав свою кістку у поставлений ряд. Кількість кісток, вибитих з ряду, ставала його власністю [13, 195–196].

М. Сумцов також зазначає, що існувало багато видів гри в бабки. Одночасно могло грати двоє і більше дітей. В Чернігівській губернії грали в бабки навіть взимку на льоду річки [11, 639].

І. П. Сахаров наводить такі варіанти гри, що існували у першій половині ХІХ ст.: кон за кон, плочки, кудачек, об стінку, «у кону», городок [9, 174–175].

Знахідки археологів, документальні матеріали, історичні дослідження свідчать про існування високорозвиненого ремесла, передусім керамічного, у давніх слов'ян. Виготовлення іграшок, як вказує Б. А. Рибаків у найбільшому дослідженні з розвитку ремесла в Давній Русі, було окремою його складовою. («Ремесло Древней Руси», 1948, с. 355). Археологами виявлено кілька майстерень по виготовленню

іграшок на території Східної Європи, зокрема в Донецькому городищі поблизу Харкова, у давньому Новгороді.

До найдавніших керамічних іграшок відносять брязкальця – іграшки, що видають звук при струшуванні (російською мовою – „погремушка”). Вони були яйцеподібної форми або у вигляді пташок.

Простішими у виготовленні були різноманітні брязкальця, або торохкальця, гуркала, що виготовлялися із підручних матеріалів і до нашого часу не збереглися. Про них, зокрема повідомляє один із авторів журналу «Киевская Старина» з Чигириня, який не вказав своє прізвище, обмежившись ініціалами М. Г. Наприклад, торохтельце (торохтильце, таракотільце) на початку ХХ ст. робили для малих дітей із гусячого горла: «Така вона як хрящик, довга и дудочкою діло. За одного краю товща, а з другого тонча. Вкинуть у неї сухий горох – 2–3 горошинки. Тоді ту дудочку зігнуть у бублик, тай покладуть на комини, щоб зисохлась. Як засохнеться через день-два, тоді беруть у руки і тарахкотять». Інший вид «торохтёла» виготовляли із кабанячого пузиря. В ньому зав'язували дірочку і через очеретину (дудочку) вкидали кілька горошин. Після того, як пузир висихав, брали у руки за дудочку і торохтіли: «більші діти бігають, радіючи, що торохтять, а менші, сидячи торохтять» [4, 51–52].

У давніх слов'ян поширеними були глиняні свищики у вигляді різних тварин, в багатьох іграшках і дотепер зберігається свисток. Наші пращури вірили в магічну силу свисту, ними прагнули залякати або відігнати „злі сили”, закликати „добрі”. Часто свисток мав кілька отворів, що дозволяло грати примітивні мелодії.

У київській землі був знайдений глиняний свищик, який є найдавнішим зображенням полкана (Кітовраса, кентавра, людиноконя), образ якого зустрічається у лубочних картинках, в барельєфах на церковних стінах, в художньому фігурному посуді, а також до недавнього часу у північній російській іграшці з глини, зокрема каргопольській. Полкан зустрічається й у творах усної народної творчості – в билинах, народних казках, давньоруських повістях, в яких він в багатьох випадках функціонально уподібнюється з Юрієм Змієборцем [5, 64]. Не виключено, що у північні краї він міг потрапити з київських земель і зберегтися там, як і билини київського циклу, до нових і найновіших часів.

Етнографи ХІХ ст. звертають увагу на поширення глиняних свищиків у вигляді тварин – баранів, коників, пташок, собак та ін. у всіх східнослов'янських народів й описують спосіб їх виготовлення. Микола Сумцов зауважує, що простота свищиків говорить про їх давнє походження і подає таке їхнє описання: «Простейший вид свистулек такого рода есть подобие птицы без ног, полый внутри. В хвосте этой

птицы делают два отверстия, из коих одно, щелевидное, находится в самой середине хвоста, а другое недалеко от него снизу. Для извлечения звука из свистульки, хвост ее берут в рот и дуют. Чтобы разнообразить звук, проделывают еще два отверстия в спинке игрушки, которые во время свиста закрывают и открывают пальцами, по мере надобности» [11, 640]. Аналогічні описання подають Є. А. Покровский («Детские игры, преимущественно русские», М., 1895, с.76), а також М. Г. з Чигиринщини. Цей же автор повідомляє про різноманітні пицала із підручних матеріалів – дерева, мишню, з жита, з листка [4, 91–94]. Вірогідно аналогічні іграшки робилися й дітьми давніх слов'ян, однак, зрозуміло, що до наших днів вони не збереглися.

За свіденнями археологів малі діти давніх слов'ян полюбили ігри з м'ячем – шкіряним чи дерев'яним. М'ячі зі шкіри набивали кострицею, мохом або клоччям. Тільки в стародавньому Новгороді археологами виявлено цілих або у фрагментах 250 таких м'ячів [6, 84]. Аналогічні знахідки маємо зі Старої Русі, Берестя.

Дерев'яними м'ячами грали в шар-мазло – гру, дещо схожу на сучасний хокей: м'яч заганяли в земляну лунку спеціальною клюшкою. На поширеність цієї гри також вказують матеріали археологічних розкопок: в Новгороді дерев'яних кульок знайдено більше 200 [6, 87]; шари-мазло, датовані XI–XII ст., виявлені і в стародавньому Звенигороді Львівської області [8, 352].

За даними етнографів, дерев'яний м'яч ганяли діти і на початку ХХ ст. П. В. Шейн, вивчаючи побут білорусів, описує гру, в якій беруть участь дві команди. Групи дітей стають навпроти з палками в руках. Один з учасників першої групи щосили кидає по землі дерев'яну кулю в напрямку до іншої групи. Ці учасники зупиняють палкою кулю, що котиться, не допускаючи її руху далі. З того місця, де зупинилася куля, вони котять її до першої групи так, щоб вона випередила їх. Перша ж група намагається притримати її і знову штовхає дерев'яний м'яч у протилежний бік і т.д. Перемагає та група, яка, відштовхуючи іншу, посяде початкове місце суперників [13, 204–205]. Можливо, схожа гра з м'ячем побутувала й у дітей давніх східних слов'ян.

Археологічні матеріали з Новгорода засвідчують, що поширеною грою хлопчиків була їзда верхи на конях-скакалках – довгих палках, яка з одного кінця завершувалася пласкою чи об'ємною фігурою коня з вуздечкою. Ймовірно, такі іграшки виготовлялися ремісниками. Ігри з палками-конями були популярною розвагою дітей, переважно хлопчиків, і в першій половині ХІХ ст. [12].

Серед технічних іграшок дітей давніх східних слов'ян перше місце посідає дзига-кубарь. Їх тільки в давньому Новгороді знайдено більше 800. Запускали кубарь за допомогою мотузки, підхльостуючи потім

батоном [6, 84]. Про аналогічну іграшку у дітей росіян повідомляє О. В. Терещенко: «Продолговатая деревянная шишка с деревянным шпилем или костяная с таким же шпилем, называется волчком. Намотав шнурочек на шпиль, вкладывают его в просверленную на деревянной лопатке дыру; потом дергают за конец шнурочка, выпущенного из-под шпиля, и пускают волчок по ровному месту, но более всего по деревянному полу. Выпущенный волчок делает прыжки, свистит и гудит. ... В других местах волчок называется кубарем, которым также играют, как волчком» [12, ч.І].

Подібні іграшки існували й в українських землях на початку ХХ ст. Дзигу-веретено описує М. Г. Подамо це описання так, як надруковано у журналі «Киевская старина»: «Выробыть з дощечки колесце – у края воно тонче, а до середини усе товще робиться, щоб міцніше і легше воно було. Як раз посередині колесця видовбують дірочку – краще як вугласта буде, бо не так швидко в їй стане повертатися веретено. У цю дірку й уроблюють таку палычку, чисто, як веретено: з одного краю тонча и все товще іде аж до другого кінця, а при самому кінці закругляється другий край край і трошки стончується. Саме де найтовщи, там приміряється до дірки і щільно припускається у колесці на самим товщим місці і приплішується міцно, щоб не спадало. Після цього узять між долоні довший край, здавить добренько долонями і потягти одну уперед, а другу назад; тільки швидко потягти долоні і пустити дзигу до долу, або на під, чи й на стіл, ... то дзига тоді закрутиться дуже, стане на місці і вертиться собі, та гуде на всю хату...» [4, 59].

Запускали давні малі новгородці вертушку-вертеницю – дерев'яну іграшку з крилами, яка оберталася, що нагадує сучасний пропелер. Археологами під час розкопок давнього Новгорода виявлено 12 таких вертушок [6, 84]. Схожі на пропелер різноманітні іграшки «млинок» в українських дітей початку ХХ ст. описує М. Г. [4, 64 – 68].

Дівчатка ж звичайно гралися ляльками, хоча дослідники вважають, що лялька стала іграшкою відносно недавно. Найдавніші ляльки переважно обрядові, їх зображення уособлювали духів і божества, виконували функції талісманів і оберегів, виступали як символи в ритуальних іграх і уявленнях, а також були засобом передачі дітям релігійних вірувань і залучення до традиційної культури народу.

Перші ляльки-іграшки часто не мали обличчя. Згідно традицій людське обличчя, навіть ледве позначене, заслуговувало на особливу повагу, тому гратися з таким зображенням заборонялося. В зв'язку з цим, діти або їх батьки виготовляли іграшки-ляльки із соломи, ганчір'я (звичайно, до нашого часу вони не збереглися), що підтверджене етнографічними дослідженнями різних народів світу [3, 5–9, 152–179]. О. Терещенко говорить про виготовлення батьками ляльок із дерева. І

сьогодні діти олюднують такі ляльки, адже дитяча гра побудована на властивій дитині здатності оживляти неживі речі й вірити в їх перевтілення.

Отже, міждисциплінарні зв'язки, передусім, археології і етнографії, на прикладі вивчення дитячих ігор та іграшок переконують, що можна реконструювати, хоча б у загальних рисах, картину виховання дітей східних слов'ян, світ дитини у давні періоди вітчизняної історії.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Беляшевский Н. Несколько слов переживаний в области внешней культуры / Н. Беляшевский // Киевская Старина, 1892. – т.37. – № 4. – С. 105–111.
2. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1973. – 283 с.
3. Куклы мира [ред. группа: Е. Ананьева, Т. Евсеева]. – М.: Аванта+, 2005. – 184 с.
4. М. Г. Дытяти забавки та гри усяки. Зібрани по Чыгырынщини кыивскои губернии / М. Г. // Киевская Старина, 1904. – № 7–8. – Отд. 1. – С. 51–105.
5. Найден О. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / О. Найден. – К.: АртЕк. – 256 с.
6. Новгородский сборник. 50 лет раскопок Новгорода / [под общей ред. Б. А. Колчина, В. Л. Янина]. – М.: Наука, 1982. – 336 с.
7. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / Редколегія: М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін. – К.: Радянська школа, 1991. – 384 с.
8. Свешников И. К. Работы в Звенигороде / И. К. Свешников // Археологические открытия 1983 года / [отв.ред. Р. М. Мунчаев]. – М.: Наука, 1985. – 352–354.
9. Сказания русского народа, собранные И. П. Сахаровым: Сборник. – СПб.: Издательство А. С. Суворина, 1885. Переиздание. – М.: Художественная литература, 1989. – 398 с.
10. Сергеева М. С. До історії гри в бабки в Київській Русі / М. С. Сергеева // Археологія. – 2002. – № 4. – С. 51–58.
11. Сумцов Н. Ф. Культурные переживания / Н. Ф. Сумцов // Киевская Старина, 1889. – Т. 26. – № 9. – С. 631–652.
12. Терещенко А. В. Быт русского народа / А. В. Терещенко. – М., 1847 – 1848. Переиздание. – М.: Русская книга, 1999.
13. Шейн П. В. Материалы для изучения быта и языка русского населения северо-западного края / П. В. Шейн. – СПб.: Тип. императорской АН, 1902. – Т. III. – 535 с.
14. Шовкопляс І. Г. Основи археології : навч. посібник [для студ. іст. фак. університетів та педінститутів] / І. Г. Шовкопляс. – К.: Радянська школа, 1964. – 271 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Віталій КРАВЦОВ, Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті обґрунтовуються теоретичні аспекти формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога. Автори акцентують увагу на характеристиці сутності та змісту громадянської компетентності як професійно важливої якості соціального педагога.

В статье обосновываются теоретические аспекты формирования гражданской компетентности будущего социального педагога. Авторы акцентируют внимание на характеристике сущности и содержания гражданской компетентности как профессионально важного качества социального педагога.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянськість, громадянська зрілість.

У розбудові нової системи виховання одним із першочергових завдань вищої школи є підготовка майбутнього соціального педагога до організації в сучасних умовах виховного процесу з підлітками та молоддю. Дві головні тенденції визначають спрямованість трансформаційних процесів: глобалізації та національної самоідентифікації народів і культур в інформаційному суспільстві.

Ефективність соціального виховання підлітків і молоді великою мірою залежить від професійного рівня соціального педагога. Соціальний педагог у процесі професійної діяльності з вихованцями досить часто виступає в ролі носія громадянської культури, а тому він повинен володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями.

Розбудова в сучасній Україні правової, демократичної, соціально-орієнтованої держави та громадянського суспільства органічно пов'язана з вдосконаленням системи громадянської освіти, із формуванням у молоді високих громадянських якостей, демократичної культури, умінь по-новому підходити до вирішення питань політики, економіки, до визначення свого місця і міри відповідальності в сучасному суспільстві.

Тому одним із основних принципів державної політики в галузі освіти в Законах України „Про освіту” та „Про вищу освіту” визначено виховання в учнів громадянськості і любові до Вітчизни, які важливих якостей майбутніх громадян. У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, необхідність розбудови в Україні системи громадянської освіти зумовлюється потребою розвитку “державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб’єктивно привабливих, і,

водночас, соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні і самоствердженні” [3, с. 6].

Як свідчать результати наукових праць Л. Буєвої, С. Іконнікової, Т. Мироненко, Р. Хмелюк та ін., лише громадянсько зрілий педагог є спроможним сформувати особистість, в якій би органічно поєднувалися високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, само активність, творчі начала, почуття обов’язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною. Разом з тим, ефективне громадянське виховання можливе лише за умов спеціальної професійної підготовки соціальних педагогів, їхньої соціокультурної та професійної компетентності, здатності як організувати виховний вплив на учня соціальних інституцій, так і реалізувати у навчально-виховному процесі педагогічні технології формування у дітей громадянської самосвідомості, активізації їхньої соціальної активності.

Слід відзначити, що у педагогічній науці накопичено значний досвід дослідження окремих аспектів означеної проблеми. Так зміст і умови формування громадянської компетентності особистості досліджувалися у працях відомих науковців Ю. Азарова, О. Беляєв, Л. Вовк, І. Корольова, Е. Козлова, Б. Лихачова, Є. Мединського, М. Михайличенка, В. Століна, В. Сухомлинського та інших.

Проблема формування громадянської зрілості знайшла свого висвітлення у наукових працях Т. Абрамян, П. Блонського, М. Боришевського, О. Волжиної, О. Газман, Ж. Завадської, А. Макаренка, В. Радуга, В. Сеніна, О. Сухомлинської, Р. Хмелюк, К. Чорної та ін.

У зарубіжній педагогіці проблемі формування громадянської зрілості, присвячені праці А. Адлер, К. Вейнберга, Р. Вудса, К. Джанга, Г. Кершенштейнера, Ч. Паттерсона та ін. Проте теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до організації громадянської освіти та виховання дітей та учнівської молоді залишаються малодослідженими.

Тому *мета* цієї статті полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та умов ефективного формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога.

Аналіз наукової літератури свідчить, що розгляд компетентнісного підходу як теоретичної основи громадянської освіти майбутніх соціальних педагогів пов’язаний з проблемою визначення певної ієрархії компетентностей, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу.

Таку ієрархічну систему компетентностей складають:

- так звані “надпредметні” (“транс”, “міжпредметні”) компетентності які часто називають “ключовими”, “базовими”;

- загально предметні компетентності – їх набуває людина упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі;

- спеціально-предметні – ті, що їх набуваються при вивченні певного предмета протягом певного навчального року або терміну навчання.

Надпредметні (ключові) компетентності є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;

- вони не пов’язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою).

Кожна з таких компетентностей складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості. Наприклад, компетентність “продемонструвати творче мислення” передбачає:

- використання, оцінювання й постійне поліпшення власних стратегій розв’язання питання;

- розроблення деяких моделей дії та прийняття рішення в динамічному світі;

- формування й застосування навичок критичного мислення;

- використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах.

Загальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їхнього набуття.

З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність, особливості формування, що передбачає залучення багатьох навчальних предметів і життєвопрактичну функцію громадянської компетентності майбутніх соціальних педагогів, її безумовно слід віднести до надпредметної (ключової) компетентності [4].

Разом з тим, громадянську компетентність як правило, розглядають як сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань

особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою [4]. Це дозволяє нам інтерпретувати громадянську компетентність майбутніх соціальних педагогів як певне особистісне новоутворення, формування якого відбувається в процесі реалізації сукупності навчальних і виховних систем у процесі професійної підготовки, а також – як складову його професіоналізму, оскільки готовність до здійснення громадянського виховання є однією з професійних вимог до підготовки соціального педагога.

З вищенаведених визначень слід зробити висновок, що громадянську компетентність майбутніх соціальних педагогів можна розглядати як складову їхньої професійної компетентності. Проте, оскільки змістовна характеристика досліджуваного поняття визначається також категорією “*громадянськість*”, під якою розуміють духовно-моральну якість, яка характеризує людину як особистість, визначає її моральну і духовну суть [1, 6], слід врахувати думку О. Пошетун, що “*громадянська компетентність є інтегративно характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськості*” [4]. Відповідно громадянськість як психологічне утворення є лише частиною громадянської компетентності, під якою в більш широкому значенні слід розуміти здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [4].

Разом з тим, громадянська компетентність майбутнього соціального педагога, як ключова компетентність, може бути визначена як здатність людини здійснювати поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати завдання професійного і соціокультурного спектру. У цьому контексті, на нашу думку, визначення зв'язку громадянської компетентності майбутнього соціального педагога з іншими особистісними утвореннями вимагає поєднання інструментарію компетентнісного і культурологічного підходів до професійної освіти.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що громадянська компетентність майбутніх соціальних педагогів є також невід'ємною частиною та змістовною основою громадянської культури особистості. Крім того, підкреслюючи, що компетентнісний підхід наразі є одним з основних у громадянській освіті, ми вважаємо необхідним відзначити такі аспекти. По-перше, як вважає більшість науковців, реалізація компетентнісного підходу не може здійснюватися у відриві від отримання громадянських цінностей, що включають певні ідеали, переконання і відповідну етичну позицію, без яких неможливе

становлення дійсної громадянської компетентності. Отже, громадянська компетентність, на відміну від ряду інших компетентностей, не може бути сформована без опори на громадянські цінності, і не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтацій.

По-друге, враховуючи предмет нашого дослідження та положення педагогічної акмеології, ми розглядаємо громадянську зрілість як певну мету і важливий показник сформованості громадянської компетентності майбутнього вчителя.

Слід відзначити, що у педагогічній літературі громадянська зрілість розглядається як складова більш широкого поняття – соціальної або соціально-професійної зрілості (В. Радул, М. Лебедик, Г. Яворська та ін.).

На думку Р. Хмелюк, поняття громадянська зрілість ширше, ніж моральна вихованість. Воно не стільки вікове, скільки моральне, тобто визначається не віком, а поглядами, вчинками, поведінкою в суспільстві. Громадянська зрілість, на думку Р. Хмелюк – такий стан особистості в суспільстві, в системі суспільних відносин, коли вона виступає повноправним суб'єктом громадянських прав і обов'язків. Крім того, громадянська зрілість характеризується соціальними цінностями, такими як: патріотизм, інтернаціоналізм, відповідальність, обов'язок, відданість державі; якостями особи: цілеспрямованість, організованість, самостійність, працьовитість, наполегливість. Такій особистості характерний високий рівень самосвідомості [7, с. 6-7].

У філософському (морально-етичному) аспекті громадянськість розуміється як рівень моральної культури суспільства, моральний імператив, що оцінює ступінь наближення суспільства до таких ідеалів, як обов'язок, відповідальність, гідність, совість, патріотизм, небайдуже ставлення до життєво важливих проблем, гуманність, милосердя (Л. Архангельський, Л. Беляєва, Е. Ільєнков, Л. Рубіна, А. Титаренко, О. Целікова та ін.).

У соціально-психологічному аспекті громадянськість – це почуття єдності з країною, суспільством, соціальний оптимізм, любов до Батьківщини, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, вольовий потенціал у діяльності, спрямованої на досягнення благополуччя, досвід подолання і попередження конфліктів, відчуття соціальної і національної повноцінності, терпимість (Е. Зеєр, І. Кон, В. Зінченко, В. Шепель, Г. Карпова, В. Ядов та ін.).

У педагогічному аспекті громадянськість розуміється як інтегративний комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих і індивідуально необхідних цілей відповідно до наявних у суспільстві й державі умов, особистих потреб і можливостей, відповідно до прийнятих

правових і моральних норм (Л. Буєва, Р. Гурова, А. Саломаткін, О. Сухомлинська, та інші).

Стосовно педагогічного аспекту найбільш обґрунтованою є думка О. Сухомлинської, яка трактує громадянськість як інтегративну якість особистості, що дозволяє людині відчувати себе юридично, соціально, морально дієспроможною. При цьому головними елементами громадянськості визначені моральна і правова культура [6, с. 21].

Отже, громадянська компетентність соціального педагога є інтегративною якістю особистості, що включає соціальні, етичні, професійні складові, вольові і інтелектуальні якості, досвід педагогічної діяльності, громадянські компетенції, необхідні для досягнення соціально значущих цілей і позитивних результатів.

Критеріями такої компетентності мають бути: знання (теорій, досвіду, цілей, технологій, закономірностей, принципів, критеріїв, рівнів і етапів громадянського виховання як чинника соціалізації школярів); уміння, що характеризують майстерність вчителя (аналізувати сутність підходів до громадянського виховання як чинника соціалізації школярів, моделювати його систему в учнівському (класному) колективі, освітній установі, здійснювати моніторинг громадянської вихованості школярів, перевірку і оцінку результатів педагогічного процесу тощо.); якості особистості, які характеризують громадянську позицію і майстерність вчителя (відповідальність, демократизм, толерантність, вибірковість, гнучкість, мобільність, гуманізм, рефлексивність, незалежність думок, критичність).

Узагальнюючи вищенаведені теоретичні підходи, ми вважаємо, що громадянська компетентність майбутнього соціального педагога є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності; результатом оволодіння педагогічної професією; загальною категорією, що уособлює розвиток громадянськості, як особистісної якості, яка визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання завдань громадянської освіти в процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, вмінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей.

Компетентнісний підхід передбачає, що громадянська компетентність має бути заявлена як один з найважливіших навчальних результатів громадянської освіти (разом з громадянськими цінностями і досвідом громадянської діяльності).

Ми вважаємо, що громадянська компетентність майбутнього соціального педагога в контексті його професійної підготовки має

розглядатися як певний фіксований результат. Він має характеризуватися сукупністю об'єктивних і суб'єктивних передумов для виконання соціальної і професійної діяльності, результатом особистісно-професійного розвитку, який є відображенням відповідності громадянської компетентності суспільним вимогам щодо розвитку громадянськості та професійним стандартам.

Узагальнення вищеокреслених позицій науковців та вимог до змісту професійної діяльності соціального педагога, дозволяє виокремити такі основні структурні компоненти у змісті громадянської компетентності майбутнього соціального педагога:

– когнітивний (знання і норми, що становлять зміст громадянськості та визначають готовність до громадянського виховання, освіти й самоосвіти у професійній діяльності);

– операціонально-процесуальний (професійні знання, уміння і навички, що визначають функціональну готовність до діяльності з громадянської освіти і виховання та практичної реалізації громадянської позиції, громадянських компетенцій);

– ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації, що інтеріоризують світоглядне сприйняття цінностей і норм громадянської культури, визначають спрямованість особистості, внутрішні спонукальні чинники діяльності з громадянської освіти і самоосвіти).

Слід відзначити, що названі структурні компоненти екстраполюють громадянську компетентність майбутніх учителів як системне утворення змістовного, особистісного, ціннісного і діяльнісного характеру, як складові системи являють собою складні утворення, що мають власний зміст і структуру.

Професія соціального педагога, призначення якої виховувати підростаюче покоління, вимагає від людини бути громадянсько зрілою особистістю. Підготовка компетентного педагога невід'ємна від його практичної участі у суспільному житті, вирішенні завдань соціально-економічного розвитку. В. Радул, досліджуючи проблему соціальної зрілості молодого вчителя, робить висновок, що вона передбачає активну життєву позицію й досягається завдяки постійному поєднанню виховання, самовиховання й бажання самої особистості швидше досягти соціальної зрілості [5]. Ми також вважаємо, що для формування професійної компетентності майбутнім соціальним педагогам необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації до громадянської освіти, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Формування громадянської компетентності має прямий зв'язок з становленням активної громадянської позиції соціального педагога.

Активна громадянська позиція формується під час залучення учнівської молоді до активної взаємодії з соціальним середовищем. У процесі соціалізації в молодій особистості формується відчуття суспільної приналежності та розвивається здатність успішно виконувати свою соціальну роль.

Оскільки процес формування активної громадянської позиції в значній мірі залежить від процесу соціалізації особистості, постає необхідність більш активного використання всієї соціально-культурної, освітньої бази, створеної суспільством, як цілісної системи освіти та виховання. Саме тому, вирішення зазначеної вище проблеми, на нашу думку, необхідно здійснювати на основі взаємозв'язку із реальним життям громади певного навчального закладу, мікрорайону, міста, села, регіону з рівною часткою відповідальності всіх учасників процесу, залишаючи вишу функцію координації і контролю за виконанням поставленої мети.

Залучення студентів до активного громадського життя, сприяє розширенню їхнього світогляду, дозволяє набути практичних навичок взаємодії у соціальному середовищі. Тут вони отримують свій перший досвід прийняття самостійних рішень щодо суспільно важливих питань. За таких умов, стає можливим їх самовизначення як рівноправних членів місцевої громади.

Відтак, формування активної громадянської позиції студентів у процесі їх взаємодії з соціальним середовищем передбачає створення певних соціально-педагогічних умов, насамперед – системності і послідовності організації цього процесу. Тобто, процес громадянського виховання потребує обґрунтованої системи, яка розробляє перспективи взаємодії студента, викладача та громадськості і передбачає безперервність виховного процесу.

Ефективність формування громадянської компетентності значною мірою залежить від педагогічних технологій. У сучасній виховній системі активно використовується та розробляється чимала кількість педагогічних засобів, інноваційних форм і інтерактивних методів, які спрямовані на реалізацію мети громадянського виховання студентської молоді. Значну роль у реалізації завдань формування громадянської компетентності майбутніх соціальних педагогів має інтегрований курс «Громадянська освіта». Специфікою курсу «Громадянська освіта» є його інтегративність – поєднання різних гуманітарних дисциплін: філософії, соціології, історії, соціальної педагогіки, психології, політології, історії політичних і правових вчень та ін. в органічну єдність, з метою використання їх гуманітарного потенціалу і формування у студентів

відповідних знань, якостей та компетенцій. Провідними завданнями курсу є: поглиблення, оновлення та систематизація знань про демократію, громадянське суспільство та його інститути; ознайомлення з світовим, європейським та національним досвідом громадянської освіти; реалізація особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання дорослих; підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних освітніх технологій, інтерактивних методик у викладанні курсу; створення умов для набуття студентами досвіду громадянської дії, демократичної поведінки та конструктивної взаємодії.

Таким чином, формування громадянської компетентності майбутніх соціальних педагогів є важливою науковою та соціально-педагогічною проблемою, яка потребує належного розв'язання на рівні педагогічної теорії, і методичної практики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Козій М. Б. Громадянськість – проблема актуальна та соціально-цінна: Навч.-метод. посібник / М. Б. Козій – К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 276 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С”, 2004. – 112 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – 9 серпня. – №32. – С.6-7.
4. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23.
5. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя. / В. В.Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с
6. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В.Сухомлинська //Шлях освіти. – 1999. – №4.
7. Хмельюк Р. И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи / Р. И. Хмельюк. – К.: Вища школа, 1978. – 133 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – дослідження теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів - дослідження теорії і практики формування професіоналізму майбутнього соціального педагога.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ПЕРЕТВОРЕННЯ ЇХ В ОСОБИСТІСНО - МОРАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Анатолій ТУРЧАК, Ірина ТАРАН (Кіровоград)

У статті визначено окремі напрями формування особистісного ставлення майбутніх вчителів до морально-етичних цінностей і норм та перетворення їх в особистісно-моральні переконання з метою виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах полікультурного середовища.

В статье определены некоторые направления формирования личностного отношения будущих учителей морально-этичным ценностям и нормам и преобразование их в личностно-моральные убеждения с целью воспитания учеников общеобразовательных школ в условиях поликультурной среды.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, особистісно-моральні переконання, полікультурне середовище, морально-суспільні цінності.

Питання полікультурного виховання молоді, формування моральної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства. Життя людини у сучасному полікультурному середовищі проходить як суперечливий і динамічний процес, що вимагає від кожної особистості засвоєння правил і норм соціальної поведінки та індивідуальної співпраці, особливостей духовного та матеріального співжиття відповідно до власних можливостей, переконань та рівня культури.

Світ сьогодні об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти кожної особистості незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освітні рівні набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище [5].

Актуальність проблеми полягає у необхідності визначити окремі напрями для виховання морально-етичних норм майбутніх учителів, виходячи з реалій сьогодення й орієнтуючись на перспективні завдання, що визначені у нормативних документах (закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Державна програма „Вчитель”, Національна доктрина розвитку освіти України, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепція національного виховання студентської молоді та ін.) та посилені визнанням вчителя-професіонала як дієвого носія морально-етичних

норм у полікультурному суспільстві.

Водночас для якісного оновлення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах вагомим значення набуває приведення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до вимог сучасного суспільства та змін, що відбуваються у духовно-моральній культурі людства. У цей контекст вплітається необхідність розвитку морально-етичних якостей і формування моральної компетентності майбутніх учителів через функціонування освітніх програм нового покоління [4].

Різні аспекти формування етичних норм, моральної культури особистості розглядаються у наукових працях таких авторів як І. Бех, Т. Білоус, Г. Блазій, О. Дубасенюк, Н. Молодиченко, Н. Рогожкова, Л. Хоружа, О. Юргелевич, О. Яцій, І. Ящук та ін.

Проблемами формування етичної культури, моральної саморегуляції, загальнолюдських якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки займалися такі науковці: С. Гаряча, О. Дубасенюк, Г. Кардаш, Г. Ксензова, Л. Олексюк, Н. Павлик, Л. Хоружа, О. Яцій; проблеми виховання морально-духовних цінностей молоді вивчали Г. Бондаренко, Т. Вечерок, С. Волочай, Т. Климчик, О. Олексюк, О. Хорошайло; моральне виховання в українських навчальних закладах досліджували О. Матвієнко, І. Мишишин, М. Стельмахович, Ю. Щербяк; формування морально-етичної культури особистості у навчальних закладах різного типу розглядали В. Бездухов, Р. Гуртовська, О. Гордійчук.

Пошук новітніх технологій навчально-виховного процесу не може обмежуватись сукупністю педагогічних вимог, правил та прийомів, які здебільшого спрямовані на досягнення суто дидактичних завдань. Поряд зі спеціальною підготовкою вища школа покликана сформувати духовно багату, інтелектуально розвинену, ціннісно зорієнтовану особистість, спроможну діяти і творити за законами краси та добра. Досягнення зазначених завдань можливе лише на підґрунті визначення і культивування серед майбутніх учителів найбільш пріоритетних моральних цінностей [1].

Посилення етико-психологічної підготовки майбутніх вчителів, спрямовані на регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу і налагодження здорового морально-психологічного клімату шкільного колективу є об'єктивною необхідністю удосконалення всієї системи освіти. Особливої уваги заслуговує дослідження найбільш оптимальних шляхів підготовки вчителя до взаємодії з учнями на доброзичливих гуманістичних засадах у різних підсистемах навчально-пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності.

Майбутні учителі мають стати для дітей та учнівської молоді прикладом етичних настановлень та моральної поведінки, що передбачає необхідність забезпечення їхньої готовності до систематичної роботи над удосконаленням власної моральної сфери. Все це, безперечно, активізує проблему виховання у майбутніх фахівців морально-етичної культури. Адже, моральна культура є комплексом особистісних якостей вчителя, що відображають систему його відносин до самого себе, найближчого соціального оточення та макросередовища, включаючи суто етичні, соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-правові, соціально-політичні та екологічні аспекти, бо всі вони, в тій чи іншій мірі, мають етичний сенс.

Основним критерієм моральної культури вчителя є його реальні вчинки. Це відстоювання загальнодержавних та національних інтересів, піклування про примноження суспільного блага, відстоювання справедливих відносин між суб'єктами діяльності, чуйність і такт по відношенню до інших, які, насамперед, утворюються на підґрунті доброзичливих почуттів, моральної свідомості і гуманістичного мислення [1].

В методичній літературі науковці виділяють ряд функцій для досягнення позитивного результату при перетворенні морально-етичних норм в особистісно моральні цінності.

Виховна функція ставить за мету перетворити морально-етичні норми поведінки майбутніх вчителів в особистісно-моральні цінності.

Ціннісно-нормативна функція відповідає за дотримання майбутнім педагогом загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства.

Комунікативно-регулятивна функція культури міжособистісного спілкування покликана регулювати соціальні контакти особи з представниками різних національностей у колективі та суспільстві. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах [3]. Проаналізувавши літературні джерела можемо засвідчити, що процес перетворення морально-етичних норм в особистісно-моральні цінності це явище тривале і таке, що включає чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний. Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежать від створення сприятливих умов. У даному випадку такими, на наш погляд, є: особистісно орієнтоване виховання й навчання студентів; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується;

психологічна підтримка студентів; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх педагогів; професійна компетентність керівників виховного процесу; зв'язок з представниками різних національностей та інші [2].

Отже, процес перетворення морально-етичних норм в особистісно-моральні цінності – це системне психолого-педагогічне явище, перебіг якого залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), й від внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності майбутніх педагогів, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні і внутрішні чинники та особливості розвитку студентського колективу ми враховували при визначенні завдань, що мають виконуватись на кожному з етапів становлення особистісно-моральних цінностей.

Так, перший, ментальний етап передбачає виконання наступних завдань: 1) вивчення національного (соціального) складу студентської групи; 2) визначення рівня сформованості їх моральної свідомості; 3) виявлення основних ознак ментальних особливостей моральної поведінки представників різних національностей.

Другий, статусний етап є основним в аспекті вивчення статусу кожного студента у групі. Важливо прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання, з точки зору провідних науковців, допоможе застосування традиційних діагностичних методик (спостереження, бесіди, опитування та інші).

На третьому, діяльнісному етапі передбачається впровадження у навчально-виховний процес спецкурсів, вивчення яких дозволить студентам дізнатися про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації, пізнавальна спрямованість тощо. Такі спецкурси повинні відтворити комплексний підхід до виконання завдань виховання культури міжнаціонального спілкування у студентів. Слід зауважити, що відповідні спецкурси покликані не лише підвищити етнокультурну поінформованість майбутніх педагогів, а й розкрити особливості розвитку національних груп як громад, основні напрямки й технології роботи з національними спільнотами в умовах полікультурного середовища. На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між студентами, формування національного самоствердження молоді тощо.

На останньому, оцінному етапі відбувається переоцінка поглядів кожного студента щодо самого себе та представників інших національностей.

В індивідуальній моральній свідомості система моральних цінностей визначається єдністю двох сторін-знань, моральних принципів та норм, виражених в абстрактно-логічних поняттях, емоційних переживаннях пов'язаних з конкретно-образними уявленнями про моральне й аморальне [2]. Адже за допомогою перших, а саме, через донесення моральних принципів та цінностей, виражених в абстрактно-логічних поняттях, ми впливаємо на раціональний рівень моральної свідомості; через другу групу чинників, пов'язаних із конкретно-образними уявленнями про моральне й аморальне здійснюємо вплив на емоційно-почуттєвий рівень свідомості.

Найбільш актуальним, на наш погляд, може бути дотримання принципів, які спрямовані на посилення впливу на становлення моральної особистості. Розглянемо їх:

1. принцип системності – об'ємний принцип дидактики, який тут набуває особливого значення і в теорії виховання. Він проявляється у створенні координати умов, в якій і забезпечується система виховного впливу на основі безперервності, досягнення логічної послідовності, перетворення останнього у цілісний процес, що триває впродовж всього життя. Він включає нероздільність навчання й виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкованості змісту, формуванні гармонійної всебічно розвиненої особистості;

2. принцип єдності морального виховання з політичним, трудовим, правовим, естетичним. У ньому наявні взаємопроникнення, взаємозумовленість, з огляду на те, що моральність є основою будь-якого виховання. Власне чого варте політичне виховання без присутності морального аспекту? Це означає формування демагога: в соціальному плані – неповноцінне. Виховання естетичне без активної моральної свідомості створює небезпеку формування егоїста;

3. принцип диференціації й індивідуалізації полягає у врахуванні при проведенні виховної роботи фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального рівнів розвитку вихованців; у стимулюванні активності, у розкритті творчої індивідуальності кожного;

4. принцип діяльнісного підходу, тобто опора на будь-яку діяльність вихованців. Безцінне значення має і власне моральна діяльність – обмін вчинками. Саме у процесі такої діяльності розвиваються моральні потреби й здібності.

Формування моральних поглядів, почуттів, переконань та ідеалів вихованця не зводиться лише до засвоєння просто знань або моралізування. Справжній педагог розуміє, що слід налаштовувати себе

на кропітку, нелегку, творчу працю. Адже моральні норми, цінності, ідеали мало завчити, їх треба глибоко осмислити, відчутти й пережити [2].

Отже, впливаючи на моральність майбутніх вчителів, важливо досягти логічної соціалізації процесу їх підготовки до професійної діяльності. При цьому для досягнення позитивного результату необхідно: розкрити моральний потенціал особистості майбутнього фахівця, встановити межі та можливості його удосконалення; визначити рівні розвитку раціонального і емоційно-почуттєвого рівнів моральної свідомості майбутнього педагога (культури моральних почуттів, етичного мислення та волі, стійкість моральних поглядів і переконань); застосувати форми та засоби соціального впливу, які сприяли б повноцінному процесу індивідуалізації, розвитку моральної свідомості майбутнього вчителя; вирішити проблеми культури дискусії, допомагати студентам навчатися, діяти, працювати за законами демократії, через відношення всієї їх життєдіяльності до власне морально-етичного досвіду (школи мистецтва дискусії, діалогічні клуби, дозвільні дискусійні клуби тощо); науково і авторитетно керувати процесом виховання морально-етичних цінностей і норм та перетворенням їх в особистісні моральні переконання.

У висновку слід підкреслити, що етична освіта має велике значення, для формування моральної самосвідомості майбутнього вчителя, його громадянської позиції і відповідального ставлення до процесу гуманізації суспільства. Це формування у кожного громадянина моральних поглядів, понять, ідеалів, а потім перетворення їх у особистісні переконання. І здійснюється це через просте набуття етичних знань, навіювання, і закінчується складними процесами: формування переконань – знань, овіяних пристрасстю, та моральних почуттів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки // Подготовка специалистов в области образования. – СПб.: РГПУ им. А.Герцена, 1999. – 256с.
2. Вознюк Н. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник для студентів ВНЗ.-К.: Центр навчальної літератури, 2005.-196с.
3. Донцов А. Моральна культура вчителя: (Монографія). -Харків, 2008.- 240с.
4. Москальова Л. Ю. Виховання морально-етичної культури учителів засобами сакральної етики http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/volkova_pedagogika/part5/5501.htm
5. http://pidruchniki.ws/12281128/pedagogika/osvitniy_svitoviy_prostir

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді

Таран Ірина Миколаївна – вчитель англійської мови НВК «Кіровоградський колегіум», пошукач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх вчителів до формування моральної свідомості учнів в умовах полікультурного середовища

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті аналізуються показники і рівні інформаційної культури майбутнього вчителя історії та пропонується методика діагностики інформаційної культури

В статті аналізуються показники і рівні інформаційної культури майбутнього вчителя історії та пропонується методика діагностики інформаційної культури

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього вчителя історії, критерії інформаційної культури, рівні інформаційної культури, діагностика інформаційної культури

Удосконалення і розвиток нових інформаційних технологій як сукупності методів та технічних засобів, що використовуються для збирання, створення, зберігання, опрацювання, використання інформації, які розширюють знання людей і розвивають їх можливості в управлінні технічними і суспільними процесами суттєво впливає на характер виробництва, наукових досліджень, на освіту, культуру, побут, соціальні взаємини і структури. Це в свою чергу має як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний із рівнем науково-технічних досліджень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професійних вмінь і навичок, потреба в яких швидко зростає.

Аналіз професійних вимог до вчителя-історика, визначених у державних документах та наукових публікаціях, дає можливість стверджувати, що інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя історії, його загальної та професійної культури.

Отже, *актуальність дослідження* інформаційної культури як складової професійної культури майбутнього вчителя історії ми визначаємо з огляду на існуючі протиріччя між бажаним рівнем інформаційної культури та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування; між отриманим уявленням про сутність інформаційної культури майбутніх вчителів історії та необхідністю визначити її сформованість на основі критеріїв та відповідних рівнів.

Тому *мета статті* – проаналізувати критерії, показники, рівні інформаційної культури майбутнього вчителя історії та запропонувати методику її діагностики

Слід зауважити, що проблема формування інформаційної культури стала предметом наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних учених. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л. Вінарика, М. Вохрищевої, Н. Гендіної, Н. Морзе, Б. Семеновкера, Є. Семенюка та ін.

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Жалдак, М. Близнюк, Г. Вишпинська, А. Столяревська, Ю. Вороніна, О. Соколова.

У наукових працях С. Анісімова, М. Астафьєва, І. Казакова та ін. інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

Методику діагностики інформаційної культури досліджували Г. Воробьов, А. Столяревська; методики визначення сформованості здібностей та якостей особистості, запропоновані у дослідженні Л. Столяренко.

Проведений аналіз змісту та функцій інформаційної культури майбутніх учителів історії дозволяє визначити такі основні критерії сформованості цього утворення:

- інформаційно-фахову компетенцію;
- інформаційно-змістовну компетенцію;
- компетенцію з ІКТ;
- інформаційно-діяльнісну компетенцію;
- професійно-інформаційну спрямованість;
- інформаційну активність;
- професійно-інформаційне самовизначення;
- психологічну готовність;
- професійно-інформаційну усталеність.

Розглядаючи в якості критеріїв сформованості інформаційної компетентності зазначені компетенції, ми спиралися на результати досліджень відомих науковців В. Краєвського, О. Овчарук, Л. Хоружої, А. Хуторського, та ін., розуміючи компетенції як новоутворення, що характеризуються повнотою, міцністю, дієвістю, функціональністю знань, умінь, навичок, здібностей та якостей, які утворюють зміст певної компетентності, зумовлюють готовність особистості ефективно виконувати певний вид діяльності.

Спрямованість ми розглядаємо як інтегральну якість, яка визначає вибіркоче ставлення особистості до дійсності. Вона вміщує потреби, інтереси, установки, ідеали, життєві цілі майбутнього вчителя. Інформаційна спрямованість визначається змістом, широтою, інтенсивністю, стійкістю, особистісною значущістю мотивів професійної та інформаційної діяльності.

Ми враховуємо думку Л. Онищука, який розглядає професійну активність учителя як його педагогічну діяльність з випереджальною рефлексією, що визначається активним підходом до праці, який виявляється в діловитості, ініціативності та психологічному настрої, зумовлюється інтелектуальними можливостями, рівнем загальних та педагогічних знань і залежить від системи установок, мотивів та цінностей [4, 50]. Ми розглядаємо інформаційну активність як здатність особистості майбутнього вчителя до свідомої, систематичної зумовленої стійкими мотивами та ціннісними орієнтаціями інформаційної діяльності у навчальній, науково-дослідній, пізнавальній, виховній, соціальній та самоосвітній сферах. Інформаційна активність майбутнього вчителя історії зумовлюється усвідомленням потреб підготовки до професійної діяльності та саморозвитку виявляється в сформованості таких особистісних якостей як активність, ініціативність, діловитість, самостійність, наполегливість.

На думку К. Абульханової-Славської самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, котра формується в межах координат системи стосунків. Від того, як складаються стосунки у колективі, в навчальній групі залежить як самовизначення так і суспільна активність особистості [1, 155].

Ми вважаємо, що професійно-інформаційне самовизначення майбутнього вчителя історії залежить від того, наскільки повно він ідентифікує себе з майбутньою професією, педагогічною та інформаційною діяльністю, інтериоризує цінності і установки професійної субкультури та сприймає норми інформаційної поведінки, зумовлені соціальною роллю та соціально-професійним статусом. У цьому контексті безумовно слід погодитися з В. Сафінім, що самовизначення слід розглядати як певну форму соціалізації, пов'язану з усвідомленням своїх можливостей [7], а також - мети, завдань та способів професійно-інформаційної діяльності, своєї ролі як носія інформаційної культури.

Під професійної усталеністю вчителя історії науковці розуміють синтез властивостей і якостей особистості, що дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою педагогічну діяльність у різних часто непередбачених умовах з мінімальними помилками протягом тривалого часу. Відповідно, професійно-інформаційну усталеність й психологічну готовність ми розглядаємо як критерії розвитку індивідуальних якостей та здібностей, що зумовлюють ефективне виконання завдань професійної та інформаційної діяльності.

Проведений аналіз змісту інформаційної культури майбутніх учителів історії дозволяє розглядати її як важливе професійно-особистісне новоутворення, яке цілісно формується у процесі

професійної підготовки в результаті задіяння сукупності педагогічних умов, належного педагогічного моделювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів та розробити механізм діагностики рівня сформованості досліджуваного утворення у студентів-істориків.

Проведений нами змістовний аналіз досліджуваного утворення дозволяє виділити наступні рівні сформованості особистісного вияву інформаційної культури майбутніх учителів історії:

1. Оптимальний – характеризується сформованістю усіх структурних компонентів, повнотою виявів критеріїв, дієвістю усіх функцій інформаційної культури майбутніх учителів історії.

2. Достатній – характеризується сформованістю усіх структурних компонентів, високим рівнем прояву інформаційно-фахової, інформаційно-змістовної компетенцій, сформованістю та систематичним використанням компетенцій з ІКТ; стійкою інформаційною спрямованістю, розвитком більшості особистісних якостей і здібностей, що визначають психологічну готовність та професійно-інформаційну усталеність. Разом з тим, інформаційно-діяльнісна компетенція та професійно-інформаційне самовизначення знаходиться у стадії становлення, інформаційна активність є епізодичною. Фіксується прояв більшості функцій інформаційної культури (дидактичної, розвиваючої, комунікативної, виховної, мотиваційної).

3. Середній – характеризується сформованістю основних індивідуальних якостей і характеристик, базовим рівнем сформованості основних компетенцій у структурі інформаційної компетентності, епізодичним уявленням про сутність інформаційної культури, недостатньою готовністю до застосування ІКТ; недостатньою професійно-інформаційною спрямованістю, епізодичною інформаційною активністю, нестійкістю мотивів й установок професійно-інформаційного самовизначення, несформованістю професійно-інформаційної усталеності. Функції інформаційної культури виявляються епізодично.

– Початковий – характеризується наявністю окремих складових інформаційної компетентності (елементарні вміння опрацювання, систематизації та передачі інформації, вміння конспектувати, аналізувати, узагальнювати, реферувати історичний матеріал, вміння роботи з друкованим текстом, базові знання та вміння з ІКТ) та психологічної готовності (основні здібності та якості, що уможливають роботу з інформацією), епізодичною й несистемною інформаційною активністю, відсутністю професійно-інформаційного самовизначення, спрямованості та усталеності на засадах цінностей професійної та інформаційної культури майбутніх учителів історії. Функції інформаційної культури практично не виявляються.

– Елементарний – характеризується наявністю елементарних компетенцій у роботі з інформацією (писати, читати, переказувати, узагальнювати) та психологічними якостями й здібностями, необхідними для цього. Більшість критеріїв інформаційної культури та її функції не виявляються.

Визначений рівневий розподіл дозволяє стверджувати, що елементарний рівень інформаційної культури має здобуватися майбутнім учителем у процесі навчання у загальноосвітній школі. Початковий рівень є бажаним для абітурієнтів, студентів, які розпочинають процес професійної освіти й може розглядатися у якості критерію для профвідбору, про необхідність якого у педагогічній освіті протягом останнього часу зазначено досить багато.

Отже, середній, достатній та оптимальний рівні інформаційної культури майбутні учителі історії мають опанувати у процесі професійно-педагогічної освіти.

Аналіз наукових праць О. Абдуліної, Н. Дем'яненко, Н. Кузьміної, Т. Мунаварової, С. Нікітчиної, Л. Яновської дозволяє визначити, що професійно-педагогічна підготовка вчителів історії – це сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати вчителем історії в школі, а також формування психологічних і моральних якостей особистості вчителя історії, важливих для визначення характеру мети і завдань його педагогічної діяльності.

Як зазначає більшість дослідників, важливою складовою професійно-педагогічної освіти є навчально-професійна діяльність особистості майбутнього вчителя історії (виробнича й педагогічна практики). Це така діяльність, у якій відбувається єдність навчання й виховання, культурного й духовного розвитку особистості, теорії і практики, зацікавленості в професійному зростанні, інформаційно-професійна активність та самовизначення, відбувається становлення досвіду застосування інформаційної компетентності.

Враховуючи, що інформаційна культура майбутніх учителів історії є складним утворенням та спираючись на наукові висновки В. Краєвського і А. Хуторського [3], ми вважаємо, що формування цього утворення передбачає засвоєння студентом не окремих елементів знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісних ставлень, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Відповідно, діагностика досліджуваного утворення має передбачати реалізацію сукупності методів науково-педагогічного дослідження, передбачати як комплексну оцінку інформаційної культури, так і її окремих компонентів та критеріїв.

В основу методики діагностики та самодіагностики сформованості досліджуваного утворення слід покласти ідею вимірювання стану сформованості інформаційної культури майбутніх учителів історії на основі критеріїв, показників та рівнів.

Методика діагностики сформованості інформаційної культури передбачає реалізацію такої сукупності методів науково-педагогічного дослідження:

1. робота з навчальною, діловою і звітною документацією з метою визначення рівня інформаційної компетентності учасників експерименту;
2. спостереження і аналіз результатів навчальної, позааудиторної, самоосвітньої та соціокультурної діяльності студентів, педагогічної та інформаційної діяльності молодих учителів;
3. метод незалежних характеристик;
4. методи самооцінки;
5. діагностичні методи: тести, контрольні роботи, творчі завдання;
6. анкетування (відкритого і закритого типу);
7. шкалування змісту критеріїв інформаційної культури;
8. психологічні тести;
9. методи математичної статистики.

Враховуючи різні підходи до оцінювання результатів навчальних досягнень студентів в умовах традиційної лекційно-семінарської системи організації навчання (4-х бальна шкала) та в умовах кредитно-модульної системи організації професійної освіти (6-ти рівнева шкала оцінювання компетентностей), а також прийняті підходи до оцінки діяльності та фахово- методичної компетентності вчителів у процесі професійної діяльності та педагогічної атестації, ми вважаємо за доцільне уніфікувати систему оцінки критеріїв інформаційної культури способом запровадження числової шкали вимірювання, прийнятої у науково-педагогічних дослідженнях [4], [5]. Це дозволило нам запропонувати респондентам оцінювати рівні прояву окремих критеріїв та рівень сформованості інформаційної культури відповідно до такої шкали балів: оптимальний – 5, достатній – 4, середній – 3, початковий – 2, елементарний – 1.

Це дає змогу в узагальненому вигляді сумарних оцінок рівні сформованості інформаційної культури майбутніх учителів історії визначати в межах таких числових інтервалів:

- оптимальний – 4,6 - 5,0;
- достатній – 3,6 - 4,5;
- середній – 2,6 - 3,5;
- початковий – 1,6 - 2,5;
- елементарний – 1 - 1,5.

Відповідно, комплексна оцінка та самооцінка сформованості інформаційної культури майбутніх учителів історії може здійснюватися за допомогою шкалування на основі визначених критеріїв цього утрення за обґрунтованою у дослідженні числовою шкалою визначення рівнів.

У процесі обробки одержаних даних з метою визначення загального рівня сформованості інформаційної культури слід визначити коефіцієнт оцінки за формулою:

$$K_o = \frac{\sum_o}{9}, \text{ де:}$$

\sum_o – сума балів оцінок критеріїв;

Коефіцієнт оцінки відповідно до числової приналежності до певного інтервалу дає змогу визначити загальний рівень сформованості інформаційної культури майбутніх учителів історії.

З метою одержання більш чітких даних про рівень сформованості інформаційної культури у майбутніх учителів історії та перевірки коректності одержаної інформації можна застосовувати анкету, яка передбачає оцінку сформованості досліджуваного утворення за критеріями та окремими показниками за допомогою визначеної шкали оцінювання та прийнятою системою числових проміжків.

При обробці результатів анкетування слід використовувати метод усереднення числових значень та спочатку визначити рівні сформованості окремих критеріїв інформаційної культури на основі прийнятих рядів числових проміжків за формулою:

$$O_{cx} = \frac{\sum_{cx}}{6}; \text{ де:}$$

O_{cx} - узагальнений показник самооцінки за блоком запитань, які стосувалися певного критерію;

\sum_{cx} - сума балів самооцінки, поставлених при відповіді на запитання блоку ;

Потім слід визначити загальний коефіцієнт самооцінки сформованості інформаційної культури за формулою:

$$K_c = \frac{\sum_c}{64}, \text{ де:}$$

\sum_c – сума балів самооцінки, одержана в результаті відповідей на всі запитання анкети;

K_c – коефіцієнт самооцінки професійної культури.

Це дозволяє зробити висновки стосовно загального рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх учителів історії за результатами самооцінки.

Крім того, при самооцінці сформованості окремих компонентів інформаційної культури слід використовувати методики діагностики

інформаційної культури, запропоновані у дослідженнях Г. Воробьова [2], А. Столяревської [8], а також - методики визначення сформованості здібностей та якостей особистості, запропоновані у дослідженні Л. Столяренко [9].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбуханова-Славская И. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 285 с.
2. Воробьев Г. Г. Твоя информационная культура. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика, 2003. - № 3. – С.3-10.
4. Кузьмина Н. В. Методы для анализа деятельности педагогов: Методические рекомендации. – Л., ИЦДБ, 1975. – 12 с.
5. Математические методы в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1981. – 334 с.
6. Онищук Л. Формування професійної активності вчителя // Початкова школа, 1998. - №4. – с.50-51.
7. Сафин В. Ф. Психология самоопределение личности: Учебное пособие / Свердловский пединститут. – Свердловск, 1986. – 142 с.
8. Столяревская А. Л. Средства и методы формирования информационной культуры студентов // Международная научно-техническая конференция «MicroCAD96. Информационные технологии». – Харьков ХГПУ, 1996. – С. 110- 111.
9. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003 – 703 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

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

ІДЕЇ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХVІІІ СТОЛІТТЯ.

Юлія БОНДАРЕНКО (Кіровоград)

В статті автором розглядається погляди німецьких педагогів кінця ХVІІІ століття на проблему природовідповідного виховання. Автором аналізуються підходи до поєднання розумового та фізичного виховання.

В статті автором розглядається погляди німецьких педагогів кінця ХVІІІ століття на проблему природосообразного виховання. Автор аналізує підходи до поєднання розумового та фізичного виховання.

Ключові слова: природовідповідне виховання, розумове виховання, фізичне виховання, гармонійний розвиток.

На сучасному етапі оновлення суспільства в Україні суттєвою характеристикою освіти є перехід до гуманістичної парадигми, згідно з якою у центрі всіх освітніх процесів повинна стояти особистість дитини, її природовідповідне виховання.

Питання природовідповідного виховання особистості є актуальним

для сучасного суспільства. Саме у формуванні молодих людей з природними даними, творчими потенціями, високим рівнем моральних принципів та розумово – вольовою активністю зацікавлена наша держава.

Для сучасних науковців та педагогів пріоритетного значення набуває необхідність вивчення, переосмислення та узагальнення ціннісних засад природовідповідного виховання. Звернення до історії зарубіжної педагогіки дозволить майбутнім педагогам скласти більш повне уявлення про передумови та джерела становлення ідей щодо вивчення природовідповідного виховання дитини, дасть можливість орієнтуватися у різних педагогічних напрямках, творчо використовувати педагогічну спадщину зарубіжних педагогів для розв'язання сучасних освітніх проблем.

Для кращого усвідомленні ідеї природовідповідного виховання особистості необхідно дослідити історію цього питання, місце, яке відводилось йому в педагогіці, зокрема у німецькій педагогіці кінця XVIII століття, оскільки зазначений період позначався розробкою конструктивних ідей природовідповідного виховання особистості і є мало вивченим.

Цій проблемі присвячено низку досліджень у німецькій педагогіці (Б. Амбрустер, К. Бауер, М. Бьонш, В. Гаммель, І. Гербарт, Д. Германн, А. Дістервег, А. Зальцман, І. Трапп, І. Кауфманн, Ф. Паульсен, В. Кессель, К. Нойманн).

В сучасних українських дослідженнях окремі аспекти цієї проблеми досліджувалась в працях Ваховського Л. Ц.; Козак Н. В. В своїх дослідженнях вони більше зосереджувала увагу на етапах підготовки майбутніх педагогів та їх роль у природовідповідному вихованні особистості.

Вивченню досвіду природо відповідного виховання у зарубіжних педагогіці присвячені також праці Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, Г. Коваленко, А. Ліготського, С. Пангелова, З. Малькової.

Але ґрунтового дослідження, яке б вивчало особливості природовідповідного виховання в німецькій педагогіці кінця XVIII століття, на сьогодні немає. Тому метою нашого дослідження є аналіз поглядів німецьких педагогів кінця XVIII століття на проблему природовідповідного виховання.

Педагогічні надбання учасників просвітницького руху Німеччини кінця XVIII століття на сьогодні заслуговують значної уваги, адже метою їх діяльності було пропагування природовідповідного виховання. Особливо яскраво ідеї природовідповідного виховання розкриті зарубіжними педагогами у гармонійному поєднанні розумового та фізичного виховання.

Німецьким педагогом, який звертав увагу на проблему природовідповідного виховання був І. Г. Кампе (1746-1818). Метою виховання він вважав формування особистості відповідно до її природних особливостей і життєвого призначення. Лише той стане корисним для суспільства громадянином і щасливою людиною, хто з дитинства живе у згоді з самим собою, стверджував він. Одним із найважливіших завдань виховання Кампе називав формування природних даних, почуття обов'язку і громадянської свідомості. Втілення цього завдання Кампе відносив до періоду між закінченням дитинства і вступом у доросле життя. Вчитель повинен приділяти дитині в цей період основну увагу, незалежно від її статевої приналежності. Молода людина повинна знати свої права і обов'язки, стати громадянином, патріотом своєї країни, старанним, діловим і тим, хто уміє добитися успіху у всіх своїх розумних починаннях. Кампе докладно аналізував значення позитивного прикладу батьків у вихованні дітей і створенні міцної сім'ї, підкреслюючи, що «який витік, такий і струмок».

Батьки, за його словами, повинні не лише дотримуватися єдиних вимог до виховання дітей, але й поводитися так, щоб їхні поведінка і манери були вкрай гармонійними та відповідали природі дитини. У статті «Про якнайранішнє формування дитячої душі» він одним із перших ставив питання про те, що починати виховання дитини слід ще в утробі матері, «через її органи чуттів і думок», вимагав якомога раніше спілкуватися з дитиною, надавати їй свободу, не допускати примусу і непотрібного обмеження, дозволяти «душі жити, слідуючи природі» [3,127]. Як основний засіб розвитку фізичних і розумових сил новонародженого Кампе називає «самотійність».

Кампе намагався дати відповідь на питання, як розвинути природні сили дитини для того, щоб вона могла протистояти будь-яким труднощам життя: починати потрібно із спостереження за поведінкою дитини, аналізувати її індивідуальні особливості, укріплювати спочатку закладені природою здібності. Водночас не допускати посиленого розвитку талантів в ранньому віці, оскільки це може шкідливо позначитися на подальшому фізичному і розумовому розвитку дитини.

Так, першою необхідністю для кожного члена суспільства, незалежно від його належності та статі, був гарний фізичний розвиток, якому повинно було приділятися багато уваги в навчально-виховних закладах всіх типів.

Досить чітко обґрунтування необхідності поєднання розумового навчання з фізичним вихованням розглядають в роботі П. Віллауме «Про розвиток тіла...», розміщеного в восьмому томі «Allgemeine Revision».

Розглядаючи питання про призначення фізичного виховання, П. Віллауме стверджував, що воно необхідне для того, щоб людина

могла користуватися своїм тілом ціленаправлено, щоб людина була весела і щаслива, щоб людина могла по справжньому насолоджуватися життям, легко виконувати свої обов'язки і як можливо легше переносити життєві негаразди.

Було б хибним думати, що німецькі педагоги оцінювали значення фізичного виховання вузько, тільки з точки зору підготовки молоді до праці і вироблення фізичної витримки. Вони справедливо вважали, що розумове та фізичне виховання знаходилися в нерозривному поєднанні між собою і недооцінка одного з них приводить до порушення природовідповідного виховання людини.

Вони вважали, що нехтування фізичним вихованням дітей досить негативно відображалось на розумовому розвитку. П. Віллауме наполягав на тому, що необхідно робити фізичні вправи для того, щоб тіло могло сприймати й виконувати потреби душі, а душа через тіло могла б розвивати свої сили.

Подібні думки про взаємозв'язок фізичного та розумового розвитку людини висловлювали й інші представники німецької педагогіки. Штуве, наприклад, стверджував, що «як дух діяв на тіло, так і навпаки, тіло діяло на дух» [6; 34]. Говорячи це він мав на увазі, що прояв всіх видів людських емоцій, як позитивних, так і негативних, справляв відповідний вплив на фізичне почуття людини і на здоров'я тіла. Це давало можливість підійти до проблеми природо відповідного виховання, враховуючи цілісність і різнобічність людської природи й закладених у неї потенцій.

Так, Х. Зальцман вважав, що здоров'я людського тіла в значній мірі залежало від характеру їжі, яку вживала людина. Тому він рекомендував давати дітям тільки просту, але ситну їжу – молочні та м'ясні продукти, хліб, різні овочі, ягоди та фрукти.

Х. Зальцман категорично виступав проти всяких тістечок, тортів, здобних булочок, вважаючи, що вони не тільки некорисні, але навіть і шкідливі. Він вважав, що всі вишукані витвори кондитерського мистецтва могли з успіхом бути замінені ягодами та фруктами, які завжди приносили дітям велике задоволення.

Х. Зальцман вважав також, що для фізичного здоров'я дітей недостатньо одного правильного харчування. Для цього, на його думку, необхідно розумно організовувати все життя дітей, забезпечити їм достатнє перебування на свіжому повітрі кожного дня, а також сон в добре провітреному приміщенні. Розумові заняття пов'язані з перебуванням в закритому приміщенні повинні не тільки мати перерви для відпочинку та ігор, але також чергуватися з заняттями, які потребували фізичного навантаження, екскурсіями та роботою на присадибній ділянці, саду чи майстерень.

Не можна не відзначити того, що Х. Зальцман, займаючись питанням природовідповідного виховання, велике значення надавав загартуванню дітей. Всі види робіт на відкритому повітрі він вважав необхідним проводити при будь – якій погоді: в спеку, в мороз, під час дощу. При цьому він вказував, що таке загартування повинно проводитися поступово, особливо, якщо мова йде про тендітних дітей. Правильно вихованій дитині ніякі зміни погоди не принесуть шкоди, так як дитина до них вже звикла.

Разом з вказаними засобами фізичного виховання, Х. Зальцман передбачав також фізичні вправи, основані на природних рухах людини. Він включав сюди біг, стрибки, різні ігри, їзду верхи, танці.

Його прибічник Й. Базедов, крім цих видів фізичних вправ рекомендував боротьбу, яку на його думку ігнорують. Й. Базедов вказував, що знання прийомів боротьби являлося корисним для кожної людини як засіб самооборони, а також як важливий засіб розвитку всіх м'язів людського тіла.

Велика заслуга в розробленні теоретичних основ і практики фізичного виховання на основі природного розвитку дитини в німецькій педагогіці належить відомому педагогу Й. Гутс-Мутсу, який убачав у гімнастиці не тільки заняття дітей корисною справою, а й необхідною умовою вдосконалення та розвитку краси тіла як найважливішого чинника природо відповідного виховання особистості. Краса тіла, на його думку, - це основа здоров'я, правильної постави, фізичної сили і здорового духу [5;5].

Й. Гутс-Мутс брав активну участь у проведенні фізичних занять і спортивних змагань. Заняття фізкультурою включали в себе біг, стрибки в довжину, через рів і перешкоди, метання списа, диска, ядра, стрільбу з лука в ціль, піднімання вантажів, ходьбу по гострому краю дошки і багато іншого. Для кожного вихованця він визначав види і кількість вправ, розподіляв навантаження, вів записи, аналізував хід занять і їх результат. Щотижня кожен вихованець обговорював з ним нову програму занять зі збільшенням або зменшенням навантаження. Й. Гутс-Мутс правомірно вважав, що основи фізичного виховання повинні закладатися з моменту народження дитини. Вони починаються із загартовування її організму і привчання до елементарних правил гігієни. Він звертав увагу на роль правильного харчування для фізичного здоров'я організму. Його рекомендації містили відмову від солодкого, здобного, жирного в їжі. Харчування дитини має включати просту і поживну їжу: молочні продукти, фрукти, овочі, нежирне м'ясо, хліб. Він високо поцінював значення праці на свіжому повітрі, закликав займатися фізичною працею не менше двох годин щодня, не звертаючи уваги на спеку, холод, вітер і дощ.

Питаннями фізичного виховання займався і К. Лахман. Він говорив, що фізичне виховання повинне відповідати двом основним вимогам. Перша – це постійна турбота про здоров'я дітей, систематичний догляд за їх тілом. Діти повинні отримувати просту, здорову та в достатній кількості їжу. Одяг їх повинен бути простим та відповідати кліматичним умовам.

Друга вимога до фізичного виховання полягала в тому, що всі люди повинні мати можливість, займатися корисною діяльністю, тим самим тренувати своє тіло. Для дітей такі вправи повинні бути присутніми в різних іграх; для підлітків – в ходьбі, бігові, стрибках, плаванні, танцях, заняттях ремеслом та сільським господарством; для дорослих – в різних розвагах під час відпочинку.

Закономірним була також зміна поглядів на зміст та методи розумового навчання. І. Трапп, якого вважали першим німецьким професором педагогіки, в своїй праці «Про навчання взагалі», поставив питання про непотрібність навчати дітей в школах таких предметів, які трактували про потойбічний світ і тільки вносили плутанину в голови учнів. Замість цього він пропонував розвивати розум дітей шляхом вивчення тих навчальних предметів, які мали важливе практичне значення для життя всього суспільства. До таких навчальних дисциплін І. Трапп відносив математику, практичну логіку, основи правознавства, закони Батьківщини, науки про людину – одним словом все те, що сприяло розумовому та щасливому життю людства.

Аналогічну думку з питання змісту освіти висловив М. Штуве в своєму творі «Про необхідність як можливо раніше привчати дітей до живого пізнання і про те, як це робити».

Будучи солідарним з І. Траппом, М. Штуве вважав необхідним введення в навчальний план школи в числі необхідних предметів історію, фізику, математику, технології. Він доводив, що навчання юнацтва практичним знанням перш за все необхідне для держави, яка в такому випадку отримує корисних громадян. В результаті зміни змісту учбових планів «серед всіх класів розповсюджувалась культура, яка зробила людей розумними, винахідливими та сприяла розвитку того, що називалося зовнішнім благом» [5; 59].

Звичайно не можна вважати, що сама вимога введення в навчальний план згаданих предметів була абсолютно новою. Про це говорили Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, а в умовах Німеччини вивчення частини цих предметів було вже введено в школи пієтистами. Заслуга німецьких педагогів заключалася в потребі приблизити вивчення навчальних предметів до потреб практичного життя, в спробі поєднати школу з життям.

Щодо змісту освіти великий інтерес викликають критичні вислови

Х. Зальцмана, які містились в його роботі «Про виховання».

Х. Зальцман починав з того, що з'ясував суть істини, яка, на його думку, проявлялася не в чому іншому, як в погодженні наших уявлень з фактами реальної дійсності. Приєднуючись до поглядів просвітників на невігластво як джерело всіх людських бід, Х. Зальцман вбачав важливий засіб пізнання істини в глибокому вивченні природи. «Природа – загальне джерело засобів проти людських бід та для збільшення людського благополуччя» [3; 76]. Але цього знання природи не вистачило німецькому суспільству, характерною особливістю якого була зневага до оточуючого реального світу. Однією з головних причин жорстокості людей по відношенню до природи Х. Зальцман вважав незадовільну роботу школи в сфері навчання природничих наук. В залежності від їх ставлення до природознавства він розділяв всі школи на три категорії.

До першої категорії він відносив всі навчальні заклади того часу, в яких природознавство не тільки не викладалося, але й навпаки, робилося все можливе, щоб відвернути увагу дітей від навколишньої природи.

Викладання в таких школах торкалося тільки таких предметів, яких дитина не бачила і не чула. Виходячи з такої школи, дитина могла відповісти на питання як розділяються ангели, в яких образах являється Бог, якою силою володіє свячена вода, але дитина не могла сказати, з яких частин складається рослина, яку користь приносить березовий сік.

В школах другої категорії природознавство вже викладалося, але самої природи учні не бачили, їм тільки оголошувалися назви окремих предметів. Закінчуючи таку школу діти знали багато слів, але не знали речей, які означали ці слова.

В самих кращих школах, до яких Х. Зальцман відносив реальні школи, де учням показували картинки із зображенням природи, не могли передати в точності характерні особливості такі як, колір, форму реальних предметів. Тому учні кращих шкіл, ознайомившись з предметами по картинках не могли впізнати їх в природних умовах.

Вважаючи все це абсолютно ненормальним, Х. Зальцман, як і інші філантропісти виступав за те, щоб зміст навчального матеріалу в школі, особливо з природничих наук, відповідав потребам їх природовідповідного розвитку та орієнтував дітей в світі реальних подій та явищ.

Не краще йшли справи, на думку Х. Зальцмана, на уроках географії та природознавства, на яких знову дітей «заводили» в різні чужі країни, говорили про екзотичні рослини та тварини. А так як все рідкісне привертало увагу, то діти дивувалися слонам та кокосовим горіхам залишаючись байдужими до коней та лісових горіхів» [4; 34].

Ці вислови Х. Зальцмана дуже близькі висловам П. Песталоцці

відносно послідовності в розумовому вихованні: потрібно починати знайомити дітей не з якимись чужими та незрозумілими речами, а з оточуючою рідною природою. Не можна не відмітити, що погляди Х. Зальцмана склалися під впливом дидактичних праць Я. А. Коменського, які дуже цінували всі філантропісти, наприклад, принципи доступності і послідовності від близького до далекого.

Розглядаючи процес розумового виховання німецькі педагоги кінця ХУІІІ століття виходили з того, що в його основі повинен лежати принцип наочності. Здійсненню цього принципу вони надавали великої уваги. Недарма М. Штуве писав: «Якщо молоді потрібно досягти необхідного ступеня освіти, щастя та корисності, то вона повинна отримати власний досвід, повинна бачити власними очима і слухати своїми власними вухами, повинна сама вести спостереження, таким чином ознайомлюючись з предметами навколишнього середовища, такими якими вони були в реальності»[2; 42].

Аналогічна думка спостерігається і в роботі Й. Базедова «Агаторатор або про виховання майбутніх регентів» (1771), де він вказував на такі прийоми ознайомлення з природою, як демонстрація реальних предметів та їх зображення, розповідь про властивості цих предметів, спостереження за дослідами. Й. Базедов не рекомендував практикувати складні експерименти дослідницького характеру, оскільки це вже виходило за рамки завдань школи. Питання про необхідність використання в процесі навчання зображувальних засобів розглядалося також відомій роботі Й. Базедова «Книга батьків та матерів сімей та народів» (1770), основана на необхідності використання в школі картини та гравюри. Й. Базедов приводив чотири аргументи, суть яких зводилась до наступного:

1. картини завжди викликали інтерес дітей, навіть якщо на них зображувалися звичайні предмети, до яких діти в житті байдужі;

2. розповідь вчителя чи повчальна бесіда, створені на матеріалі картинки, могли бути більш живими, цікавішими та довше зберігатися в пам'яті дитини.

3. використання картинок на уроці дозволяло дітям дати уявлення про ті предмети, які не можливо показати в дійсності;

4. картини виконували незамінну допомогу на уроках іноземних мов, роблячи мову вчителя зрозумілою без перекладу.

Отже, німецькі педагоги кінця ХУІІІ століття висловили зміну поглядів на зміст природовідповідного виховання, яка полягала в тому, що:

– розвиток дитини здійснювати на основі природних задатків;

– пропонувався розвиток розумових здібностей дітей шляхом вивчення тих навчальних предметів, які мали важливе практичне значення для життя всього суспільства;

– зроблена спроба докорінно змінити методи навчання, замінити зубріння, пасивні спроби роботи вчителів та учнів, догматизм і схоластику новими раціональними методами викладання, спрямованими на активну і свідому роботу учнів;

– впроваджено в основу навчання елементи наочності;

– використано в процесі навчання образотворчі засоби, що завжди викликали інтерес у дітей і давали змогу дати учням на уроках уявлення про ті предмети, які не можна показати в дійсності;

– велику увагу приділено питанням фізичного виховання, виховання елементарних правил гігієни, використання фізичних вправ, заснованих на природних рухах людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості. – К.:Либідь, 2003. – Кн.2. – 334с.
2. Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия. – М.,1911. – 329с.
3. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: Уч. Пособие для вузов. – М.: ИНФРА, 1998. – 272с.
4. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Издание ЦК Всероссийского союза работников просвещения, 1921.-63с.
5. Історія педагогіки/За ред. М. С. Гриценка. – К.:Вища школа., 1973. – 346с.
6. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст., –Тернопіль, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Бондаренко Юлія Олександрівна – викладач медичного коледжу імені Є. Й. Мухіна; здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико–педагогічних процесів німецької педагогіки.

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ

Яна БОНДАРУК (Черкаси)

Стаття присвячена дослідженню системи підвищення кваліфікації вчителів, визначенню напрямів її розвитку в післядипломній освіті. Проведено аналіз підходів до професійного розвитку педагогів

Статья посвящена исследованию системы повышения квалификации учителей, определению направления ее развития в последипломном образовании. Произведен анализ подходов к профессиональному развитию педагогов.

Ключові слова: система підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна освіта, навчальний процес, підходи.

Сучасне інформаційне суспільство ставить все вищі вимоги до всіх сфер діяльності людства. Як наслідок, виникає нагальна потреба перегляду існування теперішньої концепції освіти, її змісту, мети, організаційних форм, методів та підходів до навчання. До найактуальніших проблем сьогодення у системі освіти сміливо можна віднести професійну освіту педагогів, оскільки інформаційний прогрес вимагає від них підвищення професійної кваліфікації та удосконалення навичок і можливостей протягом усього життя. Крім того, навчання учнів стає досить складною працею і лише висококваліфіковані учителі, які постійно удосконалюють свої професійні навички, спроможні застосувати свої знання з різних галузей науки на практиці.

Подальше вивчення сучасних змін у системах підвищення кваліфікації різних країн, новизни професійних вимог до вчителя та його готовності до неперервного фахового вдосконалення стає актуальною необхідністю. Розвиток суспільства тісно пов'язаний з політикою контролю за професійним удосконаленням педагога, адже в постіндустріальному просторі, як зазначає Д. Белл [3, с. 171], «головною дійовою особою стає професіонал, через те, що його освіта та досвід дають йому можливість відповідати усім вимогам часу».

Провідна роль у вивченні різних аспектів становлення та тенденцій розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів належить вітчизняним та зарубіжним вченим-дослідникам: наукові дослідження в освіті (Д. Белл, Н. Амінов, Т. Беркалієв, Є. Заїр-Бек, А. Тряпіцина, М. Льюїс, Б. Воллінг), характеристика післядипломної освіти педагогів (М. Малишева, В. Синенко, Т. Сущенко), андрагогізація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів (Е. Нікітін, С. Вершловський, Г. Сухобська), тенденції професійного розвитку педагогів (В. Демчук, Р. Дімухаметов, В. Олійник, О. Плетньова, М. Хукер, А. Малкін, Дж. Грінленд, М. Кінг).

Проте, необхідно зазначити, що питання розвитку та удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів, яка б відповідала вимогам часу та місце даної системи в післядипломній освіті є недостатньо вивченими.

Метою нашого дослідження є вивчення та узагальнення різних підходів до системи підвищення кваліфікації вчителів та спроба визначення стратегії її розвитку.

Початок ХХІ століття, так само як і останні десятиріччя ХХ, знаменується постійними змінами у системі підвищення кваліфікації вчителів, оскільки навчальні заклади розширюють свої функції, змінюючи і роль учителя у світі. Про сучасні проблеми підвищення професійної кваліфікації педагогів йшлося у матеріалах сорок п'ятої сесії ЮНЕСКО – Міжнародної конференції з питань освіти на тему

«Зміцнення ролі вчителів у світі, що змінюється: проблеми, перспективи і пріоритети» (1996 р.) [9, с. 15]. Основною стратегією був напрям розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у світі та переконання у тому, що набуті під час роботи знання учителів повинні бути дієвою силою системи освіти і суспільства.

1. На даний час більшість закладів освіти не займається аналізом освітніх потреб педагогів. Як наслідок – ми маємо дубльовані навчальні програми, з'являються курси підвищення кваліфікації вчителів, що не цікавлять працівників освіти, хоча деякі категорії педагогів не підвищують свій професійний рівень упродовж багатьох років [8, с. 376].

Отже, вищезазначене привело нас до аналізу теоретичних проблем системи підвищення кваліфікації учителів, які ми і розглянемо.

2. На думку вчених-дослідників Т. Беркалієва, Є. Заір-Бека, А. Тряпіциної [4] концепція неперервної освіти є базовою методичною основою для розроблення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів. Крім того, система підвищення кваліфікації учителів становить завершальну ланку в структурі неперервної освіти. Ми дотримуємося точки зору, що вона є, відповідно, найскладнішою за змістом та найдовшою у хронологічних рамках, оскільки процес удосконалення фахових знань відбувається впродовж усього професійного життя людини.

3. Хоча декілька років тому у системі підвищення кваліфікації вчителів виділяли лише одну форму навчання – «робота з кадрами» або, іншими словами, навчання без відриву від роботи, яка зазвичай складалася із семінарів або короткотривалих курсів, що надавали вчителям нову інформацію стосовно певного навчального предмета. Така модель системи підвищення кваліфікації часто була єдиною і зміст курсів не був пов'язаний із роботою педагога. Сучасне ж фахове зростання вчителів розглядається як довготривалий процес, що включає періодичні систематичні можливості удосконалення професійного досвіду [23, с. 68].

4. Але на даний час у системі підвищення кваліфікації вчителів не існує технологій, які б забезпечували постійну взаємодію з педагогом, не дозволяючи йому залишатися «наодинці» зі своїми проблемами у школі, і які б заохочували до активної творчої діяльності [12, с. 177]. Для більшості педагогів «спілкування» із системою підвищення кваліфікації педагогів обмежується дво-, трьохтижневими курсами, на яких вони навчаються один раз на 5 – 8 років. Але відомо, що отримані знання вважаються напівзастарілими через кожні 5 років – це якщо людина не займається самоосвітою і не підвищує рівень кваліфікації. Тому, досліджуючи проблему фахового зростання вчителів, у США встановили одиницю застарілості знань – «період напіврозпаду компетентності» -

відрізок часу після закінчення вищого навчального закладу, коли в результаті застарілості одержаних знань в міру надходження нової інформації, професіоналізм спеціаліста знижується на 50% [5].

Як наслідок, такий варіант аналізу системи підвищення кваліфікації вчителів призвів до появи нових моделей навчання вчителів у цій системі.

На зміну традиційним формам роботи (лекції, дискусії, «круглі столи»), відзначає В. Олійник, все частіше використовуються тренінги, ділові та рольові ігри, які покращують сприйняття матеріалу та позитивно впливають на професійний досвід спеціалістів [11, с. 9].

5. Вищезазначене дає підстави до виокремлення двох напрямів організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів (за В. Демчуком [6]): загальне навчання та індивідуальний аспект навчання. Зауважимо, що розглядаючи філософію освіти, дослідники встановили й дві парадигми навчання у педагогічній системі. Н. Амінов [1, с. 35] виокремлює орієнтацію на результат та орієнтацію на розвиток («наукова» парадигма та «гуманістична»). Але, ми вважаємо, що такий поділ не є повним, оскільки індивідуальний підхід повинен враховуватися і під час загального навчання, а орієнтація навчання на розвиток тісно переплітається з результатами цієї діяльності. .

Проаналізований підхід до системи підвищення кваліфікації вчителів дає нам змогу зробити висновок, що педагогічний процес у системі підвищення кваліфікації вчителів можна розглядати також як співтворчість викладачів та слухачів [14].

6. Далі охарактеризуємо деякі новітні стратегії розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів, які, на нашу думку, позитивно впливають на функціонування освітньої сфери.

7. Вивчення наукових літературних джерел ([16; 18; 19]) показало, що сучасна система фахового вдосконалення вчителів орієнтована не лише на передачу знань. Учитель з пасивного споглядальника перетворюється на активного слухача. Додамо, що мета системи підвищення кваліфікації педагогів полягає у підготовці консультанта, актуалізатора потенційних можливостей учнів, а не педагога-предметника [7].

8. Аналіз різних підходів до організації навчання у системі підвищення кваліфікації учителів дав нам змогу виокремити позиції, які удосконалюють кар'єрний професійний ріст педагогічних кадрів:

– Підтримка: підвищення кваліфікації достатньої кількості учителів, включаючи вузькопрофільних педагогів;

– Розподіл: підготовка в достатній кількості кваліфікованих учителів, враховуючи гендерну рівність та географічні особливості місця роботи;

– Якість навчання: названа позиція повинна реалізовуватися через якісну підготовку педагогічних кадрів та подальшу неперервну освіту вчителів, через управління системою післядипломної освіти та контроль за якістю професійних вмінь та навичок педагогів;

– Фінансування: країни, що знаходяться на різних етапах соціального та економічного розвитку, повинні у повному обсязі фінансувати вищезазначені позиції та першочергові завдання освіти для кращого та подальшого розвитку цієї системи [20, с. 22].

9. Відмітимо, що для успішного функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів потрібно притримуватися наступних напрямів розвитку:

– Врахування потреб педагогів та створення умов навчання, які подібні до шкільних;

– Курси підвищення кваліфікації повинні бути довготривалими, неперервними, узгодженими, підсумковими і цим самим давати можливість учителям отримувати нові знання та навички, які відображають зміни, що відбуваються у їхній шкільній практиці;

– Зосередження на успішних навчальних досягненнях учнів через здатність учителів застосовувати набуті професійні знання та навички;

– Організація навчання, у центрі якого – вчитель, так, що досвід останніх відображається на їхній навчальній діяльності під час підвищення професійної кваліфікації;

– Використання формульованого та загального оцінювання для удосконалення програм професійного розвитку педагогів [17, с. 15 - 16].

10. Крім того, тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів як: долучення усіх педагогів до підвищення фахової кваліфікації протягом усієї професійної діяльності, неперервність процесу підвищення кваліфікації як складової усієї організації шкільної діяльності, співпраця педагогічних навчальних закладів та закладів додаткової освіти, урізноманітнення за змістом та організаційними формами курси підвищення кваліфікації – також сприяють якісному функціонуванню даної системи [10, с. 120; 13, с. 2].

11. На нашу думку, у сучасному світі необхідність забезпечення неперервного підвищення кваліфікації педагогів є найактуальнішою проблемою у системі освіти.

12. Тому, однією із умов ефективного розвитку системи підвищення вчителів, є забезпечення неперервності процесу навчання. При цьому неперервність професійної освіти визначається тісною взаємодією практичної діяльності вчителя та підвищення його кваліфікації, періодичною курсовою підготовкою, яка поєднується з колективною методичною роботою та самоосвітою [15, с. 9 - 11].

Таким чином, значну роль у становленні системи підвищення кваліфікації вчителів, відіграє системна взаємодія різних моделей організації навчального процесу, що розрізняються за наступними факторами:

- Сертифіковані курси для молодих вчителів;
- Підвищення рівня вчителя;
- Підготовка вчителя до «нової ролі» (методист, директор школи);
- Все, що стосується змін у навчальному плані системи, або ознайомлення з інноваційними процесами у системі освіти [22].

13. Аналіз результатів досліджень науковців (Д. Боуд, Р. Коф, Д. Волкер, Н. Міллер та ін. [21]) дає також підстави стверджувати, що вивчення педагогічного досвіду, як моделі навчання у системі підвищення кваліфікації, має пізнавальне значення і його можна розглядати як один із варіантів світогляду, який потрібен для порівняння різних напрямів у системі підвищення кваліфікації.

14. Дещо іншим є твердження А. Малкіна [20, с. 11], який відмічає, що наставництво відіграє важливу роль у системі підвищення кваліфікації вчителів. Швидкоплинність педагогічних кадрів у деяких країнах знижує професійну кваліфікацію вчителів, оскільки за відносно короткий відрізок часу готується велика кількість молодих учителів для навчання учнів. Така ситуація, без сумніву, може мати негативний вплив на якість викладання в майбутньому, тому що у школах бракуватиме більш досвідчених учителів, які допомагатимуть «новобранцям» у вирішенні складних педагогічних ситуацій.

15. Отже, охарактеризувавши деякі підходи та напрями професійного розвитку вчителів, ми вважаємо, що система підвищення кваліфікації перетворюється на післядипломну освіту під впливом андрагогіки. Вищесказане ми розглядаємо як тенденцію розвитку даної системи, оскільки функціонально-рольовий напрямок підвищення кваліфікації витісняється необхідністю в особистій орієнтації, яка зумовлена особливостями позиції педагога як «дорослого учня» [2, с. 9].

16. Найефективнішою системою підвищення кваліфікації вчителів є та, де відбувається системне поєднання різних моделей організації навчального процесу та підготовка висококваліфікованого педагога-професіонала, який відповідатиме вимогам інформаційного суспільства. Нами встановлено, що основними стратегіями розвитку досліджуваної системи є урізноманітнення змісту і форм навчання та неперервність цього процесу.

17. Постійне оволодіння новими знаннями стає для спеціаліста необхідною умовою збереження його кваліфікації. У сучасному світі необхідність забезпечення неперервного підвищення кваліфікації

педагогів є найактуальнішою проблемою системи освіти та є головним компонентом успішності реформ у будь-якій сфері діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов // Методическое руководство по психодиагностике школьного коллектива. - М. - Воронеж: НМЦСПО, 1997. - С. 30-36.
2. Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие / Под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. - СПб: СПбАППО, 2007.-196 с. - С. 9.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. - М.: Academia, 1999. - 956 с.
4. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. - СПб.: КАРО, 2007. - 144 с.
5. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 208 с.
6. Демчук В. С. Педагогические основы повышения эффективности учебного процесса на ФПК организаторов народного образования (повышение квалификации руководителей школ): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А.М. Горького. - К., 1986. - 24 с.
7. Димухаметов Р. С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография. - Челябинск: Изд-во ООО фирмы «АТОКСО», 2004. - 223 с.
8. Малышева М. А. Мониторинг в системе постдипломного педагогического образования // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 27.09-30.09.2006). М.: Рособразование, 2006. - С. 373 - 377.
9. Международная конференция по образованию “Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы и приоритеты”. - 30 сентября - 5 октября 1996. - г. Женева: Международный центр конференций, 1996. - 82 с.
10. Никитин Э. М. Андрагогика: история и современность [Текст] : учебное пособие / Э. М. Никитин, А. П. Ситник, И. Э. Савенкова, И. В. Крупина. - М.: АПКИПРО, 2003.- 125 с., с. 120
11. Олійник В. В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади / НАПН України, Ун-т менедж. освіти. - К., 2009. - 88 с.
12. Плетнева О. К. Приобщение учителей к новым информационным технологиям— средство перехода к непрерывному дистанционному повышению квалификации. //Интеллектуальные информационные системы: Тр. Всерос. конф. Воронеж, 2003. Ч. 2. - С. 177-179.
13. Синенко В. Я. Пути повышения эффективности непрерывного педагогического образования на основе сотрудничества педвузов и учреждений дополнительного педагогического образования / В. Я. Синенко // Методист. - 2005. - № 4. - С. 2.
14. Сущенко Т. І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти. - Запоріжжя, 1993. - 90 с.
15. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 - 1981 гг.) [Текст] / П. В. Худоминский. - М.: Педагогика, 1986. - 184 с., С. 9 - 11.
16. Dadds M. Continuing professional development: nurturing the expert within / Teacher development: exploring our own practice. Soler J. and Craft A. (Eds). - London: Paul Chapman Publishing and the Open University, 2001. - 192 p.
17. Hooker M. Models and Best Practices in Teacher Professional Development [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://www.infodev.org/en/Document.294.html>
18. King M. B. and Newmann F. M. Will teacher learning advance school goals? // Phi Delta Kappan. - April, 2000. - P. 576 - 580.

19. McLaughlin M. W. and Zarrow J. Teachers engage in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action / Teachers caught in the action: professional development that matters. Lieberman A., Miller L. (Eds.). - New York: Teachers College Press, 2001. - 246 p.

20. Mulkeen A. Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management. - The World Bank: Washington, DC, 2010. - 224 p.

21. Reflection: turning experience into learning / Ed. by Boud D., Keogh R. and Walker D. - London: Nichols Publishing Company, 1985. - 172 p.

22. The in-service training of primary school teachers in English-speaking Africa: a report. / Ed. by Greenland J. - London: Macmillan, 1983. - 324 p.

23. Walling B. and Lewis M. Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: longitudinal and comparative analysis // Action in Teacher Education, 22 (2A,). - 2000. - P. 63 - 72.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бондарук Яна Володимирівна – аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: розвиток післядипломної освіти.

ФЕНОМЕН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МОБІЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У МЕЖАХ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Біла (Одеса)

У статті розкриваються питання інформаційно-комунікативної мобілізації фахівців соціономічної сфери для досягнення цілей проектної діяльності; обґрунтовується необхідність створення системи спеціальної підготовки студентів до застосування інформаційних ресурсів у соціально-педагогічному проектуванні.

В статье разкрываются вопросы информационно-коммуникативной мобилизации специалистов социономической сферы для достижения целей проектной деятельности; обосновывается необходимость создания системы специальной подготовки студентов к использованию информационных ресурсов в социально педагогическом проектировании.

Ключові слова: інформаційно-комунікативна мобілізація, соціономічна сфера, проектна діяльність, інформаційні ресурси.

Постановка наукової проблеми та її значення. Процес глобалізації інформаційно-освітнього простіру, комп'ютеризації різних сфер суспільного життя спричинив підвищення вимог до фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (менеджерів освіти, соціальних педагогів, учителів, персоналу соціальних служб для дітей і молоді) як мережевих комунікантів у межах професійної діяльності.

Через це в сучасних наукових дослідженнях у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, професійної освіти зосереджується увага на переосмислення традиційних уявлень про функціональні обов'язки майбутніх соціономістів з точки зору мобілізації їх інформаційно-комунікативних ресурсів для досягнення цілей соціально-педагогічного проектування.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. У наукових працях останніх років феномен “мобілізації фахівця соціономічної сфери” було представлено в різних контекстах, а саме: в контексті здійснення управлінської діяльності (виокремлення мобілізаційної функції в політичному лідерстві (Ж. Блондель) та в педагогічному менеджменті (М. Гончаров, С. Нечипоренко, О. Пузирьова); в контексті мобілізації ресурсів у сфері соціальної та соціально-педагогічної діяльності (вивчення процесу мобілізації фахівців як суб’єктів соціальної й соціально-педагогічної діяльності (Ф. Бартл, І. Богданова, О. Гальчинська, В. Поліщук, Б. Смірнов) та самомобілізації громадських формувань для впровадження соціальних змін і нововведень (Л. Абрамов, Т. Азарова, Н. Заверико, О. Безпалько); в контексті готовності педагога до професійної діяльності (визначення педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студента (О. Бебіна), мобілізаційного компонента у структурі фахової готовності вчителя (З. Курлянд, В. Наумчик, М. Паздніков), мобілізаційної функції педагога (В. Сластьонін, А. Щербаков).

Сучасні вітчизняні (В. Биков, І. Богданова, Л. Боднар, М. Желдак) і зарубіжні вчені (А. Єршов, А. Колмогоров, Д. Нейман, А. Селевко) акцентують увагу на параметри інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців. У той самий час, ще залишається відкритою проблема обґрунтування стратегії університетської підготовки студентів до інформаційно-комунікативної мобілізації в сфері соціально-педагогічного проектування.

Формулювання мети і завдань статті. Метою статті є визначення феномену інформаційно-комунікативної мобілізації майбутніх фахівців соціономічної сфери у межах проектної діяльності. Завдання статті полягають у систематизації результатів започаткованих науково-педагогічних досліджень щодо визначення основних вимог до майбутніх соціономістів як мобілізаторів інформаційних ресурсів у проектній діяльності; презентації деяких методів і прийомів спеціальної підготовки студентів до застосування інформаційних ресурсів у соціально-педагогічному проектуванні.

Виклад основного матеріалу. В наукових дослідженнях останніх років розуміння суті соціономічних професій вивчається І. Богдановою, Л. Бурковою, Н. Кічук, Є. Клімовим, В. Корнещук, В. Курбатовим, О. Санніковою та ін. Перспективним внеском у поглиблення уявлень про сучасні підходи до класифікації професій соціономічної сфери можна розцінювати результати досліджень соціонічного напрямку (А. Бойка, А. Букалова, В. Гуленка, М. Лукашевича, В. Тищенко та ін.).

Серед різних розробок класифікацій професій, у контексті нашого дослідження заслуговує на увагу типологізація Є. Клімова. У

відповідності з тим, який саме предмет праці повинен зазнати змін, науковцем було виокремлено *соціономічний*, *технономічний*, *біономічний*, *сигномічний* і *артономічний* кластер професій [3].

На підставі теоретичного аналізу досліджень В. Буркової, В. Курбатова [2; 5], правомірним постає виокремлення класу представників соціономічного професійного середовища, які: вивчають, пояснюють та впливають на соціальні процеси (соціальні стосунки) на різних рівнях соціальної взаємодії; вирішують проблеми тактичної спрямованості, що пов'язані із соціалізуючою діяльністю, перетворенням соціальної практики (коли необхідно здійснити розробку та впровадження масиву прикладних технологій урегулювання соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії); здійснюють керівництво та корекцію соціальних процесів (стосунків) у ситуаціях їх загострення. У склад групи спеціалістів-соціономістів, які ініціюють та втілюють соціокультурні проекти в освітніх установах, має сенс віднести: соціальних педагогів, практичних психологів, учителів, вихователів, керівників навчальних закладів і молодіжних об'єднань та ін.

У працях деяких вітчизняних дослідників знаходимо достатньо узагальнене тлумачення поняття “мобілізація” як “концентрація засобів і ресурсів для досягнення певної мети” [4, 11]. Така інтерпретація поєднує як зовнішні, так і внутрішні мобілізаційні ресурси суб'єкта професійної діяльності.

Досліджуючи своєрідність діяльності соціальних педагогів, В. Поліщук у авторському варіанті класифікації функцій соціальних педагогів виокремила *мобілізаційно-спонукальну функцію*, що здійснюється на мікрорівні його професійної діяльності. На думку автора, мобілізаційна функція соціального педагога, як суб'єкта діяльності, пов'язується зі збором, приведенням у рух, запуском, енергетизацією, активізацією, організацією колективних дій вже існуючих суб'єктів проектної діяльності, або нових груп людей (після того, як їх укомплектує) для вирішення соціально-педагогічних проблем [7].

Наша увага здебільшого сфокусована на осмисленні феномену “мобілізації” у логіці спрямованого процесу активізації фахівця (або групи фахівців) на виконання завдань проектної діяльності з використанням інформаційних джерел.

Мобілізаційний ефект мас-медіа полягає в спонуці людей до певних дій, у їх залученні до активної участі в суспільному житті. Фахівці-соціономісти через засоби масової комунікації впливають на розум і відчуття людей, на їх образ думок, способи та критерії оцінок, стиль і мотивацію суспільної поведінки.

Слід підкреслити, що деякі сучасні дослідники пов'язують сутність готовності фахівця до використання інформаційно-комунікативних технологій із мобілізаційним станом, що інтегрує відповідні характеристики. Зокрема, Ю. Лобода визначила готовність майбутніх фахівців технічних вузів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій як мобілізаційний стан, що характеризується наявністю у їх свідомості цілісної структури використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у професійній діяльності й сформованою мотивацією до її здійснення [6].

Протягом усіх життєвих циклів проекту фахівці-соціономісти користуються різними засобами мережевої комунікації (web-сайти, електронна пошта, система миттєвої передачі повідомлень, чати, електронні дошки оголошень, блоги, подкасти, web-семінари). В епоху стрімкого розвитку технічного прогресу відбулося ресурсне розширення мобільного телефонного зв'язку (sms, skype, ICQ, фото-камера), що дозволяє своєчасно передати інформацію через Інтернет на мобільні телефони проєктантів. Не втратили свого значення й уміння педагога користуватися відеозасобами та факсом.

Узагальнюючи прогресивні тенденції організації професійної діяльності фахівців соціономічної сфери з використанням інформаційно-комунікативних технологій, ми дійшли висновку, що *інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх соціономістів-проєктантів* – це процес оперативного самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці колективних суб'єктів проєктної діяльності у глобальному віртуальному просторі, своєчасного комплексного розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних проєктних завдань.

У перелік *повідомлювальних* завдань входять: своєчасне одержання (передавання) за допомогою глобальних комп'ютерних мереж іншим суб'єктам відомостей про телекомунікаційні проєкти, заплановані (або чинні) в межах того або того мережевого співтовариства; оголошень про конкурси проєктів для дітей і молоді, що заплановані в реальному режимі в навчальних закладах, соціальних центрах, конкурси проєктів на одержання грантової підтримки; об'яв про набори волонтерів у волонтерські загони, слухачів літніх шкіл і семінарів, учасників тренінгових програм (що заплановані в межах окремих проєктів); соціальних реклам й оголошень про благодійні акції, концертні програми, що ініціюються в умовах освітніх закладів благодійними фондами, громадськими спілками, приватними підприємствами; особисте анонсування відомостей про проєкт на всьому реальному та віртуальному просторі; призначення часу для онлайн-реєстрації (оскільки майбутніх проєктантів можуть розділяти значні відстані) та своєчасне відстеження в мережі цих заяв.

Наступна група – це *інтерактивні* завдання: підготовка і “облаштування” простору мережевого спілкування (створення Web-сторінок, адресних баз проектантів та учасників проектної команди); дистанційні контакти учасників проектних команд (дистанційна координація дій учасників проектної команди (формальне спілкування керівників проектів із проектантами, проектними групами різних регіонів, учасниками проектів, соціальними партнерами, грантодавцями та іншими суб’єктами, що сприяє оперативному розв’язанню поточних справ, спланованих у межах проекту та скорочує час порівняно з очними зустрічами); надання учасникам проектних команд додаткової консультативної допомоги в режимі електронної пошти тощо; обмін між учасниками проекту поточною інформацією через електронну пошту; участь віддалених членів команди в інтерактивних дискусіях тощо); поширення контактів фахівців у глобальному віртуальному просторі (їхнє приєднання до співтовариства фахівців соціономічної сфери; взаємообмін досвідом у галузі соціально-педагогічного проектування у форматі електронних конференцій, семінарів із наступним випуском друкованих й електронних звітних продуктів).

Пошуково-операційні завдання включають: пошук і застосування електронних навчально-методичних ресурсів (мультимедійних підручників, навчальних посібників, енциклопедій, тренінгових програм, демонстраційних програм, відео-сюжетів для дискусій електронних тестів для самодіагностики учасників проектних команд) на різних етапах проектної діяльності; програмне, текстове та графічне забезпечення документообігу проекту (бланків для онлайн-реєстрації учасників проектних команд, заяв, прес-релізів, інструкцій; звітних матеріалів, їх оцінки та моніторингу (з використанням табличного процесора Excel, побудовою діаграм), підготовки статей, буклетів; розробка електронних продуктів для презентації проектів (презентацій у форматі Microsoft Power Point з фото- та відео-матеріалами).

Фахівці соціально-педагогічної сфери повинні виявити поліпрофесійну ерудицію у галузі мережевої взаємодії з іншими комунікантами, що пов’язана із особливостями комп’ютерної писемності, специфікою роботи з віртуальними учасниками проектів (віртуальними групами), які можуть бути громадянами різних країн, мати різний рівень культури та представляти різні релігії.

Науково-теоретичний аналіз сучасних концепцій щодо побудови дидактичного процесу у вищій школі переконливо засвідчив про необхідність застосування нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти. Сьогодні активно використовуються “технології комп’ютерного навчання та модульні технології”, за концептуальним розмежуванням які поділяються на

модульно-рейтингові, модульно-розвивальні, проблемно-модульні, модульно-тьюторські, модульно-проективні, інформаційно-модульні, модульно-дистанційні” [1, 134]. Як підкреслює І. М. Богданова, визначені технології “відносяться до типу процесуально-діяльнісних, оскільки в них передбачається процес реалізації діяльності, тобто порядок, послідовність та циклічність функціонування всіх її складових, зміна її компонентів, у тому числі об’єктів і предметів діяльності. Характерними особливостями цих технологій є: визначення мети, яка прогнозує кінцевий результат, розробка шляхів і способів їх досягнення при мінімумі затрат; використання принципів реалізації кредитно-модульної системи організації навчання; розробка інструментарію у вигляді навчально-методичного та мультимедійного забезпечення; поточний і підсумковий контроль; забезпечення циклічності, тобто можливості відтворення та повторення певних компонентів діяльності” [1, 136].

В умовах застосування модульної технології навчання студентів у вищих школах і пошуку інноваційних підходів щодо підготовки майбутніх соціономістів до інформаційно-комунікативної мобілізації у межах проектної діяльності, ми розробили та впровадили в експериментальному режимі навчальні програми елективних курсів “Першооснови соціально-педагогічного проектування”, “Формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, “Управління соціально-педагогічними проектами”.

Укладення змісту авторських програм відбувалося з урахуванням основних умов, що стимулюють до високопродуктивну навчально-творчу проектну діяльність студентів: модульне структурування елективних курсів і систематизація відповідного мультимедійного інструментарію до кожного з них; організація комплексу академічних занять для майбутніх проектантів, що за змістом передбачають активне використання інформаційної телекомунікаційної системи вищого педагогічного закладу освіти (перегляд слайд-лекцій, телесюжетів, відеофільмів; прослуховування аудіоматеріалів; проведення у комп’ютерних класах тезаурус-тренінгів, індивідуальних і групових комп’ютерних тренінгів, модульного тестування); впровадження практико-зорієнтованих занять за межами вищої школи (в реально діючих освітніх і суспільних установах, культурних закладах, Інтернет-кав’ярнях тощо); вільний вибір студентами форми розробки навчально-дослідних робіт (авторська розробка соціально-педагогічного проекту з відповідним мультимедійним забезпеченням; бінарна (парна) або командна (групова) робота майбутніх соціономістів над розробкою та реалізацією проекту); введення системи соціальної звітності майбутніх проектантів (проведення підсумкових конкурсів-презентацій соціальних

звітів і на цій основі систематизація мультимедійних кластерів соціально-педагогічних проектів).

Представимо деякі фрагменти експериментальної роботи зі студентами Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

Експериментальна методика проведення як лекційних, так і практичних занять передбачала застосування таких навчально-дослідних завдань, які сприяли процесу мобілізації інформаційно-комунікативних ресурсів майбутніх проектантів. Презентуємо декілька інтерактивних завдань, що були апробовані на етапі впровадження елективного курсу “Першооснови соціально-педагогічного проектування”:

1. Прочитайте матеріали збірників благодійних проектів (учасників всеукраїнського конкурсу “Добро починається з тебе” (електронний ресурс: <http://www.ukrain3000.org.ua/docs/7006.html>). Доберіть калька цікавих проектів-переможців і визначте їх види, об’єкти та суб’єкти проектування.

2. Користуючись Інтернет-ресурсами, доберіть цікаву інформацію про оголошені при благодійних фондах конкурси, що надають гранти для фінансування проектів. Чому для конкурсантів корисною є інформація про грантоодержувачів минулих років?

3. Проаналізуйте форми проектних заявок у донорські організації, що представлені в Інтернет-мережі. Спробуйте заповнити бланк заявки для одержання грантової підтримки соціально-педагогічного проекту.

4. В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікативних технологій, у Німеччині активно розвиваються молодіжні безкоштовні Інтернет-сайти. Вони створюються з метою підтримки та надання консультативної допомоги молоді. Конкретизуйте, які саме підготовчі заходи слід здійснити проектантам на рівні вашого міста (району, області), щоб запустити проект онлайн-консультування дітей і молоді. Для цього скористуйтеся із загальними відомостями про український проект “Молодь обирає життя”, що створений за підтримки організації “Connect plus” (сайт: www.krizisam.net).

5. На основі використання Інтернет-джерел, зробіть повідомлення про цікавий досвід проведення благодійних акцій в умовах освітніх закладів за планом: інформаційні ресурси, що були застосовані для повідомлення про проведення акції; спрямованість акції; інтенсивність (термін проведення); передбачені благодійні заходи; передбачені стимули для підвищення мотивації в учасників акції; націленість на

конкретний результат (який саме результат отримали по завершенні акції); які ідеї, із запропонованих, Ви б запозичили на перспективу, а які методичні підходи організаторів акції викликають критичні зауваження?

6. Ситуативне завдання. Вам необхідно виступити на засіданні педагогічної ради та презентувати план проведення шкільної благодійної акції. Розробіть мультимедійну презентацію шкільної благодійної акції.

7. Доведіть на прикладах, що спеціально розроблені сайти загальноосвітніх шкіл, благодійних фондів, громадських організацій сприяють підвищенню соціальної активності дітей і молоді, стимулюють їх бажання брати участь у благодійних проектах / програмах.

8. Уявіть себе в ролі соціального партнера громадської організації (або соціальної служби для дітей і молоді, благодійної організації, молодіжного об'єднання). Які поради, цікаві ідеї Ви б запропонували фахівцям з метою поширення інформації про їх діяльність й активного залучення громадян до участі у їх проектах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх проектантів впливає на темп розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах проекту. На наступному етапі слід розглянути проблему прикладної підготовки студентів до мережевої комунікації у межах проектної команди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса: М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.
1. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій / Л. В. Буркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №7. – С. 68-73.
2. Введение в психологию труда: учебное пос. для студентов вузов по спец-ти “Психология” [авт. Е. А. Климов] – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350с.
3. Гальчинська О. А. Мобілізація громади на підтримку дітей та сімей. Тренінговий модуль з підготовки тренерів / О. А. Гальчинська, О. Ю. Герасимова, Т. Клаф, Н. М. Комарова. – К.: “Фенікс”, 2010. – 80 с.
4. Курбатов В. И. Обществознание. Учебник/ Курбатов В. И. – Изд. 6-е – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
5. Лобода Ю. Г. Педагогічні умови використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Геннадіївна Лобода; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 24 с.
6. Поліщук В. Сфери професійної діяльності та функції соціального педагога // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №3. – С. 79 – 87.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Біла Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Коло наукових інтересів: проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціально-педагогічного проектування.

ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

Мирослава ВЕЧІРКО (Кіровоград)

У статті розглядається дослідна діяльність студентів філологічних спеціальностей як одна із важливих умов професійного самовизначення майбутніх вчителів-філологів.

В статье рассматривается исследовательская деятельность студентов филологических специальностей как одно из важных условий профессионального самоопределения будущего учителя-филолога.

Ключові слова: професійне самовизначення, дослідна діяльність, пізнавальна активність.

Залучення майбутнього вчителя-філолога до науково-дослідної роботи є важливою умовою розвитку творчого, ініціативного фахівця з орієнтацією на постійне пізнання, прагнення до визначення сутності будь-якого явища, пошуку найкращих засобів розв'язання професійних проблем, постійного експериментування, самоаналізу і самооцінки. Саме науково-дослідницький характер діяльності привчає майбутнього вчителя до самостійності, виховує вимогливість до себе, розвиває вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища, що відбуваються у філологічній оболонці та суспільстві. То ж однією із важливих умов професійного самовизначення, на нашу думку, є здатність особистості до дослідження – себе, соціуму, професії та діяльності.

Останнім часом в освітній практиці університету дослідна діяльність розглядається як сукупність навчально-дослідної і науково-дослідної роботи. Так, у ряді дисертаційних досліджень, зокрема, Ф. Ш. Галіулліної [2], О. С. Казанцевої [6], Т. В. Калашнікової [7], з'являється термін навчально-дослідна робота, що розглядається як невід'ємна складова частина навчального процесу, вона «охоплює всі види навчальної діяльності і здійснюється через гармонійне впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес на лекційних, практичних заняттях, при підготовці курсових, дипломних, магістерських проектів тощо» [14, с.115].

Серед важливих чинників, що різнять навчально-дослідну та науково-дослідну роботу вчені називають ступінь самостійності виконання дослідницького завдання й новизну наукового результату при цьому зазначаючи, що науково-дослідна робота організується переважно з третього курсу навчання (період професійної ідентифікації), тоді як до навчально-дослідної роботи залучаються студенти молодших курсів (період входження і орієнтації у професії). Головне призначення навчально-дослідної роботи полягає не стільки в одержанні наукових результатів, які мають об'єктивну новизну, скільки в умінні застосовувати прості дослідні вміння та навички.

Ми вважаємо, що диференціація дослідної діяльності на навчально-дослідну і науково-дослідну носить умовний характер, оскільки в результаті вони мають спільну мету.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє нам дійти висновку, що навчально-дослідна діяльність – це форма організації освітнього процесу, при якій студент ставиться у ситуацію, коли він сам оволодіває поняттями і підходами до вирішення проблем у процесі самостійного пізнання, більшою або меншою мірою організованого, спрямованого педагогом та вирішує творчі, дослідницькі завдання із заздальгідь невідомим результатом. Разом із тим сутність науково-дослідної діяльності як специфічного виду людської діяльності, характеризується фактором «відкриття» нового знання, яке виникає на основі колишніх знань і досвіду людини, великої уваги у цьому аспекті надається процесу пізнання.

Безумовно, і навчально-дослідна і науково-дослідна робота сприяють залученню студентів до науки як професійної діяльності, практично всі дослідники сходяться на думці, що для різних видів наукової роботи студентів можна виділити загальні вагомні риси – ця робота передбачає знайомство з методикою експерименту, науковою літературою, оволодіння технологією творчості. Варто зазначити, що визначені види дослідної діяльності носять умовний характер, оскільки вони знаходяться у стані взаємодії, взаємодоповнення і взаємозбагачення.

Серед основних форм навчально-дослідної роботи ми визначаємо:

– рецензування, анотування, реферування, які представляють осмислення і короткий виклад уже відомих точок зору на проблему і шляхи її вирішення. Реферат є основним засобом організації індивідуальної самостійної навчально-дослідної роботи студентів, який дозволяє ґрунтовно опрацювати наукову літературу, систематизувати, логічно викласти і узагальнити прочитаний матеріал;

– проведення навчальних конференцій, відео конференцій, мета яких полягає у глибокому додатковому вивченні програмного матеріалу, набутті студентами навичок публічних виступів, спілкуванні з аудиторією;

– засвоєння навичок наукового дослідження в рамках навчальної дисципліни, групове й індивідуальне виготовлення дидактичних і наглядних посібників за результатами проведених досліджень;

–вирішення на практичних заняттях ситуаційних і проблемних задач, які не мають стандартних методів вирішення і різняться ступенем складності.

Основними формами науково-дослідної роботи студентів є:

- діагностика – збір і узагальнення емпіричних даних, які характеризують стан об'єкта, що вивчається;
- створення концепції – виклад і обґрунтування власного розуміння проблеми і шляхи її вирішення;
- експериментально-дослідна перевірка істинності висунутої гіпотези.

Науково-дослідна робота може здійснюватися в рамках студентського наукового товариства, наукового або предметного гуртків, наукового семінару, науково-практичної конференції, курсового або дипломного, магістерського проекту.

Отже, в рамках проведеного теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що дослідну роботу студентів можна умовно класифікувати за різними принципами:

- кількості учасників (колективні, групові, індивідуальні);
- місця і часу організації (аудиторна, позааудиторна);
- об'єкту дослідження і рівня новизни (навчально-дослідна і науково-дослідна).

Більшість науковців пов'язують термін «науково-дослідна діяльність» із терміном «творчість». Так, В. С. Лазарев і Н. Н. Ставринова про зв'язок творчості і дослідної роботи говорять наступне: «творча діяльність переходить у дослідну щоразу, коли педагог, узагальнюючи свій досвід, впроваджуючи досвід своїх колег або нові технології, свідомо використовує такі методи дослідження, які дають можливість отримати об'єктивні дані про результати його творчої роботи» [11, с.51]. Для нашого дослідження це має принципове значення, оскільки професійне самовизначення філологів визначається здатністю до прояву творчої активності від задуму, ідеї, плану до конкретного їх втілення у життя. Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити і порушувати проблеми, незалежність суджень і водночас уміння поступатися у наукових дискусіях. Таким чином, для розвитку творчого потенціалу студентів, як однієї із важливих характеристик особистості, що самовизначається, необхідно в освітньому процесі використовувати завдання дослідного характеру, які сприяють розвитку продуктивного мислення і творчої активності, набуттю навичок самостійного пошуку рішень, самоорганізації.

Для ефективного здійснення дослідної діяльності важливо, щоб її прийняла особистість (суб'єкт діяльності), оскільки займатися науковим пошуком не можна примусити, можливо лише спонукати до цього, створити умови для творчої активності особистості. Це не тільки залучає студента до здійснення самого дослідження, але й надає йому усвідомленості, організує цілісну поведінку, підвищує науково-

пізнавальну активність. Оскільки всі ці характеристики є водночас характеристиками професійного самовизначення, можна зробити висновок про безумовний позитивний вплив дослідної діяльності на процес самовизначення майбутнього педагога. Великого значення у цьому процесі набуває співпраця викладача і студента, яка сприяє розвитку наукового мислення майбутнього фахівця, поглиблює зацікавленість процесом пізнання, розвиває почуття задоволення від досягнення дослідницької мети. У дослідній роботі великого значення набуває потреба студента досягати бажаного результату, здійснювати певні досягнення, які, в свою чергу, сприяють прагненню до успіху, ефективному досягненню мети, бажанню відповідати певним критеріям, досягати успіхів в умовах конкуренції. Такий же рівень домагань характерний і для високого рівня професійного самовизначення.

Предметом дослідної діяльності є саме нове знання. У педагогічній літературі наукові знання класифікуються за різними принципами:

- за рівнем засвоєння (впізнавання, відтворення, застосування);
- за групами предметних галузей (математичні, гуманітарні, природничі);
- за функціональним призначенням (фундаментальні, прикладні);
- за співвіднесеністю до форм мислення (емпіричні, теоретичні).

Для розкриття сутності дослідної діяльності найбільш значущою є класифікація наукового знання за співвіднесеністю до форм мислення, так як вона здійснюється на двох взаємопов'язаних рівнях: емпіричному і теоретичному. На першому встановлюються нові факти, формулюються емпіричні закономірності, а на другому висуваються і формуються загальні для даної предметної області дослідження закономірності, які дозволяють пояснити раніше відкриті факти і емпіричні закономірності, а також передбачити майбутні події і факти.

У сучасній вищій школі науково-дослідна робота студентів завжди розглядалася як найбільш ефективний метод професійної підготовки, а тому вона стала предметом дослідження багатьох російських та українських науковців, зокрема, Загвязінського В. І. [5], Князян М. О. [8], Крушельницької О. В. [10], Микитюк О. М. [12]. Національна Доктрина розвитку освіти надає важливого значення формуванню у студентів «сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [13]. Ця доктрина засвідчує виняткову необхідність підготовки майбутніх спеціалістів, здатних реалізувати себе в майбутній професійній діяльності в умовах динамічного розвитку світу.

Отже, науково-дослідна робота студентів є необхідною умовою підготовки майбутніх вчителів-філологів, що сприяє розвитку творчого мислення, умінь і навичок дослідницького характеру, в Енциклопедії

освіти вона визначається як «...важлива складова навчального процесу, органічна складова частина освіти, базовий елемент і рушійна сила її розвитку» [3, с.554].

Організація дослідної діяльності на філологічних факультетах здійснюється у рамках професійної підготовки майбутніх фахівців, де важливим є врахування професійної спрямованості, яка визначається інтересами та здібностями. Спрямованість науково-дослідної діяльності має пробудити інтерес до майбутньої професійної діяльності, який поступово має зростати: «від цікавості до зацікавленості, від зацікавленості до стійкої пізнавальної активності, від них до пробудження наукової допитливості» [1, с.43].

Важлива роль у зацікавленості студента до наукового пошуку належить викладачу, він, як науковий керівник, має зацікавити, допомогти обрати проблему, над якою майбутній спеціаліст буде працювати протягом навчання. Останнім часом такий творчий діалог у педагогіці визначають як педагогічну підтримку або педагогічний супровід. Педагогічна підтримка процесу професійного самовизначення з боку викладачів університету в умовах науково-дослідної діяльності сприяє соціалізації особистості студента і успішності його входження у професію вчителя і в майбутню педагогічну діяльність. Серед деякої частини студентів поширена думка, що всі необхідні знання їм має дати викладач, а їх роль полягає лише в пасивному засвоєнні цих знань. Так, В. В. Краєвський, спростовуючи цю думку, наголошує, що звичка одержувати знання у готовому вигляді робить майбутніх педагогів нездатними застосовувати ці знання у майбутній професійній діяльності, самостійно ставити й вирішувати завдання, що вимагають звернення до наукового знання [9]. То ж головним завданням викладача виступає не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. На думку Н. Саприкіної, «організацію науково-дослідної роботи студентів варто проводити з урахуванням принципів наступності й перспективності, тобто залучати студентів до наукової діяльності варто ще з перших курсів, що допоможе їм знайти своє місце у подальшій дослідницькій роботі. При цьому дуже важливо починати свою наукову діяльність з простих форм, поступово переходячи до більш складних, що дозволяють майбутньому словеснику гармонійно розвиватися, поглиблюючи знання, удосконалюючи свої уміння і навички дослідницького характеру [15].

Отже, пошук нових і удосконалення традиційних форм та методів дослідної роботи у навчально-пізнавальній діяльності педагогічного університету обумовлений вимогами майбутньої професії вчителя, здібностями і інтересами студентів, виявом можливостей, які дозволяють

забезпечити результативність професійного самовизначення на етапі здобуття вищої освіти.

Зупинимося більш детально на навчально-дослідних формах організації навчального процесу у педагогічному університеті, які сприяють формуванню професійного самовизначення. Серед них:

Лекції і семінари проблемного характеру мають розвивати важливі вміння, які сприяють успішності професійного самовизначення: аналізувати явища, які вивчаються, робити висновки, визначати і формулювати завдання, оцінювати свій рівень знань, проявляти активність, ініціативність, самостійність. У ході навчання викладачам варто застосовувати діалогові форми лекційних занять: лекцію-бесіду, лекцію-дискусію, проблемну лекцію, лекцію із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекцію-консультацію, письмове програмування лекції [4, с.115].

Вивчення теоретичного матеріалу супроводжується *системою семінарських занять*, які передбачають інтенсивну самостійну підготовку студента і можливість висловити власну точку зору з тієї чи іншої проблеми, аргументувати свою відповідь, підвести підсумки і зробити конкретні висновки.

Ефективність семінарських занять підвищується шляхом впровадження у навчальний процес методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів: реферування, виконання завдань дослідного характеру при вивченні педагогічних першоджерел, вирішення творчих завдань, аналіз науково-пізнавальних фільмів, присвячених життю великих педагогів або педагогів-новаторів, підготовка виступів, доповідей, повідомлень.

Семінари мають проводитися в різних формах: семінар-дискусія, семінар-ділова гра, семінар-дослідження, семінар-бесіда, семінар-диспут, семінар-конференція.

Складність викладання будь-якого курсу (у нашому випадку педагогіки) полягає у тому, що обсяг матеріалу занадто великий – велика кількість імен, педагогічних систем, теорій, теоретичних понять. Все це ускладнює процес навчання, а тому головне у цій ситуації – сформувати і зберегти сталий *інтерес* студентів до навчальної дисципліни, що є важливим фактором майбутнього професійного самовизначення.

Важливою формою творчої навчально-дослідної діяльності є реферат. У процесі вивчення курсу педагогіки реферат є найбільш ефективною формою самостійної роботи студентів. Працюючи над темою рефератів у студентів формуються і закріплюються вміння та навички проведення дослідження, з'являється вміння працювати із першоджерелами, психологічною, філософською, педагогічною літературою, виникає вміння лаконічно викладати свої думки,

порівнювати різні педагогічні системи, технології освіти у різних країнах та різні епохи, формується критичне мислення.

Отже, така система роботи перспективна, оскільки розвиває творчу активність і самостійність, допомагає осмисленню і втіленню цих знань у власну професійну практику, що, зрештою, сприяє професійному самовизначенню майбутнього вчителя-філолога.

Одним із дієвих шляхів встановлення зв'язку теорії із практикою є впровадження навчальної техніки у педагогічний процес. На наш погляд, дуже дієвим засобом у формуванні професійного самовизначення є демонстрація відеофільмів, присвячених великим педагогам або відео шкільних уроків знаних вчителів-філологів. Заняття із відео приносять емоційне задоволення і бажання проаналізувати побачене на екрані.

То ж продумана організація аудиторної роботи у педагогічному університеті сприяє не тільки оволодінню освітніх знань, але й формує навички творчої дослідної діяльності, що, зрештою, суттєво впливає на формування процесу професійного самовизначення майбутніх філологів.

Розглядаючи основні форми науково-дослідної роботи у педагогічному університеті, які сприяють формуванню професійного самовизначення, ми зупиняємо свою увагу на курсових, випускних кваліфікаційних (дипломних та магістерських) роботах, які сьогодні є обов'язковим компонентом державної атестації, роботи студентського наукового товариства, наукового або предметного гуртків, наукового семінару, науково-практичної конференції, факультативів, спецкурсів, спецсемінарів.

Традиційно самостійна науково-дослідна робота розглядається у якості цілеспрямованої, активної, творчої діяльності студентів, але досвід показує, що сьогодні майбутні педагоги не мають ґрунтовної підготовки до самостійного наукового дослідження, то ж формування стійкого інтересу до науки, розвиток інтелектуальних здібностей, створення пошукових ситуацій, стимулювання пізнавальної активності багато у чому залежить від співпраці студента і наукового керівника. Орієнтація навчально-дослідної роботи на особистість студента, поєднання у її змісті диференційованих та індивідуальних завдань, побудованих на принципі альтернативних і варіаційних рішень, є основною умовою, що забезпечує достатній рівень студентів до науково-дослідної роботи. Одним із важливих факторів залишається і методичне забезпечення, зокрема підготовка та видання «Методичних посібників з виконання курсових та випускних кваліфікаційних (дипломних та магістерських) робіт».

Згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у ВНЗ України», курсова робота виконується з метою закріплення, поглиблення й узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та їх

застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання[17, с. 117]. Дипломною роботою передбачено систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності й застосування їх при вирішенні конкретних наукових, виробничих та інших завдань[17, с.118].

Написання курсових і дипломних робіт у формі практико-орієнтованого проекту, продукт якого студент-філолог може використати у майбутній професійній діяльності, багато у чому сприяє процесу професійного самовизначення. То ж підготовка таких проектів може відбуватися на базі ліцеїв, які останнім часом активно діють при педагогічних університетах. Для студентів-філологів це прекрасна нагода спробувати свої наукові здобутки у профільних (філологічних) класах, що дозволяє їм не тільки брати участь у проведенні наукових досліджень, а ще й впроваджувати одержані результати у навчальний процес. У рамках спільних наукових проектів регіонального Інституту удосконалення вчителів та кафедри педагогіки можуть залучатися дослідження найкращих студентських наукових робіт, що, зрештою, суттєво впливає на ефективність процесу професійного самовизначення майбутніх спеціалістів.

На відміну від курсових робіт, де теми можуть бути обмежені вимогами навчальної дисципліни, дипломні та магістерські роботи передбачають можливість самостійного обрання теми залежно від індивідуальних бажань, навчальних зацікавлень студента у галузі мовної чи літературної науки, а також від регіональної проблематики досліджень.

Отже, ми розглядаємо дипломну, магістерську роботу як одну із форм професійного самовизначення, оскільки вона включає досвід впровадження матеріалів дослідження по спеціалізації у практику роботи школи. Крім того, у ході її написання студенти вирішують професійні завдання (удосконалюють зміст, форми і методи освітнього процесу засобами науково-дослідної діяльності), описують результати своєї роботи, переконуються у необхідності наукових знань для майбутньої успішної діяльності вчителя.

Таким чином, ми розглянули деякі умови професійного самовизначення і активізації пізнавальної діяльності студентів філологічних спеціальностей через включення їх у самостійну роботу над курсовими і випускними кваліфікаційними (дипломними, магістерськими) роботами.

Дослідна діяльність студентів, спрямована на процес професійного самовизначення, успішно відбувається в рамках соціально-психологічних тренінгів особистісного росту, факультативів та спецкурсів, що доповнюють, поглиблюють зміст навчального предмету

та сприяють розвитку пізнавальних інтересів студентів, де перевага надається методам навчання, що формують пізнавальну активність: проблемно-пошуковим, дослідницьким тощо та відбувається орієнтація на формування здатності особи до самовизначення, на підготовку студентів до активної інтелектуальної праці.

Метою організації наукових гуртків є проблематика сучасної педагогічної, філологічної, методичної науки, необхідність заглиблення у певні її теми чи розділи, ґрунтовне опрацювання кола дискусійних питань, опанування змісту, форм, принципів і методів наукової роботи. Основне завдання діяльності наукових гуртків – це створення умов для творчої самореалізації студентів, адже необхідно готувати самостійну особистість, здатну спиратися на власні сили і можливості.

Робота майбутніх філологів у підготовці, проведенні та участі у наукових студентських конференціях виступає як перехід до цілеспрямованої науково-дослідної роботи, як важливого елементу загальної і педагогічної культури спеціаліста, який здатний безперервно удосконалювати свою професійну майстерність. Останнім часом студентські наукові конференції вважають «ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді» [16], адже у процесі підготовки до конференції студент працює над науковою доповіддю, ця робота сприяє формуванню культури наукового писемного й усного мовлення, що дуже важливо для майбутнього філолога. За результатами роботи наукових конференцій друкуються збірники тез доповідей і наукових повідомлень, студентські наукові журнали. Це сприяє формуванню нового наукового поля і відкриває перспективи майбутніх досліджень, забезпечує найбільш ефективний професійний відбір здібної та талановитої молоді для рекомендації до вступу в аспірантуру, для поповнення науково-педагогічних кадрів.

Отже, професійне самовизначення майбутнього вчителя-філолога представляє собою процес поетапного формування професійних планів; є засобом саморозвитку, самореалізації особистості і формування готовності студентів до проектування власної професійної кар'єри. У цьому аспекті актуальною постає проблема педагогічного успіху, коли студент як суб'єкт навчальної діяльності усвідомлює свій професійний розвиток, приймає професію вчителя як власне майбутнє, бачить себе у професії сьогодні і завтра, відчуває особистий успіх, досягнення у навчально-пізнавальній, науково-дослідній й інших видах діяльності приносить йому задоволення, він усвідомлює правильність вибору свого професійного шляху. Багато що у цьому процесі, на нашу думку, залежить від дослідної діяльності як важливого фактора професійного самовизначення, оскільки вона виступає як генератор професійного самовираження і збагачення власного досвіду майбутнього вчителя,

створює педагогічну успішність входження у професію, допомагає усвідомити себе суб'єктом педагогічної діяльності і відчутти своє просування у професії, що сприяє в цілому розвитку професійного самовизначення студентів на етапі здобуття вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Кн. для учителя.-М.: Просвещение, 1985.-143 с.
2. Галиуллина Ф. Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Казань, 2003.- 171 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Жилиев А. А. Психологические особенности активизации учебно-познавательной деятельности в ходе лекции //Иновации в образовании. - 2001. - №2.- С.107-116.
5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие/ В. И. Загвязинский. - М.: Академия, 2010. -174 с.
6. Казанцева Е. С. Личностно ориентированный поход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. С. Казанцева. – Нижний Новгород, 2006.- 172 с.
7. Калашникова Т. В. Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. В. Калашникова. - Якутск, 2002.- 164 с.
8. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія] .- Ізмаїл: Сміл, 2006.-242 с.
9. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебн.пособ.для студ.высш.пед.учебн.заведений / В. В. Краевский.- 2-е изд., испр.-М.: Академия, 2005.-256 с.
10. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник / О. В. Крушельницька.- К.: Кондор, 2003.- 192 с.
11. Лазарев В. С. Критерии и урони готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н.Ставринова // Педагогика.-2006.-№2.- С.51-59.
12. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України: [Монографія] / О.М.Микитюк. Харків: ОВС, 2001.-256 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти / Сайт Верховної Ради України. Електронний ресурс доступу: <http://portal.rada.gov.ua/rada/control/uk/index>.
14. Прошкін В. В. Основні підходи до визначення поняття «науково-дослідна робота студентів» // Наукова скарбниця освіти Донеччини.- 2009.- №2(5).-С.114-117.
15. Саприкіна Н. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів // Вісник Львівського університету. Серія філологія.-2010.-Вип.50.- С.342-348.
16. Семенов О. М. Наукові конференції як засіб удосконалення професійної компетенції майбутніх учителів-словесників». Електронний ресурс доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1067/1/05sommus.pdf>.
17. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності: підручник В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко.- 2-ге вид., перероб. І доп..- К.: Знання-Прес, 2002.-295 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вечірко Мирослава Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло професійних інтересів: проблема професійного самовизначення.

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ В ХІХ СТОЛІТТІ

Ярина ВИШПІНСЬКА (Чернівці)

У статті розглянуто досвід становлення і розвитку музичної освіти на Буковині у ХІХ столітті крізь призму формування кваліфікаційних вимог до професійного рівня вчителів музики і співів у процесі викладання музично-естетичних дисциплін у навчальних закладах краю.

В статтє рассмотрен опыт становления и развития музыкального образования на Буковине в ХІХ столетие через призму формирования квалификационных требований к профессиональному уровню учителей музыки и пения в процессе преподавания музыкально-эстетических дисциплин в учебных заведениях края.

Ключові слова: музична освіта Буковини, предмети «Музика» і «Співи», професійний рівень учителя музики.

Постановка проблеми. Формування професійних компетенцій учителів музики, розробка критеріїв вимог до професіограми майбутнього фахівця, необхідність вдосконалення як музично-виконавських, так і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок завжди були актуальними для підготовки музично-педагогічних кадрів. Першочерговим завданням вузу на сьогодні стає створення розгалуженої системи із забезпечення майбутніх спеціалістів відповідною кваліфікаційною підготовкою щодо оволодіння ними фаховими якостями і вимогами, які відповідають сучасним критеріям планування, ведення та реалізації музично-освітньої та виконавської практики в урочній і позакласній музично-просвітницькій та виховній діяльності вчителя музики в ЗНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійного становлення педагогічних працівників на Буковині у ХІХ – на початку ХХ ст. розглядалися у працях Л. Кобилянської, І. Ковальчук, Я. Мельничук, О. Пенішкевич, І. Петрюк, І. Хілька, однак аспекти вдосконалення їх музично-педагогічної підготовки як комплексу освітньо-кваліфікаційних компетенцій були досліджені недостатньо. Ці обставини й визначили спрямування наукових пошуків автора зазначеної статті.

Мета даної статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу оволодіння професійними навичками вчителів музики і співів у процесі викладання профільних музично-естетичних дисциплін у навчальних закладах краю досліджуваного періоду із сучасним станом формування освітньо-кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників музично-педагогічної галузі.

Виклад основного матеріалу. Проблеми формування вчителя як особистості і професіонала були провідними парадигмами в історії освітньої діяльності учительської семінарії на Буковині (остання третина

XIX – початок XX ст.). Однією з складових фахового формування педагогічних кадрів була музична освіта, що виступала важливим компонентом педагогічної майстерності вчителів.

Оглядаючи передісторію формування педагогічної освіти на Буковині, зауважимо, що оволодіння вчителями музично-виконавською (вокально-хоровою) майстерністю входило до обов'язкової підготовки педагогічних кадрів в учительських препарандах. Згідно з навчальним планом учительської препаранди за 1862 р., яка діяла при православній зразковій головній школі в м. Чернівцях, церковний спів входив до обов'язкового переліку навчальних дисциплін. Його студіювання тривало протягом двох років, тобто охоплювало повний навчальний курс та складало 2 години навчального часу на тиждень [7, арк.15,15зв.].

Поштовхом до покращення рівня фахової підготовки вчителів у Австро-Угорщині було прийняття у травні 1869 р. державного закону, згідно з яким музика і співи стали обов'язковими предметами в учительських семінаріях.

З початком шкільного 1870-1871 н. р. в Чернівцях була заснована державна учительська семінарія – чоловіче відділення, а у 1872 р. відбулося відкриття жіночого відділення. Серед рекомендованого переліку обов'язкових предметів, затвердженого Міністерством освіти і віросповідань від 19 липня 1870 р. № 7033, навчальний план формували наступні дисципліни: релігія, наука виховання і викладання, німецька мова, математика, натуральна історія, природничі науки, географія, історія і вітчизняне законодавство, наука сільського господарства, письмо, малювання, креслення, *музика* та фізкультура. Необов'язковий комплекс дисциплін включав: другу крайову мову, *гру на клавірі та органі*, методику навчання сліпих, глухих та недорозвинутих дітей [10, с.186-188; 5, арк.13,15-16].

Предмет «Музика» формували наступні обов'язкові складові – навчання співу та гра на скрипці. Метою цієї дисципліни було *здійснення освітньої підготовки вчителя співу для народної школи*, яка включала в себе вироблення здатності розуміти та керувати багатоголосим хором. Головним засобом було вивчення народних пісень. Навчання співам здійснювалося на основі використання нотної системи. Щодо гри на скрипці вимагалось вироблення здатності користуватися скрипкою під час уроків співів. Заняття інструментальним виконавством носило диференційований характер, група формувалася щонайбільше з 10 осіб. Вихованці IV курсу проводили під наглядом учителя музики пробні уроки з предмету «Співи» у школі вправ [5, арк.15]. Крім того, обов'язковою складовою змісту уроків музики і співів в учительських семінаріях було введення основних понять із загального музикознавства, науки про гармонію та історії музики. Навчання вихованців, згідно з

приписами навчального плану, необхідно було супроводжувати методичними вказівками про методику навчання співу, що становила шість навчальних годин на тиждень [14, с. 204]. Досить скупі свідчення у прийнятому за основу навчальному плані у Чернівецькій чоловічій педагогічній семінарії стосовно мети музичних занять уточнюють вказівки, внесені Міністерством освіти і віросповідань в організаційний статут установ для вчителів і вчительок за 1874 рік. Зокрема, § 29 містив розширене визначення мети викладання гри на скрипці у закладах педагогічної освіти. Були вказані наступні положення: навчання впевненому і коректному використанню скрипки на уроках співів у державних народних школах; розвиток навички утворення звуку і ведення смичка, гра інтервалів, вміння настроювати інструмент; ознайомлення з різною технікою ведення смичка; виконання мелодичних вправ, дуетів і терцетів; розучування народних, шкільних і церковних пісень. Обов'язковою складовою уроків практичної гри на скрипці було надання вчителем музики методичних вказівок з використання скрипки на уроках співів у державній громадській школі [14, с. 203].

Засвоєння навчального матеріалу з музики і співів в учительських семінаріях відбувалося наступним чином: перший і другий навчальний рік були присвячені налагодженню і вдосконаленню умінь вихованців володіти голосом і слухом, розвитку їх вокально-хорових навичок, накопиченню знань у галузі гармонії, теорії музики і музичної літератури. На третьому курсі обов'язковою складовою занять вихованців було спостереження практичних уроків учителя співів у структурних підрозділах навчального закладу (школі вправ), а на четвертому курсі відбувалася педагогічна практика з предмету «Співи» у початкових школах семінарії. Необхідною умовою проведення музичних занять була вимога виховання музичних смаків учнів на всіх етапах навчання співам [14, с. 204]. Крім того, з першого курсу слухачі семінарії відвідували уроки з гри на музичних інструментах.

На момент організації навчального закладу відбулося й укомплектування професорсько-викладацького складу. На посаду учителя співів до учительської семінарії у 1870 р. був запрошений професор теології і музики, композитор, педагог, визначний громадсько-культурний діяч періоду національного відродження на Буковині – Ізидор (Сидір) Іванович Воробкевич. Місце викладача скрипки отримав приватний вчитель Вільгельм Руст [8, с. 77]. Пізніше викладацький корпус учителів музики поповнили викладачі фортепіано Ігнац Хавелік та Антон Кужеля [4, арк. 8,12].

Зазначимо, що оволодіння такими спеціальними музичними предметами, як гра на скрипці і фортепіано, було внесене навчальним планом до обов'язкових предметів [4, арк. 8,12]. На 1879/80 н. р.

припадає запровадження гри на органі для римо-католицької і протестантської молоді. З 1882 р. гра на органі стає обов'язковим предметом для всіх слухачів чоловічого відділення учительської семінарії. Наука гри на фортепіано та навчання церковного співу для студентів православного віросповідання вноситься навчальним планом у 1882/83 н. р. до обов'язкових предметів [9, с. 209; 6, арк. 16]. Поступове насичення навчально-виховного процесу предметами музично-естетичного циклу у 70-90 –х рр. ХІХ ст. створювало позитивні умови для підвищення якості музичної освіти в педагогічній семінарії.

Про високий рівень викладання музично-естетичних предметів в учительських семінаріях свідчать, зокрема, й вимоги до складання кваліфікаційного іспиту для бажаючих отримати або підтвердити місце учителя музики або співів в учительських семінаріях та закладах середнього шкільництва (гімназіях, реальних гімназіях і школах), затвердженого Міністерством освіти і віросповідань від 21 серпня 1871 р. [12, с. 287]. З цією метою у 1871/1872 н. р. були створені педагогічні кваліфікаційні комісії з присвоєння звання вчителя музики і співів у Празі, Відні та інших містах імперії, відповідно до потреб у заснуванні у королівствах і краях Австро-Угорщини чоловічих і жіночих педагогічних семінарій [13, с. 119]. Кваліфікаційний іспит для вчителів повинен був допомогти встановити чи кандидат має необхідну теоретичну і педагогічну освіту, а також необхідні мистецькі здібності з музичного фаху [12, с. 288]. Для перевірки загальної освіти екзаменованого були розроблені наступні вимоги:

- кандидат повинен був оперувати достатніми знаннями і володіти мовою викладання;
- мати такі знання з дидактики і педагогіки, які забезпечили б правильність навчання і викладання музики;
- володіти науковими знаннями у галузі гармонії та історії музики, бути обізнаним щодо найвідоміших подій у царині музичної літератури;
- вільно користуватися науковими й практичними знаннями і навичками стосовно процесів звуковидобування (будова голосового апарату чи конструкції інструментів), що стосувалося вибраного ним фаху.

Якщо кандидат мав намір екзаменуватися на посаду вчителя гри на органі, він повинен був ще продемонструвати свої знання щодо основ простого і подвійного контрапункту та мистецтва фуги [12, с. 288].

Для учителів співів необхідним було продемонструвати наступні вміння: проспівати просту пісню *a vista* (з аркуша) і прочитати її у найуживаніших ключах (скрипковому, сопрановому, альтовому, теноровому і басовому); правильно і вдало виконати фортепіанний супровід до пісні; презентувати і втілити навчальне завдання на

практиці, а також підтвердити здатність уміння керувати багатоголосим хором.

Для кандидатів на посаду вчителя гри на скрипці, органі чи фортепіано вносилися наступні вимоги. Бажаючий повинен був володіти: достатньо високою технічною вправністю у грі на інструменті та навичкою самоаналізу щодо використання відповідного елемента під час гри; впевненістю у виконанні легких музичних творів з аркуша (*a vista*) і вміння їх транспонувати; концертним виконанням музичного твору, що його кандидат повинен був підготувати в якості домашнього завдання; продемонструвати і втілити навчальне завдання у практичній діяльності – навчанні учня. Додатково вносилися ще вимоги і до бажаючих отримати кваліфікацію *учителя гри на органі*, згідно з якими необхідно було цілковито безпомилкове виконання цифрованого басу з листа; вміння скласти прелюдію чи фугу на задану тему [12, с. 288-289].

Кваліфікаційний іспит складався з трьох етапів: домашнього завдання, усного випробування та виконання музичного твору. Домашнє завдання передбачало підготовку екзаменованим двох питань з наступних галузей музичної освіти, а саме: орієнтуватися у дидактично-педагогічних принципах викладання музики і співу; мати ґрунтовні знання з гармонії, історії музики та музичної літератури; володіти теоретичними і практичними знаннями відносно принципів звуковидобування і звуковедення в музиці (людського голосу і музичного інструменту). Для бажаючих отримати дозвіл на викладання гри на органі необхідною умовою домашнього завдання було продемонструвати знання основ простого і подвійного контрапункту та мистецтва створення фуги. При умові подання кандидатом до кваліфікаційної комісії власного музичного твору чи доповіді на тему, що стосувалася предмету, який екзаменувався, члени комісії мали право вирішити на власний розсуд, чи може надане замінити одне чи обидва з домашніх завдань. Кандидати, які бажали отримати дозвіл на викладання гри на скрипці, органі чи фортепіано у закладах освіти учителів, крім письмових робіт виконували й іншу частину домашнього завдання, що складалася з виконання музичного твору, який попередньо був обумовлений комісією та вимагав бути вивченим та представленим кандидатом. На виконання цих завдань екзаменованому давали певний термін часу.

Усний іспит передбачав включення у себе запитань з усіх галузей музичної освіти. Пробне виконання передбачало концертне інтерпретування підготованого кандидатом музичного твору, зазначеного комісією (вокального чи інструментального). Після закінчення іспиту, комісія у разі успішного складання випробування надавала кандидату свідоцтво, де були вказані його повне ім'я, мова

викладання та оцінки за кожний етап кваліфікаційного іспиту із зазначенням загального рівня екзаменованого, що відповідав наступним критеріям, як «придатний» чи «придатний з відзнакою». Допуск на викладання предмету «Співи» був дійсний для середніх шкіл і гімназій, а допуск на викладання гри на скрипці, органі чи фортепіано стосувався виключно педагогічних семінарій [12, с. 289-291].

У порівнянні із сьогоднішнім більшість вимог до оволодіння професійно-педагогічними компетенціями вчителями музики і співів у ХІХ ст. становить для сучасних фахівців певні труднощі. Насамперед маємо на увазі: вміння вільного прочитання музичного тексту з аркуша, складання завдань із створення подвійного контрапункту та поліфонічного твору на задану тему, вміння підбирати на слух, знати механіку і будову інструментів, володіти практичними навичками роботи із багатоголосим хоровим колективом.

Спільними критеріями до формування професіограми вчителів музики як минулого, так і сучасності виступають такі положення:

- навчання учнів різним видам музичної діяльності, ключовим з яких є хоровий спів, освоєння музичної грамоти;
- пояснення нового матеріалу способом, доступним для учнів певного віку, а також із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;
- контроль над засвоєнням музичного матеріалу, чистоти інтонування пісень, формування вокально-хорових здібностей учнів;
- допомога в розкритті творчого потенціалу, здібностей і можливостей учнів у музикуванні та вокальній діяльності;
- вивчення індивідуальних особливостей учнів конкретного віку для ефективного психолого-педагогічного впливу на них;
- побудова навчання на основі знання загальних вікових і психолого-педагогічних закономірностей розвитку дітей;
- участь у формуванні особистості учня, його музичної культури та духовності на основі фольклорних джерел і традицій, зразків вітчизняної та зарубіжної класичної музики;
- проведення виховної та музично-просвітницької роботи з дітьми;
- розвиток в учнів прагнення до освоєння нових знань;
- організація позакласних групових музично-виховних заходів, проведення хорових конкурсів, фестивалів, театралізованих дійств тощо;
- пояснення соціальних умов і явищ, інформування про події культурно-мистецького життя країни, регіону, району, міста чи села;
- складання тематичних і поурочних планів;
- оформлення документації (журналів, звітів) [2, с. 61].

Зазначимо, що у досвіді розвитку музичної освіти на Буковині в ХІХ ст. вчителі мали право вільного комплектування навчального матеріалу з предмету «Співи»: введення пісень, знань з музичної грамоти тощо;

проте необхідним було дотримання встановлених Міністерством освіти і віросповідань вимог до об'єму знань учнів з музичної грамоти і практичних навичок володіння хоровою майстерністю відповідно для кожного класу народної школи. Це безпосередньо співпадає із сучасними положеннями, які утворюють такі складові професіограми вчителя музики, як:

- виявлення інтересів і схильностей учнів для адекватного підбору програм і методів навчання, (школи або класи з поглибленим вивченням музики);

- участь у розробці й упровадженні освітніх, навчальних програм [2, с. 61].

Крім того, вчителів музики необхідно володіти наступними здібностями, що забезпечуватимуть успішність виконання професійної діяльності: викладацькі, організаторські, ораторські, вербальні здібності; комунікативні здібності; добре розвинена пам'ять, високий рівень розподілу уваги; психічна й емоційна врівноваженість; музично-виконавські здібності й уміння, до яких відносимо:

- створення професійного інструментального супроводу;
- навички підбору на слух та написання вокально-інструментальної партитури для дитячого колективу;
- володіння голосом, культурою співу;
- диригентські вміння й організаційно-методичні здібності у роботі з дитячим хоровим колективом;
- художньо-творча ініціатива;
- навички створення і запису фонограм;
- прояв емпатії (здатності до співпереживання);
- загально-педагогічна та спеціально-методична підготовка [2, с. 62].

Перевагами у формуванні сучасної моделі оволодіння фахівцями психолого-педагогічними здібностями виступають такі положення: навички роботи з дітьми; уміння зацікавити своїм задумом, повести за собою; високий ступінь особистої відповідальності; самоконтроль і врівноваженість; терпимість, неоцінне ставлення до людей; інтерес і повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, спритність, різнобічність інтересів; тактовність; цілеспрямованість; артистизм; вимогливість до себе та інших; спостережливість (аналіз тенденцій у розвитку дитини, формуванні її вмінь і навичок, зародженні потреб та інтересів).

Розробляючи професіограму майбутнього вчителя музики необхідно звертати увагу на формування таких його якостей, як потреба в систематичному художньому вихованні й самоосвіті, становлення широкого мистецького кругозору, уміння усвідомленого сприйняття, аналізу об'єктів музично-естетичної дійсності, розвинений естетичний

смак, високий рівень художньо-творчих здібностей [11, с.36]. Поєднання спеціальних і музично-педагогічних вимог до створення кваліфікаційної карти вчителя музики, з урахування досвіду розвитку музичної освіти на Буковині у ХІХ ст., стане підґрунтям для професіоналізації музично-педагогічних характеристик майбутнього вчителя музики і музичного мистецтва у діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів України.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що такі високі вимоги щодо кваліфікації учителів музики і співів ґрунтувалися на загальному професійному рівні розвитку музичної освіти в Австро-Угорській імперії та її краях. Випускники учительських семінарій розглядалися урядом як найбільш підготовлені спеціалісти для поширення початкової музичної освіти в народних масах. Тому музичне навчання стало обов'язковим для кожного семінариста. Семінарії готували не тільки вчителів для народних шкіл, але ще й дали масу регентів і канторів, які займали місця органістів в церквах, ставали керівниками-диригентами різноманітних співочих союзів і товариств. Це свідчить про значний кваліфікаційний рівень теоретико-практичних і дидактичних знань учителів музики і співів. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням викладання музично-естетичних дисциплін у навчальних закладах Буковини на початку ХХ століття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбрехт Е. Музыкальное образование в Европе и преподавание музыки в школах [Б.м., 1890?]. – 37 с.
2. Вишпінська Я. М. Готуємось до професії вчителя музики (Вступ до спеціальності) : навч. посібник / Я. М. Вишпінська. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 112 с.
3. Вишпінська Я. М. Музична освіта Буковини : досвід, тенденції, перспективи : навч. посібник / Я. М. Вишпінська. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 264 с.
4. Державний архів Чернівецької області. – Ф.211, оп.1, спр.1394. – Список учительского состава педагогического училища гор. Черновцы за 1878/1879 год.- 1878. – 14 арк.
5. Державний архів Чернівецької області. – Ф.211, оп.1, спр.196. – Переписка с Министерством культов и просвещения об обсуждении учебного плана педагогических училищ, полученного от Министерства и о порядке проведения учительских экзаменов. – 1871. – 19 арк.
6. Державний архів Чернівецької області. - Ф.211, оп.1, спр.2085.- Переписка с Министерством Культов и Просвещения и дирекцией педагогического училища гор. Черновцы о введении преподавания музыки, о выплате жалования учителям за преподавание в школе слепых и по другим вопросам касающимся училища. – 1883-1904. – 123 арк.
7. Державний архів Чернівецької області. – Ф.3, Краевое управление Буковины, гор. Черновцы. - оп.2, спр.3968. – Переписка с намесничеством Австрии об обмене школьных программ. – 1862-1863. -63 арк.
8. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині. – Вашківці, 1907. – 148 с.
9. Кобилянська Л. І. Еволюція процесу професійної підготовки вчителів для народних шкіл Буковини (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.) / Л. Кобилянська // Підготовка педагогічних

кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Чернівці : Прут, 1998. – Ч.1. – С.206-210.

10. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.) : Монографія / . – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.

11. Петрова И. В. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. – Казань, 1976. – 298 с.

12. Распоряжение министра богочестия і просвещения з дня 21 септя 1871 года, котрым обьвещаея предпись о испьтах кандидатов учительства пеня вь школах для образования учителей, потом игры на скрипце, органах и фортепяне в заведениях для образования учителей // Вестник законов державных – Відень. – Ч. XI. - № 107. – 1871. – 439 с.

13. Erlass des Ministers für Kultus und Unterricht vom 21 August 1871 (№ 5602), an sammtliche k. k. Landesschulbehorden, betressend die Prufungen der Kandidaten für das Musiklehramt.- s. 119-120 // Handbuch der Volksschulgesetze für die im k. k. Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder. – Wien, 1874. – Heft I. – 248 s.

14. Handbuch der Volksschulgesetze für die im k. k. Reichsrathe vertvetenen Königsreiche und Länder. II Helf. (Abgeschossen nach dem Stande der Gesetzgebung mit Ende Mai 1874). – Wien : Im k. k. Schulbucher-Verlage, 1875. – 260 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вишпінська Ярина Маноліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток музичної культури й освіти Буковини, професійно-педагогічна підготовка вчителів музики для загальноосвітніх навчальних закладів.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Олексій ГОРА (Кіровоград)

У статті розглянуто інтегровану діагностичну методику виявлення рівня сформованості національної ідентичності та її компонентів: когнітивного, конативного та афективного. Проаналізовано рівні сформованості національної ідентичності у студентів ВНЗ.

В статье рассмотрена интегрированная диагностическая методика выявления уровня сформированности национальной идентичности и ее компонентов: когнитивного, конативного и аффективного. Проанализированы уровни сформированности национальной идентичности у студентов вуза.

Ключові слова: національна ідентичність, когнітивний, конативний та афективний компоненти, діагностична методика, опитувальник.

Постановка проблеми. Становлення демократичних засад української державності та розвиток громадянського суспільства потребують адекватних змін навчально-виховної роботи професійної школи. Розвиток українського суспільства не може відбуватися успішно без формування зрілої громадянської позиції особистості. Тому на освіту взагалі, і вищу освіту зокрема, покладається важливе завдання виховання національно свідомої молоді, патріотично налаштованої до свого народу і Батьківщини.

Найважливішою складовою цього процесу є виховання розвинутої, самосвідомої, національно ідентифікованої особистості.

Як свідчать психологічні дослідження, в період з 18 до 22 років процес формування самосвідомості та самоідентифікації досягає найвищих темпів. Подальші зміни національної ідентичності є вже не стільки її формуванням, скільки трансформацією, яка залежить від соціально-політичних, економічних, та інших сфер життєдіяльності людини.

Тому, дослідження стану та рівня сформованості національної ідентичності студентській молоді набуває особливої актуальності, адже вирішальним етапом становлення ідентичності особистості - періодом її зміцнення та закріплення - є юнацький вік, коли темпи розвитку сягають найвищого інтелектуально-теоретичного рівня.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема встановлення рівнів сформованості національної ідентичності стала предметом етнопсихологічних, соціологічних та педагогічних досліджень (З. В. Сикевич, Т. Г. Стефаненко, О. Л. Романова, О. О. Намлинська, А. М. Арбитайло, В. В. Борисов та ін.). Аналіз досліджень дозволяє зробити висновок про те, що вивчення національної ідентичності, як і будь-якого різновиду ідентичності в її особистісному та соціальному аспектах, повинно забезпечити визначення рівня сформованості її складових та проводиться за допомогою таких основних типів методичних засобів: опитувальники, в тому числі шкальні, направлені на вивчення структур ідентичності, її основних компонентів; методики самоопису, зокрема, тест «Двадцяти висловлювань» М. Куна та Т. Макпартленда; напівструктуровані інтерв'ю, які ґрунтуються на певних теоретичних моделях ідентичності та аналізуються за допомогою відповідної їм сітки категорій контент-аналізу; психосемантичні методи.

Уявлення сучасних психологів про механізми ідентифікації базуються на виокремленні когнітивної, афективної та комунікативно-дійової граней процесу ідентифікації. Відповідно до цього дослідники національної ідентичності (М. Barrett, Т. Воропаєва, Г. Солдатова, Шевченко О. В., Р. Попов та ін.) в її структурі виділяють когнітивний, афективний та конативний компоненти. Отже методика дослідження національної ідентичності студентів повинна забезпечувати визначення рівня сформованості цих її компонентів.

Постановка завдання. Метою даної статті є розкриття інтегрованої методики дослідження рівня національної ідентичності та аналіз стану сформованості національної ідентичності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні дослідження процесу формування національної ідентичності дозволили виділити в її структурі три основних компонента: когнітивний, афективний (емоційно-

оціночний) та конативний (поведінковий). Саме вони стали основними об'єктами моніторингу.

Рівень когнітивної складової національної ідентичності визначався за такими показниками:

- ступінь вираженості етноніма або самоназви, значимість та актуальність для особистості її національної ідентичності ;
- цілісність знань про націю, її історію, культуру;
- усвідомлення об'єднуючої основи нації.

До складу показників, які характеризують афективний компонент національної ідентичності ми віднесли:

- почуття приналежності до нації;
- позитивне, ціннісне ставлення до членства в своїй національній групі, рівень національної гордості та гідності, які проявляє індивід у відношенні до національної спільноти, національних цінностей та національної моралі;
- солідарність зі своєю нацією, національна самоповага;
- позитивне ставлення до інших етнічних груп, відчуття інгрупової спільноти.

Конативний (діяльнісний) компонент характеризується:

- проявом особистості як члена етнічної групи : використання рідної мови, включеність в національну культуру, в соціальне життя національної спільноти;
- проявом особистості як громадянина України, використання державної мови в спілкуванні, включеність в суспільне життя.

З метою встановлення рівня сформованості кожного компоненту національної ідентичності нами використовувалась інтегрована діагностика, яка включала методiku М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» [2] шкальні опитувальники, напівструктуровані інтерв'ю, складені на основі методик З. В. Сикевич, Т. Г. Стефаненко, О. Л. Романової, методики Дж. Фінні, адаптированої та перевіреної на валідність А. М. Арбитайло [4], методики, розроблені В. Борисовим.[1].

Розглянемо запропоновану інтегровану діагностику вивчення рівня сформованості національної ідентичності студентів.

Методика 1. Тест М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?». Дана методика дає можливість інтерпретувати самоописи в термінах соціальних ролей, отримані в дослідженні, і як особливості Я-концепції, і як складові соціальної ідентичності, різновидом якої є національна ідентичність. Студентам пропонувалось протягом нетривалого часу дати 20 відповідей на питання «Хто я такий?», а потім проранжувати ідентичності за ступенем актуальності їх для особистості. Перевага даної методики полягає в тому, що вона дозволяє виявити місце національної ідентичності в ряду інших ідентичностей: статевої, сімейної, професійної

і т. і., тим самим з'ясувати ступінь актуальності її для особистості. Наявність категорії, що об'єднує особистість з нацією («Я-українець», «Я- громадянин України») оцінювалась 1 балом (в разі відсутності таких категорій студент отримував 0 балів). Якщо ранг, що присвоєний ідентичності, знаходився в першій десятці, студент отримував ще один бал.

Методика 2. Модифікована методика Дж. Фінні. Дозволяє визначити вираженість етнічної складової національної ідентичності. Опитувальник складається з 12 питань-тверджень, на які досліджувані повинні відповісти, використовуючи чотирибальну шкалу («повністю згоден», «більш згоден, ніж не згоден», «більш не згоден, ніж згоден», «повністю не згоден»). Відповіді оцінювались балами відповідно «2», «1», «0», «-1».

Опитувальник включає в себе дві субшкали. Вираженість когнітивного компонента перевірялась за допомогою тверджень: «Я проводжу багато часу, намагаючись дізнатися як можна більше про свою національну групу, про її історію, традиції, звичаї», «Я багато думаю про те, як національна приналежність вплине на моє життя», «Я активний в організаціях, або соціальних групах, які складаються, переважно з представників моєї національності», «Для того, щоб дізнатися побільше про свою націю, я говорив з багатьма людьми», «Я дотримуюсь українських традицій».

Вираженість афективного компонента етнічної складової національної ідентичності перевірялась за допомогою тверджень : «Я дуже добре знаю своє національне походження і розумію, що воно значить для мене», «Я задоволений тим, що належу до своєї нації», «Я чітко відчуваю зв'язок зі своєю нацією», «Я пишаюсь своєю нацією», «Я гостро відчуваю прихильність до своєї нації», «Я добре відношусь до свого національного походження», «Я добре усвідомлюю що значить для мене моя національна приналежність».

Показники субшкал обчислювались як середнє арифметичне від отриманих за субшкалою балів.

Методика 3. Методика «Типовий українець». Дозволяє виявити оціночно-ціннісну складову національної ідентичності. Студентам пропонувалось протягом 15 хвилин написати 20 якостей, які, на їхню думку, притаманні типовому українцю. При обробці даних враховувались позитивні якості. Якщо студент назвав 14-20 таких якостей, його результат оцінювався 2 балами, якщо 7-13 якостей – 1 балом, якщо 0-6 якостей – 0 балів.

Методика 4. Діагностичний тест відношень. Ми виходили з теоретичного положення про те, що існує тенденція до ідентифікації індивіда з певною національною групою. Така ідентифікація передбачає,

насамперед, позитивне ставлення до власної національної групи. В діагностичному тесті відношень використовувались 33 пари протилежних якостей : критичний – легковірний; патріот – космополіт; працелюбний – лінивий; агресивний – дружелюбний; байдужий до людей – чуйний та ін.

Студентам пропонувалось уважно прочитати кожну пару якостей і вирішити, яка з двох характерна для типових українців. Якщо ця якість в максимальній мірі характерна для українців, потрібно було обвести найближчу до неї цифру «3», якщо в середній – «2», в меншій мірі – «1». Якщо ця пара якостей взагалі не характеризує українців, – обвести цифру «0».

Методика 5. Опитувальник, мета якого полягала в дослідженні вираженості всіх трьох компонентів національної ідентичності.

1. Представником якої національності Ви себе вважаєте? _____

В наступних питаннях позначте знаком «+», якщо Ваша відповідь «так», і знаком «-», якщо ваша відповідь «ні».

2. З представниками моєї нації мене зближують:

а) мова; б) спільність походження; в) спільне проживання; г) зовнішній вигляд; д) релігія; ж) національна культура; з) національність батьків; е) відчуття духовної спільності; і) традиції та обряди; к) спільна історична пам'ять; л) інше _____

3. Українська політична нація повинна мати українські культурні ознаки:

а) мову; б) державну символіку; в) основні державні традиції.

4. Говорячи «Я – українець», «Я - росіянин», «Я – білорус» та ін. (в залежності від Вашої національності), я відчуваю: а) незрозуміле почуття близькості, спорідненості зі своїм народом; б) гордість; в) гідність; г) патріотизм; д) спорідненість зі своєю культурою; е) сором; ж) жаль; з) бажання щось змінити; е) злість; і) байдужість; к) ніяких почуттів.

5. Говорячи «Я – громадянин України», я відчуваю: а) незрозуміле почуття близькості, спорідненості зі своїм народом; б) гордість; в) гідність; г) патріотизм; д) спорідненість зі своєю культурою; е) сором; ж) жаль; з) бажання щось змінити; е) злість; і) байдужість; к) ніяких почуттів.

Уважно прочитайте наступні твердження, знаком «+» відзначте потрібне

6. Якби у мене з'явилась можливість змінити своє громадянство, я б такою можливістю скористався (лась): а) так, при першій же нагоді; б) затрудняюсь відповісти; в) ні, в будь-якому випадку залишусь на Україні.

7. Я відчуваю почуття особистої гордості, коли дізнаюся про перемоги представників України на міжнародних фестивалях, конкурсах, змаганнях: а) так, завжди; б) інколи; в) ніколи.

8. Для мене дуже важлива моя національність: а) згоден; б) частково згоден; в) не згоден.

9. Чи є у Вас бажання певними елементами свого одягу підкреслити свою національну приналежність?

а) так, завжди; б) в певних ситуаціях; в) ніколи.

10. Чи прагнете Ви спілкуватися українською мовою?

а) так, завжди; б) в певних ситуаціях; в) ніколи.

11. Назвіть шість найбільш значимих історичних постатей, які сприяли створенню української нації _____

12. Назвіть шість найбільш значимих історичних постатей, які вплинули на розвиток української культури _____

13. Ви цікавитесь національними традиціями рідної культури?

а) так; б) ні

14. Я добре усвідомлюю, чим українська нація відрізняється від інших.

а) так; б) не зовсім добре усвідомлюю; в) зовсім не усвідомлюю.

15. Виберіть з перерахованих нижче спільнот чотири тих, частиною яких Ви себе вважаєте більшою мірою, про кого Ви могли б сказати «ми», «наші»?:

а) сім'я, родичі; б) люди мого покоління; в) однокурсники; г) громадяни України; д) мої друзі; е) представники молодіжної субкультури; ж) колишні однокласники; з) учасники соціальних інтернет-мереж .

16. Запишіть не менше 10 ознак, які відрізняють Вас від представників інших націй _____

Для оцінки вираженості когнітивної складової розглядалися питання 2,3,11,12,13,14,15,16. Другий блок питань анкети (4,5,6,7,8) допомагає з'ясувати рівень вираженості афективної складової національної ідентичності. Питання 9 та 10 анкети дозволяли оцінити вираженість конативної складової .

Методика 6. Опитувальник, направлений на визначення конативної та афективної складової, містив 11 пар протилежних висловлень, таких, наприклад, як: «Я відчуваю почуття гордості, коли чую гімн України» та «Гімн України залишає мене байдужим»; «Я вважаю, що Україна повинна бути незалежною державою» та «Я вважаю, що треба відмовитись від Української держави і відтворити у якійсь формі наддержаву (на зразок ЄСРЄ)» та ін.

Даний опитувальник давав можливість не лише визначити ступінь вираженості афективної та конативної складових національної

ідентичності, а й перевірити об'єктивність, щирість відповідей студентів, оскільки їм потрібно було оцінити ступінь згоди (або незгоди) з протилежними твердженнями.

Про ступінь вираженості афективної складової можна було судити з оцінки тверджень 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, конативної складової – з оцінки тверджень 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

Методика 7. Опитувальник для оцінки вираженості конативної складової національної ідентичності містив 10 запитань:

1. Чи вважаєте Ви, що в міжнаціональній суперечці Ви завжди повинні відстоювати інтереси свого народу?

2. Чи хотіли б Ви взяти участь у «Параді вишиванок», що традиційно проводиться з нагоди Дня незалежності України?

3. Чи використовуєте Ви, при нагоді, українські народні прислів'я, приказки?

4. Чи відзначаєте Ви традиційні українські свята?

Якщо так, назвіть, які _____

5. Чи вважаєте Ви, що кожен митець повинен обов'язково пропагувати національне мистецтво?

6. Чи прагнете Ви оволодіти різними видами декоративно-прикладного мистецтва?

7. Чи вважаєте Ви, що дизайнер повинен володіти якомога більшою кількістю видів прикладного національного мистецтва?

8. Чи хотіли б Ви працювати в творчому колективі дизайнерів, які ведуть свої творчі пошуки в напрямку реалізації національного українського стилю в дизайн-проектах?

9. Чи дотримуетесь Ви національних традицій? Якщо так, назвіть, яких _____

10. Чи демонструєте Ви, при нагоді, свою національну приналежність?

Виконавши завдання всіх методик, студент міг отримати від 0 до 18 балів за кожний з трьох компонентів національної ідентичності. Максимальна загальна кількість балів становила 54, мінімальна – 0. В результаті респондентів можна розподілити за 3 рівнями сформованості національної ідентичності: низький рівень – від 0 до 18 балів; середній рівень – від 19 до 36 балів; високий рівень – від 37 до 54 балів.

Рівень сформованості національної ідентичності студента вважався високим, якщо:

– відзначався високий рівень самоідентифікації, усвідомлення своєї приналежності українській нації, студент правильно виділяв підстави національної ідентичності, знав характерні риси представників своєї

нації, знав історію своєї нації, її традиції, культуру, національна приналежність для нього була актуальною;

– студент позитивно оцінював свою приналежність українській нації, відчував почуття національної гордості та самоповаги, сповідував національні цінності, позитивно ставився до інших етнічних груп;

– студент демонструє свою приналежність національній спільноті, спілкується українською мовою, використовує національні мотиви в одязі, включений в національну культуру, в суспільне життя, його повсякденна життєдіяльність будується у відповідності з системою цінностей національної культури.

Середньому рівню сформованості національної ідентичності відповідають такі якості:

– у студента наявна самоідентифікація, він усвідомлює себе представником української нації, він виділяє підстави національної ідентичності, але кількість їх обмежена, національна приналежність для нього не завжди актуальна, має обмежені знання історії, культури, традицій української нації;

– студент, в цілому позитивно ставиться до свого членства в національній групі, проте рівень національної гордості та гідності, які проявляє індивід у відношенні до національної спільноти, не високий, він не завжди солідарний зі своєю нацією, до інших етнічних груп, в цілому, ставиться позитивно.

– студент демонструє свою приналежність національній спільноті лише в певних ситуаціях, не завжди в спілкуванні використовує українську мову та будує повсякденну життєдіяльність у відповідності з системою цінностей національної культури лише в окремих випадках.

Низький рівень характеризують такі ознаки:

– студент не досить чітко ідентифікує себе як представника української нації, національна ідентичність для нього не значима і не актуальна, він виділяє недостатню кількість підстав національної ідентичності, набори ознак, за якими студент ідентифікує себе з національною спільнотою відзначаються скудністю, нечіткістю, малою кількістю, у студента дуже обмежені знання національної історії, культури, традицій;

– студент байдужий до свого членства в національній спільноті або ставиться до нього негативно;

– студент демонстративно не спілкується українською мовою, не проявляє цікавості до соціального життя національної спільноти, не демонструє своєї приналежності до національної групи.

Кількісний аналіз проведеної в ході дослідження діагностики рівня сформованості національної ідентичності студентської молоді показав,

що на високому рівні вона сформована лише у 6% студентів, на середньому – у 34% студентів, на низькому – у 60%.

В результаті якісного аналізу встановлене наступне.

1. Застосування методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» показало, що лише 36% опитаних указують на свою національну чи громадянську приналежність і тільки для 14% студентів вона значима (в загальній ідентифікаційній матриці з 20 якостей студент ідентифікував себе з українською нацією на одному з десяти перших місць).

2. Серед підстав національної ідентичності студенти відзначають мовний параметр (85,6%), національність батьків (71,0%), спільне проживання (54%), традиції та обряди (51,5%), місце народження (49,3%), зовнішність та поведінку (34,3%), відчуття духовної близькості (30,2%), спільну історичну пам'ять (30,5%), національну культуру (22,0%), релігію (14,8%). Перераховані ознаки свідчать про те, що студенти ідентифікують себе зі своєю нацією в першу чергу на основі об'єктивних ознак: національність батьків, мова, спільність походження, зовнішні ознаки, тобто очевидних ознак, які не вимагають рефлексії. Більш глибинні ознаки, які вимагають рефлексії (такі як єдність поглядів, психології та ін.), усвідомлюються студентами в меншій мірі. Такі націєнтегруючі ознаки як національна культура, історична пам'ять відзначені незначною кількістю студентів. Отже усвідомлення особливостей національної культури та історії, їх ролі у формуванні нації недостатнє.

3. Лише 44% студентів змогли назвати шість найбільш значимих історичних постатей, які сприяли створенню української нації та 30,7% - шість найбільш значимих історичних постатей, які вплинули на розвиток української культури.

4. Серед спільнот, про які студенти, насамперед, могли б сказати «ми», «наші», вони виділяють сім'ю (89%), друзів (87%), колишніх однокласників (86,5%), однокурсників (79,1%), учасників соціальних інтернет-мереж (68,3%), громадян України (59,4%).

5. Аналіз відповідей студентів, які свідчили про їхнє емоційно-ціннісне відношення до своєї національної приналежності, показав, що 45,7% студентів всіх трьох груп відчувають гордість, гідність – 41,5%, патріотизм – 50,7%, спорідненість зі своєю культурою – 24,9%, незалежність – 37,8%. Разом з тим, 24,5% опитаних відчувають розчарування, 20,8% – сором, 18,1% – злість, бажання щось змінити – 17,6%. Діапазон емоцій, які переживають студенти в зв'язку з усвідомленням своєї національної ідентичності, широкий, переживаються як позитивні, так і негативні емоції. Так, студенти з одного боку відзначали, що відчувають гордість, радість, гідність, з

іншого – розчарування, сумніви, гнів, сором. 29% респондентів виявили готовність змінити свою національність.

6. Аналіз результатів виконання субтестів на виявлення сформованості конативного (поведінкового) компоненту показав, що позитивних відповідей на питання щодо дотримання національних традицій було всього 12,8%, спілкуються завжди українською мовою лише 9,6 % студентів, ніколи не спілкуються – 28,1%, готові використовувати елементи національної культури – 2,2%, проявили готовність відстоювати інтереси свого народу в міжнародній суперечці – 41% студентів, проявили зацікавленість щодо участі в колективі дизайнерів, які ведуть свої творчі пошуки в напрямку реалізації в проектах національного українського стилю – 19,2% студентів.

Результати дослідження показали, що у студентів переважає низький та середній рівні сформованості як національної ідентичності в цілому, так і кожного з її компонентів.

Висновки. Відродження українського суспільства, нові геополітичні реалії визначають нове соціальне замовлення – формування соціально орієнтованого покоління українців, формування в них не лише інтелектуально-інформаційних компетенцій та умінь, а й виховання громадянських основ, патріотичного ставлення до свого народу і Батьківщини, національної свідомості, особистої і державної гідності. В той же час, як показало дослідження, навчально-виховна система не створює достатніх умов для переходу якісних знань в якісні переконання. І саме це свідчить про актуальність виявлення організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили підвищення рівня сформованості національної ідентичності студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості: Монографія / В. В. Борисов – К.: АОЗТ «Полиграфическое предприятие АПП», 2003.- 518 с.
2. Кун М. Кто Я? / М. Кун, Т. Макпартленд // Психология самосознания. Хрестоматия. - Самара, 2007. – С.460 - 468.
3. Попов Р. С. Формирование национально-культурной идентичности личности подростка в условиях самостоятельного творческого коллектива: на материалах коллектива бального танца: Дис. ... канд. пед. наук. / Р. С. Попов. - СПб., 2007. - 206 с.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. / Г. У. Солдатова.- М.:Смысл,1998.- 386 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. — М: Аспект Пресс, 2006.— 208 с.
6. Стефаненко Т. Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. - 2004. - № 3. — С.38 - 43.
7. Намлинская О. О. Особенности национальной идентификации молодых русских в современном российском обществе. Автореф.дис...канд.соц.наук. / О. О. Намлинская.- М., 2007.- 26с.

8. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості. Дис. канд. псих. наук./ О. В. Шевченко.- К., 2004.-180 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Гора Олексій Володимирович – викладач кафедри історії та теорії права КЄРУЕ (Кіровоградський інститут регіонального управління і економіки), аспірант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: національна самосвідомість, національна ідентичність.

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається значення музично-інструментальної підготовки у професійній діяльності вчителя музики, виявляються особливості процесу художньої інтерпретації, визначаються критерії сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутніх фахівців.

В статье раскрывается значение музыкально-инструментальной подготовки учителя музыки, выявляются особенности процесса художественной интерпретации, определяются критерии сформированности музыкально-интерпретационных умений будущих специалистов.

Ключові слова: музично-інструментальна підготовка, художня інтерпретація, музично-інтерпретаційні уміння, майбутній учитель музики.

Актуальність проблеми. Динамічний розвиток сучасних суспільних перетворень, входження України в загальноєвропейський простір детермінує інноваційні процеси в освітянських закладах, переорієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки на європейські стандарти.

У зв'язку з цим посилюються вимоги до професійного зростання вчителя, зокрема його особистісних якостей, що виявляються у здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, бути готовим до перманентних змін, самостійно набувати компетенцій у відповідності з обраним фахом, визначати особистісні способи творчої самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження у професійній кар'єрі й життєдіяльності. Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості вчителя мистецьких дисциплін, його здатності використовувати набутий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності відповідно універсальним загальнолюдським художньо-естетичним цінностям та світоглядним позиціям, набувати вмінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

Основними завданнями в структурі професійної діяльності вчителя музики є вміння виконувати твори різних стилів і форм інструментального письма, розкривати художній образ твору на основі точного виконання нотного тексту й власного виконавського досвіду, володіти навичками самостійної роботи над музичним твором, знати

специфіку виконання шкільного репертуару. Тому в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики особливого значення набуває проблема формування музично-інтерпретаційних умінь студентів, здатності до адекватного відтворення музичного образу в процесі сценічно-виконавської інтерпретації.

Метою статті є: розкрити значення інструментальної підготовки у професійній діяльності вчителя музики, виявити сутність художньо-інтерпретаційного процесу та визначити критерії сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутніх фахівців.

Основний зміст статті. Музично-педагогічна діяльність учителя музики передусім пов'язана з виконавським процесом і передбачає наявність знань жанрово-стильових особливостей музичних творів, засобів їхньої виразності, умінь творчо осмислювати музичний образ, знаходити правильні способи його реалізації в сценічному виступі. Органічне поєднання музичного мислення, знань, умінь, почуттів і прагнень породжує у виконавця такий психічний стан, що сприяє здійсненню художнього задуму, передбачуваності кінцевого результату й досягненню мети виконавської діяльності, спричиняє до здійснення контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки за допомогою творчих «механізмів» виконавського процесу (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстракція, узагальнення). Ці положення розкриваються у ґрунтовних працях сучасних педагогів, зокрема, Л. Арчажникової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової. Аналіз праць і положень вищеназваних науковців уможливив зробити висновок про те, що здатність майбутнього вчителя музики до адекватного відтворення художнього образу в процесі інструментальної підготовки визначає рівень сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутніх фахівців.

Творча діяльність учителя музики зумовлюється специфікою музично-педагогічної діяльності, яка здійснюється в процесі публічного виступу, передбачає наявність інтерпретаційних умінь, здатності до адекватного відтворення художнього образу. Визначну роль у цьому процесі відіграють музично-виконавський досвід, знання, інтелект, володіння засобами художньої виразності, технікою художнього виконання, багатством асоціативного фонду, образністю музичного мислення, сценічно-виконавською культурою.

З інструментальним виконанням пов'язані майже всі види музичної діяльності: сольний спів, самотійна робота над музичним твором, інтерпретація музичного твору, акомпанування, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування.

Інтерпретація – основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес музичної інтерпретації містить не тільки

відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю, підкреслює науковець, слід не лише заглибитися в авторське відчуття образу та якомога повніше передати його у власному трактуванні, а й виявити власне розуміння тексту, виявити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор (Г. Падалка).

Аналіз структури художньо-інтерпретаційного процесу, особливості якого розкривається у працях Б. Асаф'єва, В. Блудової, О. Гуренка, Є. Назайкинського, М. Медушевського, О. Рудницької, дозволив визначити критерії сформованості художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього, котрі характеризують і виявляються в художньо-інтерпретаційних підсистемах (як у процесі роботи над художнім образом, так і в процесі сценічного виконання). До них ми віднесли: сформованість ціннісно-мотиваційної сфери; ступінь загальнохудожньої, музично-історичної та музично-теоретичної підготовки до здійснення аналізу-інтерпретації; розвиненість сценічно-виконавської сфери; ступінь творчої спрямованості; розвиненість ціннісно-особистісної сфери

Учені зазначають, що мотиви діяльності спеціаліста формуються на основі потреб і розвиваються як у процесі підготовки до певної діяльності, так і в самій діяльності. Під час професійного зростання мотиви сприяють виробленню об'єктивного ставлення й оцінки власних знань і вмінь, допомагають поглибленню професійного інтересу, активізують творчі можливості, стимулюють розумові процеси в розв'язанні пізнавальних завдань, мають значний вплив на якість знань, на потребу до їхнього набуття й оновлення та є однією з умов виявлення потреби до самоосвіти.

Успіх роботи вчителя й оволодіння професіоналізмом визначається професійно-педагогічною спрямованістю особистості вчителя, котра впливає як на якість знань вчителя, так і на потребу їхнього набуття. Педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики складається зі знань, навичок, суджень, умінь пов'язувати набуті знання з практичним педагогічним та музично-виконавським досвідом.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить зміст ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, котрі опосередковуються особливостями професії учителя музики, розкривають зміст і сутність музично-педагогічної діяльності, визначають її мету й завдання. У професійній діяльності майбутнього вчителя музики формування художньо-інтерпретаційних умінь повинно відповідати насамперед завданням його різносторонньої музично-виконавської діяльності як на уроці, так і в позакласній роботі.

Ціннісно-мотиваційна сфера вчителя музики характеризується ціннісним ставленням до загальнолюдських та національних здобутків

художньої культури, професійно-педагогічних цінностей, музично-виконавських цінностей, орієнтацією особистості на кращі зразки різних видів і жанрів світового та національного музично-виконавського мистецтва. Сформованість ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики визначається ступенем загальнохудожньої, музично-історичної, музично-теоретичної та методичної підготовки, зумовлюється особливостями багаторівневої, поліструктурної й багатовимірної музично-виконавської діяльності, пов'язаної з процесом формування музичного мислення, пізнання-осмислення та індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, оволодіння художньо-інтерпретаційними компетенціями, що спрямовується на здійснення завдань художнього виховання підростаючого покоління засобами музично-виконавської діяльності й реалізуються в самостійній професійній

Наступним критерієм сформованості художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики визначено ступінь загальнохудожньої, музично-історичної та музично-теоретичної підготовки до здійснення аналізу-інтерпретації (когнітивно-знанняєвий компонент музично-виконавської компетентності).

Здійснення художньої інтерпретації – це насамперед розуміння-пізнання змістовної сутності музичного твору та втілення цього розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета тлумачення [6, с.6].

Детальний аналіз нотного тексту наближає виконавця до інтерпретації, адекватної композиторському задумові й водночас допускає досить високий рівень інтерпретаційної свободи. Робота над об'єктивною логікою музично-образного змісту приводить до усвідомленого розуміння художнього образу й допустимої міри виконавської ініціативи. Тому усвідомлення інтонаційних зв'язків, засобів музичної виразності, розвиненість асоціативно-образного фонду, уяви допомагають здійснити аналіз та синтез тематичних, гармонічних та структурних елементів музичного твору, виявити композиційні принципи, тип викладу музичної думки.

Когнітивно-знанняєвий компонент передбачає здатність розуміти художній твір у єдності змісту і форми, ступінь загальнохудожньої інформованості й ерудованість, наявність умінь здійснювати інтеграційні зв'язки, аналізувати засоби музичної виразності.

Наступним критерієм сформованості музично-виконавської компетентності визначено розвиненість сценічно-виконавської сфери майбутніх учителів музики (операційно-технологічний компонент).

Виконуючи музичний твір, виконавець переживає разом з автором, проймається його почуттями, перевтілюється в художній образ, ідентифікує себе з ним. Це відбувається в різних видах музично-виконавської діяльності: інструментальній, вокальній, хоровій та ін. Багатство емоцій і почуттів ґрунтується на розвиненості асоціативно-образної сфери виконавця, умінь творчо інтерпретувати художній образ, доосмислювати, володіти технікою художнього виконання.

Рівень володіння художньо-виконавською технікою допомагає визначити, якою мірою студент оперує набутими фаховими знаннями, вміннями та навичками, володіє технологічними прийомами в процесі роботи над музичним твором або в процесі його презентації.

Художність – це інтегральне явище, що містить такі внутрішні структурні елементи, характерні ознаки та властивості, за допомогою яких музика виявляється як засіб пізнання навколишньої дійсності, як художня форма й художній зміст, художній образ і художній процес, що здатний викликати асоціативно-образні уявлення, емоційно-інтелектуальну реакцію, почуття й переживання, здатність до емпатії, інтеріоризацію образного змісту.

Відомі музикознавці та педагоги-музиканти Б. Асаф'єв [1], Г. Гофман [2], Г. Нейгауз [5], М. Медушевський [3], Є. Назайкинський [4] зазначають, що сила інтерпретації вимірюється органічним поєднанням художнього і технічного, творчим осягненням глибинного змісту твору, розумінням інтонаційно-образного змісту й виразністю виконання, володінням засобами художньо-технічної виразності (відчуття темпо-ритму, міри гучності, штрихова техніка, специфіка звуковидобування тощо).

Техніка художнього виконання є складовою частиною художньо-інтерпретаційного процесу й характеризує вміння добору та володіння комплексом художніх засобів музичної виразності, допомагає характеризувати особистісне, індивідуально-неповторне ставлення виконавця-інтерпретатора до музичного твору.

Художність, інтонаційна виразність, змістовність, стабільність, точність, володіння технічними прийомами виконання залежить від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками й здібностями (технічно-виконавськими та художньо-творчими), наявністю досвіду музично-виконавської діяльності.

Особливого значення сценічно-вольовий компонент набуває в процесі самостійно-творчої діяльності й виявляється в уміннях триматися на сцені, яскраво презентувати власні твори, виразно їх виконувати, володіти сценічним артистизмом, технікою художнього спілкування, вміннями супроводжувати свій виступ відповідними коментарями.

Наступним критерієм сформованості музично-виконавської компетентності визначено розвиненість ціннісно-особистісної сфери (рефлексивно-оцінювальний компонент музично-виконавської компетентності). Розвиненість рефлексивно-оцінювальної сфери виявляється в наявності виконавської рефлексії, швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також у вмінні критично мислити, аналізувати власну музично-виконавську діяльність, знаходити протиріччя й недоліки, засоби їхнього усунення, вміння висловлювати власні думки та судження, адекватно оцінювати рівень власного виконання та виконання інших, обґрунтувати власний виконавський задум, аргументувати, доводити, роз'яснювати та розв'язувати завдання.

Особистісний аспект ціннісних уявлень виявляється в здатності здійснювати адекватну самооцінку власної музично-виконавської концепції, обґрунтовувати свої думки й судження; критично ставитися до власної музично-виконавської підготовки, усвідомлювати позитивну чи негативну оцінку власних музично-виконавських дій.

Отже, критеріями сформованості музично-виконавської компетентності як особистісної професійно значущої якості майбутнього вчителя музики в процесі дослідження нами виявлено такі: сформованість ціннісно-мотиваційної сфери; ступінь загальнохудожньої, музично-історичної та музично-теоретичної підготовки до здійснення аналізу-інтерпретації; розвиненість сценічно-виконавської сфери; ступінь творчої спрямованості; розвиненість ціннісно-особистісної сфери.

Виокремлені критерії взаємопов'язані як єдине цілісне функціональне утворення, обумовлюють й зумовлюють один одного. Так, процес пізнання-розуміння художнього образу (когнітивний компонент) активізує емоційно-почуттєву сферу, творчий потенціал, спричиняє до активної діяльності, уможливорює формування особистісно-нових якостей, стимулює розвиток рефлексивності та емпатійності (Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс) [7]; самостійно-творча діяльність у свою чергу сприяє розвитку когнітивного та емоційно-почуттєвого компоненту музично-виконавської компетенції, посилює аналітичні здібності й поглиблює процес співпереживання та ідентифікації, формує емоційно-ціннісний аспект, сприяє самовираженню й самоактуалізації, розвитку мотиваційної сфери, формує здатність свідомо й творчо інтерпретувати художній образ, позитивно впливає на формування рефлексивно-оцінювального компонента; художньо-проектувальна діяльність сприяє розвитку знанняєвого компоненту й посилює здатність до емоційного співпереживання, формує комунікативну сферу особистості, розвиває потребу в самовираженні та самоактуалізації.

Виокремлені критерії сформованості художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики цілком співзвучні концепції виховного впливу музично-виконавської діяльності на особистість, згідно з якою створюються належні умови для змістовного повноцінного спілкування з мистецькими творами. Найвищим показником такого спілкування є вплив мистецтва на духовний світ особистості, становлення її позицій, поглядів і переконань, самопізнання свого власного «Я».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – М., 1971. – 375с.
2. Гофман И. Ответы на вопросы о фортепианной игре: Пер. с англ. Г. А. Павлова /Под редакцией Г. М. Когана. – М.: Гос. муз. из-во, 1961. – 224 с.
3. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: Исследование. М., 1993. – 262 с.
4. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. 4-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 300 с.
6. Павлютенков Е. М., Крижко В. В. Рабочая книга руководителя школы. Ч.1. Научные основы управления школой. – Запорожье: ЗОИУУ, 1993. – С.19.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 190 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-інструментальна підготовка майбутніх учителів музики.

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Любов ГУСЄВА (Кіровоград)

В статті розглядається актуальна проблема художньо-педагогічної освіти – формування у майбутніх фахівців концептуального мислення, як необхідної умови успішної професійної художньо-педагогічної діяльності.

В статье рассматривается актуальная проблема художественно-педагогического образования – формирование у будущих профессионалов концептуального мышления, как необходимого условия успешной профессиональной художественно-педагогической деятельности.

Ключові слова: концепт, концептуальне мислення, художня концепція, художній образ, художнє мислення, інтелектуальне середовище, сприйняття, пізнавальна активність, художній метод.

Сучасне суспільство, яке презентує людину як основну цінність, потребує нових підходів до становлення особистості, що ґрунтуються на культуро-творчих процесах, в яких носієм соціокультурних сенсів є така понятійна структура, як концепція. Мистецька освіта має потужний потенціал щодо формування у студентів концептуального мислення, усвідомлення ними процедур розуміння пізнавального процесу та

практичного застосування набутих знань. Важливою сферою у цьому контексті є композиційна діяльність, що спрямована на створення художнього образу через гармонізацію виразних образотворчих засобів.

Збагачувати інтелектуальний потенціал сьогодення - означає вдосконалювати духовний світ молоді, адже від виховання молодої генерації залежить майбутнє країни. Слушно наголошує митець та педагог Н. Я. Дідик, що кожен з педагогів повинен усвідомлювати особисту відповідальність і за глибину знань студентів, і за їхні моральні якості, і за їхню професійну підготовку, здатність працювати, а також брати активну участь в оновленні життя суспільства [8, 4].

В інтелектуальному середовищі велике значення у формуванні культурного потенціалу належить мистецтву. Мистецтво є глибокою потребою особистості, одним із засобів спілкування людей, воно формує художню першооснову людини, творчий підхід до діяльності, відповідний тип мислення.

Мистецтва впливають на людину різними способами та засобами: одні звертаються до впливу через здібності до слуху (музика, поезія), інші – впливають, виходячи із здібностей зору (образотворчі мистецтва), треті діють одночасно на зір та слух (театр, кіно). Сприйняття не просто інформує про зовнішній світ, воно відкриває творчі здібності людини. Сприйняття тісно пов'язане із суспільним досвідом, воно формується у певному суспільно-історичному середовищі. Процеси сприйняття та мислення, як зазначає в своїх працях відомий дослідник Р. Грегорі, тісно пов'язані між собою [5].

Як свідчить історія, митець завжди виступав і виступає провідником тих чи інших суспільних поглядів, споглядань, ідей. Більшість вчених схильні розглядати сприйняття як пізнавальну активність, як діяльність пов'язану з висуванням гіпотез, з постановкою та вирішенням проблем.

Митець через свої спостереження, враження, роздуми над життям створює цілісну художню концепцію. Існують різні погляди щодо значення різних форм пізнання в мистецькій діяльності. Наприклад, італійський філософ Б. Кроче визначає мистецтво як інтуїцію і заперечує його здібність до концептуального знання, яке, на його думку, може бути виражене тільки в логічних поняттях. Кроче вважає мистецтво більш простою і елементарною формою пізнання, ніж пізнання концептуальне. Однак, на думку інших дослідників (Р. Арнхейм, Ю. Борев), мистецтво тяжіє до концептуальності, воно прагне до глобального мислення, до вирішення загальносвітових проблем, до усвідомлення стану світу.

Художник мислить і оперує образами, природа яких предметно-чуттєва і мистецтво здатне не відриваючись від предметно-чуттєвої природи явищ, робити широкі узагальнення і створювати концепцію світу. Художній образ, що є основою творчого процесу, – це єдність

думки та почуттів, раціонального та емоційного, об'єктивного та суб'єктивного. В ньому відображаються суттєві грані дійсності, ставлення митця до зображуваного, та багатство його особистості. «Якість художника залежить від кількості минулого досвіду, який він несе в собі».[2, 145].

Про це говорить О. Голубєва, наголошуючи, що художній образ – це відображення творцем свого «я», це форма відображення, відтворення об'єктивної реальності з позиції певного естетичного ідеалу в мистецтві [4, 7]. Набутий запас вражень слугує своєю чергою розвитку уяви, здібності бачити образи, відсутніх предметів, явищ, подій. Завдяки цьому художник може будувати програму сприйняття, створювати план зображувальної діяльності та ще до її початку уявляти собі результат. Другими словами, художник здатен споглядальною (зоровою) думкою передбачити саму дійсність. Таким чином, система художніх образів складає художню реальність, яка пронизана художньою концепцією світу та особистості, підпорядкована цій концепції і є її образним пластичним втіленням.

Художнє мислення є видом інтелектуальної діяльності, спрямованої на створення та сприйняття творів мистецтва, особливим різновидом мислення людини, що відрізняється за характером перебігу, кінцевою метою, соціальними функціями та способом включення в художню практику. Природа та сутність художнього мислення зумовлена духовно-практичним способом засвоєння світу, характером художнього відображення.

Специфіка такого типу мислення пов'язана з розвитком уявлення про відмінні ознаки мистецтва, його пізнавальний та інтелектуальний потенціал. Своєрідність художнього мислення проявляється в образно-чуттєвому осягненні світу, в органічному синтезуванні результатів дії раціонального та емоційного механізмів уяви.

Продуктивною основою художнього мислення є емоційна активність свідомості. Емоції впливають на весь процес художньої діяльності. Художні емоції, як зазначав Л. Виготський, – розумні емоції. Коли розум виявляється недостатньо інформованим, митець звертається до емоційно-інтуїтивної оцінки, покладається на своє естетичне відчуття. Суттєвою ознакою художнього мислення є гіпотетичність, здатність мислити ймовірностями. За допомогою продуктивної уяви, що виступає своєрідним каталізатором творчої думки, вдається створити гіпотези, прояснити фрагменти «невідомої» реальності, подолати пустоти незнання. Конструктивний характер художнього мислення безпосередньо пов'язаний з умінням мислити цілісно, засвоювати його симультанно (забезпечуючи мисленеве охоплення різноманіття), відкривати нові непередбачувані зв'язки.

Характерними рисами художнього мислення є висока естетична вибірковість, асоціативність і метафоричність. На основі художнього мислення створюється ідея, концепція твору, здійснюється вибір виразних засобів. Художників-мислителів вирізняє гостре відчуття історичної перспективи, вміння створювати дух часу, передбачати майбутнє.

Художній світ в своїй реальності, як зазначає Ю. Борев, є концептуально наповненою моделлю дійсності, що складається з осмислених та пропущених через свідомість вражень буття. Художній світ концептуально наповнений. На відміну від реального світу в ньому все пронизано художньою концепцією, все є її носієм [2, 150].

У зв'язку з цим, очевидно, що важливе значення у сучасному мистецтві посідає проблема концепції як форми пізнання та концептуального мислення, як способу пізнання. А тому і художньо-педагогічні процеси мають забезпечувати відповідні умови щодо означеної проблеми, тобто умови для формування здатності людини мислити концептуально.

Впродовж двох останніх десятиліть в російсько- та україномовній літературі різко поширилося використання терміну «концепція». Для того, щоб концепція набула чинності з'явилися підстави. Вони, як зазначає В. Рижко, полягають передусім у тому, що теорія як форма наукового знання безпосередньо не репрезентує своїм змістом соціокультурні властивості знання, його сенс. Можливості концепції – значно багатші, бо вона виражає не просто якусь інформацію про об'єкт, а й розуміння цієї інформації суб'єктом [16].

Зараз не існує усталеного означення поняття концепції. Тому важливо з'ясувати які властивості концепції вирізняють її поміж інших форм знання. Рання довідкова література ототожнює терміни «концепція» та «поняття». Це пов'язано з тим, що ще в середньовіччя в латині терміном *conceptus* означали «думку, поняття», а під *conception* розуміли «сприйняття». В останньому випадку теж йшлося про поняття як форму мислення, але як загальну пізнавальну процедуру, де немає розчленування пізнання на його форми, а йдеться загалом про те, що світ «сприймається» або «пізнається» суб'єктом. Сенс поняття «концепція» можна збагнути тоді, коли врахувати, що саме знання розглядалося як частка існуючого світу. Тому саме поняття або «концепт» також мислилось як онтологічна категорія, і воно означало множину сенсів, а не щось одне чітко означене.

Дослідженням цієї проблеми займається ряд вчених; логіко-гносеологічний аналіз поняття «концепція» здійснюють такі науковці як П. Йолон, А. Добринін, І. Крикштопайтис, на їх думку такі уявлення, що іменуються картиною світу, стилем мислення, парадигмою,

дослідницькою програмою, мають широке поле знання це – світоглядно-методологічні концепти.

М. Полані започаткував погляд згідно з яким вважається, що знання має особистісні риси. Концепція включає в себе і категорії (без них не буває будь-якого мисленевого акту), ідеї та поняття, а також закони і є водночас теоретичною вибудовою. Проте усі згадані форми знання в концепції підпорядковані основному – цілісному вираженню предмета пізнання, при чому так як він бачиться, як його розуміє суб'єкт пізнання, котрий перебуває в діалозі з іншими суб'єктами. Останнє може розгортатися лише на ґрунті культури, бо розуміння, сенс існує не інакше, як в контексті культури [15, 42].

Концепція як форма знання може бути виокремлена в пізнавальному процесі за умови суб'єкт-суб'єктних відношень. Звернення до суб'єкт-суб'єктного відношення – це занурення у сферу соціокультурного аспекту пізнання (М. Бахтін, В. Біблер, Б. Юдін). В. Лекторський у зв'язку з цим зазначає: «будь-яка пізнавальна діяльність за принциповими механізмами свого існування характеризується соціально-опосередкованим станом, і відтак завше містить потенцію комунікативності, себто ніби здійснюється не лише для мене, а й для першої-ліпшої людини, котра залучена до системи соціокультурних нормативів. Суб'єкт-суб'єктні відносини містять внутрішню діалогічність знання [13, 30].

Оскільки мислення завжди культурно-історичний процес, то в кожній концепції задіяна уся категоріальна мережа відповідного культурно-історичного періоду. Це означає, що завжди існує певне бачення світу і певне його осмислення. Кожна людина потенційно користується всією категоріальною мережею мислення, але актуально використовує тільки частку останньої.

Концепція виступає полісемантичною формою знання. Особливістю концепції є те, що вона містить змістовно цілісне знання про об'єкт, орієнтоване на вираження сенсів пізнавальної діяльності, розуміння її результатів. За визначенням науковця С. Тулуміна, концепція є знанням, котре передає процедури розуміння. Як розуміння, концепція – це позиція, погляд суб'єкта на відповідну предметність, персональне знання.[17, 172]

Проблема концепції щільно переплітається з питанням так званого неозначеного знання, яку досліджували М. Полані, В. О. Лекторський та ін. М. Полані прийшов до думки, що не все знання означене, оскільки в ньому є дещо більше, ніж можна виявити його логічними формами, структурами. Він розділяє об'єктивне (означене) та особистісне (неозначене) знання. Концепція і неозначене знання мають певну спільність оскільки подають (репрезентують) особистість (її позицію),

котра існує в цьому знанні. І концепція, і особистісне знання є наперед заданими знаннями, тобто такими, з якими суб'єкт підходить до розв'язання відповідних теоретичних питань. У самій концепції виявляються раніше невідомі дані, те, що не існувало в знанні до концепції [14, 71].

Як вже зазначалося, концепція висвітлює сенси, розуміння відповідної сфери знань, тому й мова концепції повинна вписуватися в контекст сприйняття суб'єкта, тобто бути йому зрозумілою.

Аналізуючи форми знаково-символічної «оболоні» знання (логіко-математичну, графічну, предметно-образну) Дж. К. Максвелл, писав, що існують вчені, які можуть розглядати чисту кількість, яка для відчуттів постає у вигляді символів, а для розуму – у формі, що не може зрозуміти ніхто, окрім математиків. Водночас є такі вчені, які прагнуть звільнити теоретичні конструкції від строгої логіко-математичної «оболоні» і надати абстракціям дотикового відчуття. Такі вчені отримують велике задоволення слідкуючи за геометричними формами, котрі вони креслять на папері, або будують у порожньому просторі. Отже існують різні засоби, що виконують функції мови.

Коли концепція ще формується, то спостерігається переважання буденної мови з характерною для неї неозначеністю семантики. Така мова – образна, метафорична, асоціативна. На цьому етапі предметна сфера концепції ще не має окреслених меж, вона пов'язана з багатьма смисловими нитками з іншими науковими та ненауковими уявленнями (Ф. Дайтсон). В період зародження концепції існує потреба цілісного віддзеркалення змісту концепції, а багато її аспектів, понять ще далекі від завершеності, тому існуючі новації змісту заповнюються образними або метафоричними висловлюваннями [16, 65].

Коли завершується остаточне формування концепції, вона чітко окреслює предметну сферу свого застосування, то її мова починає втрачати образність та метафоричність, стає більш однозначною, а дедалі – математичною. Але вилучення образності та метафоричності не відбувається повністю, такі образні вирази сприймаються вже не як образи чи метафори, а як імена деяких характеристик [16, 67].

На побудову будь-якої концепції істотно впливає соціокультурне середовище: існує розмаїття проявів впливу соціокультурного чинника на пізнавальний процес. Одним із важливих проявів такого впливу є художні витвори, в яких часто формується культурно-історичний контекст – концептуальне бачення майбутнього розвитку відповідної картини світу.

У відповідності до історичного життя твору мистецтва в сфері культури, а також у певній залежності від духовного та культурного рівня аудиторії, що сприймає цей твір, його концепція виступає різними

своїми гранями, зберігаючи основну морально-естетичну орієнтацію, яку вона містить у собі. Художня концепція, що вбирає в себе всю повноту життя художнього твору, його ідейний зміст, завжди являє собою певний «екстракт», логічну конструкцію [20, 159].

Художня концепція в різних видах мистецтва охоплює увесь твір і разом з тим містить в собі деяку смислову його домінанту. Це завжди концепція людини, концепція світу, що взята в своїй неподільності. Вся історія мистецтва від давніх часів до наших днів може розглядатися як історія концептуальних, конкретних образно-естетичних уявлень про світ і людину, її призначенні, цінності, відповідності вищим суспільно-історичним ідеалам.

Кожна концепція, за судженням Г. Герца, - це єдність відображення та конструювання. Андре Леруа-Гурана теж зауважував важливість конструювання, в основі якого лежить така здатність мислення як уявлення. Воно є «фундаментальною» властивістю інтелекту і суспільство, в якому ослаблюється здатність до формування символів, втрачає здатність діяти.

В художній творчості значна увага приділяється художній уяві – здібності свідомості до синтезу та творчого перетворення сприйняття та уявлень, створення образів та моделей буття у відповідності до принципів художнього, духовно-практичного освоєння світу. За своєю природою художня уява – конструктивно-утворююча, відзначається можливістю поєднувати різноманітне, утримувати в уяві цілісне [20, 47].

Як вважав І. Кант, уява у своїй вільній діяльності співвідносить емпіричну чуттєвість з категоріями свідомого, приводить в рух інтелектуальні творчі сили. Художня уява як акт свідомого пізнання виконує пошукову, евристичну функцію. Суттєвою властивістю художньої уяви є спрямованість на конструктивно-творчу роботу в матеріалах мистецтва.

Недостатньо розвинена уява як духовно-практична здібність людини обмежує діапазон естетичного розвитку особистості. Пробудження та розвиток творчої уяви, що дозволяє бачити світ з точки зору культури – важливе завдання художньої освіти.

У процесі художньої освіти має сформуватися особистість, як фахівець, котрий мислить і може оперувати набутими знаннями та уміннями, втілювати їх у своїй практичній діяльності, здатний до пошуку, пізнання та осмислення довколишнього світу. Мистецтво, зокрема образотворче, має потужний потенціал щодо реалізації такого завдання. А задля цього сам навчально-творчий процес має бути осмисленим та усвідомленим як континуум формування концептуального мислення.

Композиція як навчальна дисципліна має теж набути нових якостей, не розглядатися лише як теоретичне знання з певними законами, категоріями, засобами, котрі потім використовуються для створення певного витвору мистецтва. Композиція має стати основним наскрізним навчальним предметом, що формує цілісні уявлення взаємодії категорій, засобів, образотворчої мови, художнього мислення.

Як будь-який пізнавальний процес, композиційна діяльність також передбачає усвідомлення певних конструктів цієї діяльності, що забезпечать цілісність, концептуальність мислення. Формальна композиція, на нашу думку, є на сьогодні тією мовою, якою користується концепція при своєму остаточному формуванні, тобто ця мова з образної, метафоричної стає більш однозначною, математичною. Але вилучення образності та метафоричності не відбувається повністю, такі образи вже сприймаються як символи, форми окремих предметів, понять. Опанування такої композиції спрямовуватиме на формування концептуального мислення.

У цьому контексті доцільним бачиться вибудова навчально-творчого процесу за традиційним принципом поступового ускладнення завдань, а послідовність передбачає такі етапи опанування композиції: площинна формальна композиція, об'єм на площині (рельєфна), об'ємна формальна композиція, об'ємно-просторова формальна композиція. Опанування зазначених типів композицій має спрямовуватися на засвоєння властивостей її категорій, особливостей їх прояву в кожній з композицій. В кожному типі формотворчою основою композиції має виступати певний концепт. І завершальним етапом навчальної композиційної діяльності має бути опанування найскладнішого типу формальної композиції – концептуальної.

Вважаємо, що навчально-творча композиційна діяльність саме в такому аспекті відповідатиме потребам сучасного художньо-освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: 1974. –
2. Боров Ю. Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
3. Волков И. Ф. Творческие методы и художественные системы. – М.: Искусство, 1988. – 253 с.
4. Голубева О. Л. Основы композиции: учебник. – М.: Сварог и К, 2008. – 144 с.
5. Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. – М., 1970.
6. Грегори Р. Л. Разумный глаз. – М., 1972.
7. Даниэль С. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. – Л.: Искусство, 1990. – 223 с.
8. Дідик Н. Я. Основы композиции: навчальний альбом-посібник. – Ужгород: Мистецька лінія, 2009. – 64 с.

9. Добрынин А. Концептуальная система знания: философская традиция и методологическая новация//Научное знание: концептуальная систематизация. – Вильнюс, 19787. – С.7 – 43.
10. Йолон П. Ф. Наукова теорія та її особливість в гуманітарних науках//Логіка і гуманітарні науки. – К, 1971. – С.7 – 26.
11. Копнин П. В. Идея как форма мышления. – К., 1963. – 108 с.
12. Крикштопайтис И. Идея целостности в познании физической реальности//Научное знание: концептуальная систематизация. – Вильнюс, 1987. – С.97 – 119.
13. Лекторський В. А. Суб'єкт, об'єкт, познание. – М., 1980. – 359 с.
14. Полани М. Личностное знание. – М., 1985. – 344 с.
15. Попович М. В. Логика и анализ понятийного аппарата научной теории//Логико-философский анализ понятийного аппарата науки. – К., 1977. – С 5 – 30.
16. Рижко В. А. Концепція як форма наукового знання. – К.: Наукова думка, 1995. – 209 с.
17. Тулмин С. Человеческое понимание. – М., 1984. – 327 с.
18. Устин В. Б. Композиция в дизайне Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 239 с.
19. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
20. Эстетика: Словарь / Под общ. Ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусєва Любов Григорівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну (секція образотворчого мистецтва), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогіка мистецтва, проблеми образотворчої підготовки студентів та учнів.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИМІРУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Емілія ГУЦАЛО (Кіровоград)

У статті висвітлюються проблеми педагогічного тестування, його переваги та недоліки, технології створення тестів; здійснено аналіз вимог до якості тестів та умов ефективного впровадження тестового контролю знань, подано класифікацію тестових завдань, проаналізовані помилки змісту тестів та організації тестування.

В статті розкриваються проблеми педагогічного тестування, його достоїнства та недоліки, технології створення тестів; зроблено аналіз вимог до якості тестів та умов ефективного використання тестового контролю знань, представлена класифікація тестових завдань, проаналізовані суттєві помилки тестів та організації самого процесу тестування.

Ключові слова: педагогічне тестування, тестологія, специфікація, стандартизація, форми тестових завдань.

Постановка проблеми. В умовах інтеграційних намірів України та входження нашої держави в Європейський освітній простір спостерігається переорієнтація освітніх технологій на особистісне, компетентнісне становлення фахівця. У контексті реформування

національної освіти набувають актуальності питання моніторингу якості вищої освіти. Нових перспектив набуває використання ефективної системи педагогічного оцінювання як інструменту виміру результатів педагогічного процесу та навчальних досягнень студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні сучасні дослідження тестування як методу педагогічної діагностики, висвітлені в роботах зарубіжних учених В. С. Аванесова, Т. Аджер, А. Анастасі, В. П. Беспалька, Л. Ф. Бурлачука, Дж. Гласс, Н. Гронланда, Л. Долінера, Р. Ібел, К. Інгенкампа, П. Клайна, А. Майорова, Р. Намбельтона, В. Переверзева, І. Раппопорта, Дж. Стенлі, М. Челишкової та ін. Практичне втілення ідеї тестування відбулося із введенням Єдиного державного іспиту (ЄДІ) в Російській Федерації з 1998р. Згодом багато вищих навчальних закладів України почали переходити на нові умови прийому до вищих навчальних закладів із використанням тестових технологій. Теоретиками і практиками з тестології стали українські науковці Я. Болюбаш, І. Булах, В. Гогунський, Л. Гриневич, А. Єріна, Л. Коваленко, О. Локшина, К. Михайлов, М. Мруга, Л. Леонський, О. Ляшенко, М. Олійник, Л. Паращенко, Х. Порсева, Г. Терещук, Л. Фігурська, В. Хмельницький, В. Шпильовий, О. Яковенко та ін.

Завданням цієї статті є висвітлення проблем педагогічного тестування, його переваг та недоліків, технологій створення тестів; аналіз вимог до якості тестів та умов ефективного впровадження тестового контролю знань; розкриття класифікації тестових завдань, характеристика композиції завдань різних типів (формат, структура, правила оформлення, принципи оцінювання та інтерпретації результатів); аналіз помилок та технічних дефектів тестових завдань та процедур тестування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні вітчизняні науково-практичні дослідження, не зважаючи на визнання науковцями факту відсутності національної школи тестування, сприяють розумінню сутності тестів, системи понять тестології, рефлексії практики запровадження тестування у сучасній освіті України.

У педагогічних вимірах тестологія – це теоретико-методологічне і методичне обґрунтування процесів розробки і застосування педагогічних тестів. У вищій освіті педагогічне тестування є засобом вимірювання рівня знань, умінь і навичок студентів, а процес такого тестування називається педагогічним виміром навчальних досягнень. Педагогічні тести як система взаємопов'язаних предметним змістом завдань зростаючої складності та специфічної форми дозволяють оцінювати структуру знань і вимірювати ступінь засвоєння учбового матеріалу, оволодіння необхідними вміннями й навиками, рівень учбових досягнень [1; 2; 4; 6; 7; 8].

Звернемо увагу на очевидні переваги педагогічного тестування перед традиційними методами контролю знань: загальна позитивна орієнтація процесу оцінювання (тести спрямовані переважно на виявлення досягнень студентів, а не на виявлення помилок і недоліків); багатофункціональність: тести дозволяють враховувати особливості засвоєння кожного навчального предмету і окремих його розділів. Наявність кількісних показників для визначення повноти та глибини знань допомагає студенту адекватно й критично оцінити свої успіхи, підвищити рівень самостійності. Викладач може з'ясувати рівень й динаміку оволодіння студентами учбовим матеріалом відповідно до програми, організувати своєчасну індивідуальну допомогу, вчасно скорегувати власну педагогічну діяльність (зміст курсу); вища об'єктивність контролю за рахунок його відповідності *завдалегідь визначеному стандарту відповідей*, ліквідації підказок і списування, *можливості автоматизації перевірки результатів тестування знань студентів*, зменшення впливу суб'єктивного компонента (настрою, рівня кваліфікації та особистісних характеристик викладача). Об'єктивність тестового контролю забезпечує єдині вимоги до всіх студентів, незалежно від їхніх попередніх навчальних досягнень; оперативність та економність контролю (економія часу за рахунок швидкості проведення й легкості обробки результатів; *можливості зосередження* уваги не на формуванні відповіді, а на осмисленні її суті; вчасне виявлення помилок та їхнє виправлення з мінімальними втратами); точність та диференційованість вимірювань учбових досягнень. Змістовна валідність тесту незрівнянно вища за будь-яку іншу форму діагностики. Результати тестування, завдяки особливій організації тестів, можуть бути представлені в шкалах, різних градаціях оцінок, балах, рейтингових позиціях кожного студента, а не лише чотирибальною шкалою (“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”); вища ефективність та технологічність (можливість одночасного оцінювання успішності багатьох студентів; охоплення тестами значного навчального матеріалу; спрощення функцій експериментатора; можливість застосування під час самостійної роботи для контролю якості засвоєння матеріалу; можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки *тощо*); універсальність педагогічного тестування, охоплення ним усіх стадій процесу навчання, наявність однакових вимог для всіх студентів; можливість статистичного аналізу результатів тестування; сумісність тестових технологій з іншими сучасними освітніми технологіями; стимулювання позитивного ставлення студентів до систематичного вивчення курсу, кращого засвоєння матеріалу за рахунок глибшого розуміння структури матеріалу, акцентуації уваги на центральних

позиціях, опорних поняттях, контрольних питаннях з тем. Завдяки незвичайності тестування, наявності елементів змагальності у студентів формується позитивна мотивація навчально-пізнавальної діяльності.

Недоліками тестового контролю є те, що складно, а часто й неможливо, простежити уміння студента будувати відповідь, логічно висловлювати свої думки та міркування мовою науки, обґрунтовувати судження та конкретизувати свою відповідь прикладами; тести успішності зазвичай виявляють лише кінцевий результат виконання завдання, тому утрудненою є перевірка глибинного розуміння предмету, оволодіння стилем мислення; тестування може призвести до певної стандартизації мислення, провокує студентів до поверхневого вивчення матеріалу, створює враження, що просте запам'ятовування (“зубріння”) формалізованих знань розв’язує проблеми навчання. Крім того, відсутній безпосередній контакт викладача зі студентами, що утруднює виявлення їхніх індивідуальних відмінностей та потенційних можливостей.

Загальними вимогами до якості тестів та педагогічних умов ефективного впровадження тестового контролю знань є влідність, надійність, достатня складність завдання, дотримання дискримінативності завдань тесту, обов’язковість апробації тестів, стандартизація тестів, формування компонентів психологічної готовності студентів до тестових випробувань.

Особливо актуальними, на наш погляд, є формування компонентів психологічної готовності студентів до тестових випробувань. Психологічна готовність студентів передбачає попередню підготовку до тестування в ході тривалого системного навчання. Така підготовка включає ознайомлення зі структурою та вимогами тестів до часу, відведеного на їх виконання, технікою роботи над кожним розділом, а також виконання окремих, подібних до тестових, завдань.

Виконання завдань вже під час самого тестування теж вимагає психологічної готовності.

Формування мотиваційного компоненту передбачає підсилення соціальних мотивів та мотивів особистісного розвитку, пов'язаних із самопізнанням і самовдосконаленням особистості студента.

Когнітивний компонент психологічної готовності передбачає озброєння студентів добре структурованою системою знань, необхідних для успішного виконання тестових завдань. Операційний компонент психологічної готовності означає володіння студентом комплексом умінь і навичок, які забезпечують успішність здійснення різноманітних операцій тестової діяльності.

Формування особистісного компоненту психологічної готовності передбачає розвиток (або корекцію) таких особистісних характеристик

студентів, які впливають на успішність результатів їхніх тестових випробувань.

Під час підготовки та проведення тестового випробування доцільно враховувати особливості перебігу нервових процесів (їх силу або слабкість, врівноваженість або неврівноваженість), індивідуальний темп діяльності, працездатність, характер вегетативного реагування (особливості процесів мислення, уваги, пам'яті, саморегуляції) в стані розумового навантаження тощо.

При складанні завдань тесту слід дотримуватися ряду правил та рекомендацій, необхідних для створення надійного, збалансованого інструмента оцінки успішності оволодіння студентами навчальною дисципліною. Дослідники рекомендують проводити специфікацію тесту як документу, що визначає структуру й зміст контрольних-вимірювальних матеріалів із навчального предмета. Специфікація включає наступні елементи: 1) перелік форм тестових завдань; 2) кількість завдань кожної форми в одному варіанті тесту; 3) види вимірюваних інтелектуальних умінь; 4) кодифікатор вибраних тематичних розділів змісту предмета; 5) кількість завдань у кожному розділі тесту; 6) рівень складності завдань і їх розподіл за розділами змісту та формою завдань [4, 116].

Кількість тестових завдань не повинна бути занадто малою, тому що перевірка знань перетворюється на лотерею. Мінімальний кількісний склад контрольного тесту має становити 25-30 тестових завдань.

Кількість тестових завдань не повинна бути занадто великою, тому що збільшується час тестування і накопичується втома, а в результаті оцінюється не рівень знань, а витривалість.

Приблизно половина питань, включених у підсумкове завдання, повинна бути на відтворення і формулювання визначень, правил, законів. Друга половина – містити такі завдання, щоб студенти могли продемонструвати своє вміння використовувати теоретичні знання в практичній діяльності або проілюструвати практичне застосування теорії.

Важливим є добір варіантів відповідей (альтернатив) до тестових завдань. Неправильні відповіді (дистрактори) до тестових завдань повинні бути правдоподібні, мати реальне відношення до предмета, що вивчається. Варіанти відповідей на кожне завдання повинні підбиратися таким чином, щоб виключалися можливості простого здогаду чи відкидання свідомо невідповідної відповіді.

Постановка завдань і опрацювання результатів тестування мають бути стандартизованими. Тест стає стандартизованим, тобто перетворюється в інструмент виміру знань лише після переробки або видалення неякісних тестових завдань, проведення додаткового тестування, уточнення характеристик тесту, його специфікації

(написання паспорту з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання в різних умовах). Щоб довести тест до повної готовності до застосування необхідно кілька років збирати статистичні дані з потоком 100–120 студентів.

Важливим є питання формування банку тестових завдань із сукупності тестових завдань, які пройшли апробацію та мають певні характеристики. Мінімальний обсяг тестових завдань у банку тестових завдань визначається в залежності від обсягу годин, які заплановані студенту на вивчення матеріалу навчальної дисципліни і кількості студентів, які одночасно вивчають відповідну дисципліну.

У тестології виділяють композиції тестових завдань різних типів, форматів та структур. Наприклад, відповіді можуть конструюватися (студент має доповнити текст завдання недостаючим словом або словами) або обиратися.

На користь вибірових відповідей зазвичай наводяться такі аргументи: а) в практичному житті найчастіше зустрічаються ситуації, де вирішальне значення має вибір відповідної альтернативи; б) оскільки студентові потрібно навести явну відповідь в звичній для нього формі, не має суттєвого значення, сформулює він її сам чи вибере готову з наведеного списку; в) необхідність вибору відповіді з декількох можливих варіантів допомагає студенту краще розібратися в матеріалі, що вивчається тощо [5, 127].

Крім того, у сучасній класичній – вітчизняній і зарубіжній – тестології існує загальноприйнята класифікація тестових завдань: завдання закритої форми; завдання на встановлення відповідності; завдання на встановлення послідовності; завдання відкритої форми.

Дослідниками розроблені певні правила щодо оформлення тестових завдань. Наприклад, для тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді сформульовані наступні рекомендації.

Варто використовувати чіткі, зрозумілі формулювання, застосовувати лише відомі студентам терміни без двозначності, рідко вживаних слів, сленгу, діалектизмів.

У відповідях не рекомендується використовувати слова “все”, “жоден”, “ніколи”, “завжди”, “всі названі”, “з названих жоден”, тому що такі слова / словосполучення допомагають угадати правильну відповідь.

Слід виключити застосування у якості правильної відповіді чи дистрактора (помилкової відповіді) таких фраз, як “правильної відповіді немає”, “всі відповіді правильні”, “все з вищевказаного” або “всі відповіді неправильні”, “нічого з вищевказаного”.

Якщо варіанти відповідей починаються з одного слова (кількох однакових слів), їх потрібно перенести в основу завдання.

Усі варіанти відповідей мають бути граматично узгодженими з

основою завдання.

В кінці змістовної частини завдання, а також в кінці варіантів відповідей не рекомендується ставити розділові знаки.

Розташовувати кожен варіант відповіді доцільно з нового рядка (у стовпчик, але не більше двох колонок). Букви правильної відповіді необхідно варіювати [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9].

Варто зупинитися на помилках та технічних дефектах тестових завдань й тестування. Отже, помилками змісту тестів є наступні: завдання тесту не відповідають цілям тестування; недостатня кількість завдань, яка не охоплює змісту дисципліни або теми, яку перевіряють тестами; неякісний тест, граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей. Нечіткість формулювання, що породжує неоднозначність, а, отже, і дезорганізує навчальну роботу студентів; підбір завдань та використання тестів без урахування їх складності; відсутність інструкцій або їхня двозначність, що знижує предметну чистоту змісту завдання, створює перешкоди для його розуміння тестованими; частина варіантів відповіді вичерпує всі можливі варіанти, що вимагає введення пункту “усі відповіді правильні” і “усі відповіді невірні”, “нічого з вищезазначеного”, які трактуються як логічні підказки; надмірність інформації в тексті завдання, багатослівність відповідей-дистракторів; пропозиції виконання невластивих тестовому завданню дій – пояснити відповідь, якщо це не стосується завдань у формі тестів, коли викладач, використовуючи письмові тести, дає студентам можливість усно обґрунтовувати свої відповіді у формі дискусій під час практичних (семінарських) занять; правильна відповідь найдовша та найбільш деталізована, тобто спостерігається стилістична неоднорідність варіантів відповідей або нелогічний порядок цих варіантів тощо.

Помилками організації тестування є: відсутність процедур кваліфікованої експертної перевірки тестових матеріалів і технологій тестування; стихійність, відсутність систематичності поточного контролю знань через порушення наступності між тестами поточного й підсумкового контролю; відсутність подальшого доопрацювання створених тестів викладачами; значний суб'єктивізм у формуванні змісту тестів, методик проведення тестового контролю; розбіжність у вимогах різних викладачів щодо оцінки одних і тих самих тестових завдань.

Отже, некоректна підготовка тестів чи організації тестування можуть стати дуже небезпечним інструментом, який буде тиражувати винятково репродуктивні знання, тобто орієнтація більшості тестів на репродукцію знань призводить до навантаження лише пам'яті, а не мислення, внаслідок чого тестування втрачає своєї прогностичної здатності. Крім того, створюється небезпека неякісним тестуванням

одержати недостовірні дані, а також відбувається нівелювання інтересу студентів до виконання тестових завдань, зниження авторитету викладача, який пропонує неякісні тестові завдання.

Висновки і перспективи подальших пошуків. Застосування тестової перевірки знань студентів підвищує ефективність педагогічного контролю з будь-якої дисципліни, дозволяє більш об'єктивно й надійно оцінювати рівень засвоєння знань, набуття умінь і навичок, сприяє підвищенню мотивації навчання, формує адекватне самооцінювання студентами результатів власної діяльності.

Розробка системи тестування – це складний процес, який вимагає високого рівня професійної підготовки в галузі теорії тестових завдань (Item Response Theory) та спільної роботи багатьох авторів-розробників, запровадження надійного програмного забезпечення, використання різноманітних науково обґрунтованих та ефективних технологій контролюючої (моніторингової) діяльності, врахування психологічно-педагогічних аспектів процесу модернізації університетського навчання.

Мистецтво конструювання тестових завдань вимагає, крім знання основних принципів тестології досконалого знання навчального предмета самим викладачем. Відповідальність за семантичну коректність (коректність питань, варіантів відповідей, логічну пов'язаність питань модуля) покладається на провідного викладача (лектора).

Реалізацію дидактичного потенціалу тестових методик у вивченні психолого-педагогічних дисциплін можливо забезпечити за умов:

- уніфікації змісту дисциплін гуманітарного циклу вищої школи, систематизації основних категорій наук, відповідно до Галузевих стандартів вищої освіти психолого-педагогічної підготовки фахівців педагогічного профілю;

- поєднання методично вивічених традиційних підходів та сучасних технологій оцінювання рівня засвоєння знань, набуття умінь і навичок, тому що навіть великого обсягу якісних тестових завдань недостатньо для повноцінного засвоєння та перевірки знань з курсу;

- удосконалення професійної готовності викладача до методичної діяльності використання тестових технологій як засобу контролю фахової підготовки майбутніх спеціалістів;

- забезпечення викладачів методичною літературою (дефіцит якої впливає на якість розроблених тестів та організацію тестування), яка б складала комплекс відповідних теоретичних і практичних знань щодо тестології;

- перетворення тестування на робочий повсякденний інструмент високої роздільної здатності завдяки конструюванню якісних (вілідних, надійних) тестів, адекватних сучасним цілям модернізації навчання й освіти;

- забезпечення кваліфікованої експертної перевірки тестових матеріалів й процедур тестування;
- урізноманітнення форм (типів) тестових завдань та їх складності;
- формування психологічної готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного компонентів) до випробування учасників тестування;
- розв'язання актуальних проблем методичної підготовки майбутніх учителів до використання тестів у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: Навч. посібник. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
3. Гуцало Е. У. Система тестових завдань та творчих задач з психології. Модульний контроль знань студентів педагогічного університету. Навч.- мет. посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2005. – 176 с.
4. Короткий тестологічний словник-довідник/ Упорядник Л. Т. Коваленко. К.: Грамота, 2008. – 160 с.
5. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
6. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя. – Тернопіль: видавництво ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 100 с.
7. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність / Я. Я. Болюбаш, І. Є. Булах, М. Р. Мруга, І. В. Філончук. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.
8. Удосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог Європейської асоціації якості освіти: Матеріали регіонального науково-практичного семінару / За ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 162 с.
9. Фігурська Л. В. Технологія конструювання педагогічних тестів: науково-методологічні основи// Удосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог Європейської асоціації якості освіти: Матеріали регіонального науково-практичного семінару / За ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 127–132.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцало Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічне тестування, тестологія, інноваційні технології навчання, педагогічна психологія.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Юлія ДЕМЧЕНКО (Кіровоград)

У статті зроблено спробу розкрити особливості самостійної пізнавальної діяльності майбутніх вчителів; досліджуються різні підходи до цього поняття; розкриваються такі його складові, як самостійність, пізнавальна самостійність, пізнавальна діяльність.

В статье сделана попытка раскрыть особенности самостоятельной познавательной деятельности будущих учителей; исследуются различные подходы к этому понятию; раскрываются такие его составляющие, как самостоятельность, познавательная самостоятельность, познавательная деятельность.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність, майбутній вчитель, самостійність.

Зміна ціннісних орієнтацій в освіті, її гуманізація актуалізують достатньо традиційну для вищої школи проблему підготовки педагогічних кадрів, що відповідає вимогам сучасного суспільства. Про необхідність удосконалення вищої освіти, зміни пріоритетів в її характері та змісті навчання з орієнтацією на самостійність особистості як передумову загальної культури, світогляду та морально-етичної спрямованості зазначено в державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.»). У Законі України «Про вищу освіту» в розділі «Організація навчально-виховного процесу» зазначено, що самостійна робота «...є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять». У «Національній доктрині розвитку освіти» одним із пріоритетних завдань визначається «... формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [6]. Сучасна освіта неможлива без цілеспрямованості, самоорганізації, адекватної самооцінки, особистої відповідальності того хто навчається, без всього того, що складає суть самостійності. Самостійна особистість, перш за все, зв'язана з активною роботою думки, почуття і волі. Думки, почуття і воля найбільш продуктивно інтегруються в пізнанні.

На сучасному етапі інформатизації суспільства та освіти висуваються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, у тому числі вчителів математики. В умовах розбудови демократичного суспільства, його гуманізації та гуманітаризації проблема розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя математики набуває актуальності і актуалізації. Її розв'язання тісно пов'язане з пошуками нової парадигми вищої освіти, в тому числі – педагогічної, впровадженням сучасних інноваційних технологій у професійну підготовку учителя, формуванням та розвитком його особистості [12]. Одним із аспектів підвищення якості вищої освіти є поступове вирішення проблеми розвитку творчої активності студентів, формування у них уміння самостійно набути і застосувати на практиці знання, причому воно зв'язане зі змістовно-структурним реформуванням вищої освіти на основі розробки інформаційних технологій навчання, що підвищують ефективність пізнавальної діяльності і самостійності студентів. Зміст самоосвіти, як відомо, заключається в тому, щоб особистість хотіла і вміла самостійно здобувати знання з різних джерел.

[8]. Вищий навчальний заклад повинен формувати особистість громадянина України, забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, навички наукової роботи. Для глибокого і повного оволодіння матеріалом навчальних програм вищого навчального закладу необхідно постійно вдосконалювати навички пізнавальної діяльності майбутніх вчителів математики, формувати якості дослідника, підвищувати ефективність пізнавальної діяльності [6, с. 36]. Як показують практика та дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, відбувається певне зниження пізнавальної активності та діяльності. Підвищення якості професійної освіти шляхом активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ повинно здійснюватися під час вивчення різних дисциплін.

Мета дослідження – розглянути поняття «самостійної пізнавальної діяльності» і «пізнавальної самостійності» в педагогічній теорії, проаналізувати чинники формування та розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутніх вчителів математики (студентів).

Проблема самостійної пізнавальної діяльності (СПД) досліджувалася багатьма провідними науковцями (Г. Алова, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Буряк, В. Давидов, М. Дайрі, М. Данилов, В. Євдокимов, Б. Єсіпов, В. Козаков, Г. Кудрявцева, Н. Кузьміна, І. Лернер, О. Нільсон, П. Підкасистий, І. Прокопенко, О. Савченко, М. Скаткін, Б. Сусь, Н. Тализіна, О. Усова, Г. Щукіна та ін.). Психологічний аспект її висвітлено в працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, І. Гальперіна, О. Леонтьєва, І. Менчинської, С. Рубінштейна та ін. Загальні проблеми формування й активізації пізнавальної діяльності досліджували Т. Алексеєнко, Л. Арістова, А. Вербицький, І. Дьомін, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна. Окрім того фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності й виховання особистості в системі безперервної освіти розглядали (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Демиденко, Ю. Долінська, Н. Ничкало, В. Рибалка, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Т. Титаренко, В. Шатенко). Взаємозв'язок пізнавальної діяльності та її активізації в процесі вивчення окремих дисциплін досліджувались у працях Х. Бахтіярової, Н. Дідусь, С. Кашина і В. Кудіної, К. Сапієвої, О. Саричевої, М. Сухомлинової. На сучасному етапі проблему активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності розробляють В. Буряк, Л. Кондрашова, В. Лозова, П. Лузан, В. Паламарчук. Однак наявні дослідження висвітлюють особливості пізнавальної діяльності переважно з точки зору загальнотеоретичних закономірностей розвитку особистості, а проблема специфіки

формування пізнавальної діяльності студентів ВНЗ природничих і соціо-гуманітарних спеціальностей у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін залишає чимало відкритих питань як у теоретичній, так і в практичній площині [15]. На жаль, проблема розвитку чи формування самостійної пізнавальної діяльності у студентів університетів розроблена недостатньо порівняно з тим як висвітлено це щодо школярів. В наявних роботах досить вузько висвітлено особливості формування пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ [2, 10].

Самостійна пізнавальна діяльність школярів є однією із найважливіших складових навчального процесу. У процесі самостійної пізнавальної діяльності формуються не лише навички роботи учнів з джерелами інформації, а й відбувається формування інтересу до знань, їх поглиблення та розширення, оволодіння новими прийомами пізнання, формування самоосвітніх навичок, розвиток творчої особистості. В період інформатизації освіти та бурхливого розвитку ІКТ у майбутнього вчителя повинна бути розвинута якість готовності до максимального сприйняття та освоєння нового рівня цих технологій, особливо це актуально для учителів фізико-математичних дисциплін. Без сумніву, ІКТ є одним із засобів організації самостійної пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню самостійності учнів. Їх доцільно і потрібно використовувати при організації самостійної пізнавальної діяльності школярів. Проблема самостійної пізнавальної діяльності школярів в процесі навчання була предметом уваги багатьох вчених-педагогів, психологів і вчителів на всіх етапах розвитку школи. Про що свідчать численні праці з педагогіки (М. Кашин, Е. Голант, І. Огородников, Л. Арістова, Т. Шамова, Б. Єсіпов, М. Скаткін, В. Стрезікозін, М. Махмутов, А. Линда, І. Лернер, Г. Щукіна, П. Підкасистий, Н. Половнікова, Ю. Бабанський, Н. Дайрі, В. Буряк, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, М. Солдатенко та ін.), психології, методики навчання предметів фізико-математичного циклу (А. Колмогоров, Р. Хабіб, А. Усова, В. Зав'ялов, І. Унт, Н. Промоторова, М. Шкіль, О. Дубінчук, З. Слєпкань, М. Бурда, В. Осинська, Т. Хмара, В. Швець, Н. Тарасенкова, Я. Грудьонов та ін.), діяльність вчителів (О. Хмура, В. Шаталов, Р. Хазанкін, В. Іржавцева та ін. [13, с.29].

Існує декілька підходів до трактування поняття СПД студентів. Виявилось, що поряд з терміном «самостійна пізнавальна діяльність» широко застосовуються такі поняття як «пізнавальна самостійність», «самостійна робота», «пізнавальна діяльність» тощо.

М. Солдатенко сформулював основні принципи організації самостійної пізнавальної діяльності [13]: принцип здійснення повного циклу пізнавальних дій; принцип взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації; принцип поняттєво-

концептуалізуючої та тлумачної діяльності; принцип взаємозв'язку пізнавальної діяльності і творчого процесу; принцип переходу особистого знання в соціальне; принцип взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; принцип функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка подається тлумачення «самостійності», як однієї із властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності [1, с. 297].

Самостійність особистості характеризується двома факторами: по-перше, знаннями, вміннями й навичками, по-друге, ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв'язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми [7, с.78]. Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань. Вона виявляється нерівномірно і специфічно в різних видах діяльності. Так, побутова практична і пізнавальна форми самостійності, хоч і мають певну спільність, виявляються в кожному виді діяльності неоднаково. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не просто відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а внесення суб'єктом у працю свого суб'єктивного нового розуміння, створення власного способу мислення і дії (Н. Половникова).

Пізнавальна самостійність є складним комплексним поняттям. Тривалий час вважалось достатнім сформувати в учнів відповідно до їхніх вікових можливостей методи логічного мислення. Однак спеціальні дослідження і результати масової практики дедалі більше переконували педагогів у неповноті й однобічності такого трактування. Адже пізнавальна діяльність не зводиться тільки до роботи думки, вона охоплює і чуттєве сприймання, і запам'ятовування, і різні види дій, емоційне ставлення особистості тощо.

«Загальне поняття «самостійність», – підкреслює М. Махмутов, – не розкриває, однак, специфіки самостійності людини в процесі учіння, коли мають виявитися особливі риси самостійності школяра, пов'язані із специфікою його навчальної праці, керованої вчителем. Ця самостійність і визначається терміном «пізнавальна самостійність» [5, с. 19]. Показниками наявності пізнавальної самостійності є:

а) вміння студента самостійно здобувати нові знання з різних джерел інформації та удосконалювати свої вміння і навички;

б) вміння використовувати набуті знання, вміння і навички для подальшої самоосвіти;

в) вміння застосовувати їх в практичній діяльності для вирішення будь-яких життєвих ситуацій...

Ці якості студента обумовлюються наявністю у нього високого рівня пізнавальної потреби і інтересу до знань, наявністю мотивів навчання» [5].

Під пізнавальною самостійністю за Г. Китайгородською та Н. Пуришевою розуміємо готовність (здатність і прагнення) того, хто навчається, власними силами рухатись у напрямі оволодіння новими знаннями й способами дій. Однак уточнюємо, що студент самостійно розробляє свою власну траєкторію пізнання. Здатність до самостійності в пізнанні визначається володінням необхідними опорними знаннями та методами здійснення процесу встановлення нових знань, а також розробкою власного варіанта змісту навчання. Прагнення до самостійності в пізнанні зумовлено наявністю відповідних мотивів.

Таким чином, пізнавальна самостійність того, хто навчається, як якість особистості визначається органічною єдністю трьох сторін: мотиваційною (мотиви пізнавальної інтелектуальної діяльності), змістовною (інваріантно-варіативні знання) і технологічною (здатність самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, тобто всі чотири її дії: орієнтування, планування, здійснення і рефлексію). Ми вважаємо, що пізнавальну самостійність майбутнього вчителя з педагогічного погляду більш доречно розглядати як уміння здійснювати пізнавальну й професійну діяльність, а з психологічного – як якість особистості.

Під пізнавальною самостійністю майбутнього вчителя ми розуміємо готовність (здатність і прагнення) майбутнього вчителя своїми силами рухатись у напрямі оволодіння новими професійними знаннями та способами дій, здійснювати розробку змісту свого навчання.

Пізнавальну самостійність можна розглядати лише через пізнавальну діяльність. Характер цієї діяльності, її масштаб та інтенсивність є найбільш загальними критеріями розвитку самостійності, а її рівень впливає на характер самостійної пізнавальної діяльності. Чим більше в діяльності новизни, творчості, тим більше в ній прояву та розвитку пізнавальної самостійності.

Розвиток пізнавальної самостійності є невід’ємно пов’язаним з поняттям “діяльність”. Так, П. Підкасистий визначає, що предметом учіння є не лише за своєння знань, умінь і навичок, а й сам процес діяльності. За такого підходу самостійність не є уродженою рисою особистості, вона сама формується в процесі діяльності. Дослідники виділяють загальні характеристики, котрі притаманні пізнавальній діяльності: теоретичний характер, взаємодія з навколишнім

середовищем, соціальна детермінованість, суспільна спрямованість, практична значущість, розвиток, усвідомленість, єдність чуттєвого й логічного, узагальненість, конкретність, активність, здатність до перетворення, створення чогось нового, креативність.

Пізнавальна діяльність є частиною загального пізнання. Методологи визначають пізнання як активне, цілеспрямоване відображення в мозку людини активного світу, його законів. Пізнання – це процес набуття, збагачення, поглиблення знань. Закономірності пізнання в навчальній діяльності досліджуються В. Давидовим, який запропонував цілісну систему оволодіння навчальним матеріалом шляхом сходження думи від абстрактного до конкретного. В умовах творчого пізнання діяльність – це саморух, вона не надходить ззовні, а є внутрішнім продуктом, тобто результатом самої діяльності. Саме творча пізнавальна діяльність виступає предметом навчання.

Під самостійною пізнавальною діяльністю ми розуміємо таку об'єктивно-суб'єктивну форму прояву активного ставлення особистості до пізнання, яке спрямоване на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками; поглиблення й удосконалення наявних знань, умінь і навичок; розвиток розумових сил і здібностей; перетворення інтелектуального рівня. Одним із ключових слів СПД є «діяльність». Зі слів О. Леонт'єва: «Діяльність – це система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [4]. Здійснюючи будь-яку діяльність, ми реалізуємо в ній певне відношення до інших людей, якщо вони навіть не присутні у момент здійснення діяльності. У психологічній та педагогічній літературі підкреслюються специфічні особливості людської діяльності: наявність потреби, яку людина задовольняє вступаючи у взаємодію з навколишнім світом; активність та динамічність.

Одним із основних видів діяльності особистості є її пізнавальна діяльність. «Пізнавальну діяльність, – тлумачить В. Шапар, – як сукупність дій пошукового характеру, що ведуть до відкриття невідомих фактів, теоретичних знань та способів діяльності, створення принципово нових духовних та матеріальних цінностей. Є такі види пізнання: пізнання наукове, пізнання повсякденне, пізнання художнє та пізнання релігійне» [16]. Отже, аналізуючи пізнавальну діяльність, ми приходимо до висновку, що вона являє собою складну систему, в якості структурної одиниці якої можна виділити пізнавальну дію. Пізнавальна діяльність характеризується усвідомленням мети, в якості чого усвідомлюється і сама дія, яка веде до досягнення даної мети.

Таким чином під пізнавальною діяльністю ми розуміємо усвідомлений, ціленаправлений, результативно завершений пізнавальний процес, який пов'язаний з вирішенням пізнавального завдання. В

навчальному процесі пізнавальна діяльність студента – це навчання яке являє собою складний процес переходу від незнання до знання. Завдяки навчанню відбувається перехід від систематизованого пізнання предметного світу до оволодіння науковими знаннями. Серед головних засобів реалізації індивідуалізованого навчання вагоме місце посідає самостійна навчально-пізнавальна діяльність. Її питома вага в більшості навчальних закладів України становить до 40 відсотків часу, передбаченого на вивчення різних дисциплін. Важливе завдання, яке важливо вирішувати для забезпечення неперервності освіти і формування творчої особистості спеціаліста – навчити студента (учня) вчитися, самостійно набувати знання, розвивати індивідуальні якості протягом усього життя. Звертається серйозна увага на більш чітку організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє ефективному використанню часу, призначеного для самоосвіти. Технічні можливості ВНЗ, комп'ютерна мережа в домашніх умовах значно розширюють можливості самостійної навчальної роботи студентів усіх форм навчання – денної, заочної, вечірньої та дистанційної [11]. Але, незважаючи на низку публікацій, присвячених різним аспектам самостійної навчальної роботи студентів, у навчальних закладах цьому системоутворюючому дидактичному чиннику приділяється недостатня увага. Загальний рівень розвитку навичок самостійної пізнавальної діяльності випускників невисокий: більшість з них не вміють планувати свою інтелектуальну діяльність, виділити з опанованого матеріалу головне, недостатньо володіють уміннями роботи з каталогами, картотеками і довідковою літературою.

Під час аналізу літератури було встановлено, що поняття «самостійна пізнавальна діяльність» (СПД) тлумачиться педагогами по-різному. Різноманітність трактування залежить, перш за все, від того, який зміст вкладається в поняття «самостійність». Вивчення літератури дозволило також встановити, що в основі поняття СПД лежать три основні ідеї: студент повинен виконувати роботу сам, без участі викладача; від студента вимагається самостійне виконання мисленневих операцій, самостійне орієнтування в матеріалі; час виконання роботи суворо не регламентований, надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання.

Отже, самостійність пізнавальної діяльності передбачає і інтелектуальну спроможність людини до розкриття сутності нових понять та явищ, у процесі формування культури логічного мислення завдяки пізнавальній самостійності стає можливим усвідомлене логічне мислення; спроможність орієнтуватись у новій інформації; розуміти завдання; знаходити її оптимальне вирішення. Високий рівень самостійності під час виконання завдань забезпечуватиме особистісне,

більш глибоке, свідоме розуміння процесів, явищ, тобто формуватиметься рефлексивна позиція.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І. А. Зязюна.- К.: ВПОЛ, 2000. – с.11-57.
3. Ковтонюк Г. М. До питання підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації діяльності школярів // Міжвузівський збірник "Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво" Луцьк, 2011. – Випуск №4.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М., 1985.
6. Національна доктрина розвитку освіти // «Освіта» 24 квітня – 1 травня 2002. – с. 2-4.
7. Педагогическая энциклопедия. – М., 1988.
8. Петьков А. В. Развитие познавательной самостоятельности у будущих учителей информатики в условиях информационно-дидактической среды педагогического вуза: Автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / А. В. Петьков. – Майкоп, 2007. – 28 с.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения ти творчества) / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. Высш. Пед.учеб. заведений. – М.: академия, 2003. – 512 с.
11. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : Дис.: д-ра наук: 13.00.04 – 2007.
12. Солдатенко М. М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2 (6). – С. 24-30. – 0,4 авт. арк.
13. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності / М. М. Солдатенко. – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
14. Тернавська Т. А. Проблема активізації пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ // Наукові записки Києво-Могилянської академії. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.-2006. – Т.59. – с. 36-41.
15. Тернавська Т. А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. А. Тернавська. – Кривий Ріг, 2009. – 21 с.
16. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демченко Юлія Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самостійна пізнавальна діяльність майбутнього вчителя математики.

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

Галина ДДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається сутність процесу музичного сприймання, проаналізовані теоретичні дослідження даної проблеми, виділені функції музичного сприймання (комунікативна, конкретна), визначені структура, стадії

музичного сприймання та рівні діяльності слухача, спрямовані на досягнення художнього змісту музичного твору.

В статье раскрывается сущность процесса музыкального восприятия, проанализированы теоретические исследования данной проблемы, выделены функции музыкального восприятия (коммуникативная, конкретная), определены структура, стадии музыкального восприятия и уровни деятельности слушателя, направленные на постижение художественного содержания музыкального произведения.

Ключові слова: процес музичного сприймання, рівні діяльності слухача, структурні компоненти, ступені, стадії музичного сприймання.

Постановка проблеми. Мистецтво найбільш повно відображає постійно хвилюючі проблеми людства. Емоції, що виникають від спілкування з мистецтвом, принципово відрізняються від звичайних, що супроводжують людину протягом життя. Мистецтво – результат естетичного пізнання світу. Будь-яке відтворене в мистецтві явище життя сприймається як щось досконале. Емоційний відгук на справжнє мистецтво, чому б воно не було присвячене, викликає у процесі сприймання ту світлу радість, те особливе почуття, яке називається естетичною насолодою. І якщо при сприйманні мистецтва цього почуття не виникло, це означає, що не було естетичного сприймання.

В основі сприймання мистецтва лежить об'єктивно існуючий естетичний предмет – художній твір. У сприйманні мистецтва підхід до художнього твору визначається характером естетичного відношення, Воно викликає естетичні почуття, обумовлює їх характер.

Естетичне сприймання – це не просте копіювання явищ навколишнього життя. Це складний детермінований процес інтерпретації естетичного змісту твору через призму загального й художнього досвіду людини, що сприймає мистецтво. «Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною» [5, 54].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема творчого сприймання музики слухачами представлена сьогодні у працях педагогів першої половини минулого століття: Б. В. Асаф'єва, П. П. Блонського, Н. Л. Брюсова, З. Кодая, К. Орфа, С. Т. Шацького, Б. Л. Яворського та ін. Продовжувачами розвитку цієї проблеми були кращі педагоги-музиканти тієї доби – Н. Л. Гродзенська, М. О. Румер, Г. Л. Рошаль, В. М. Шацька.

Фундаментальними у вирішенні проблеми сутності процесу музичного сприймання є роботи відомих психологів і музикознавців: Б. В. Асаф'єва, О. Г. Костюка, В. М. Максимова, В. В. Медушевського, С. В. Назайкінського, А. Н. Сохора, О. О. Фабштейна та ін.

Активно відбувається осмислення проблеми, присвяченої педагогічним аспектам музичного сприймання в дослідженнях: О. О. Апраксіної, Ю. Б. Алієва, В. К. Белобородової, Н. Л. Гродзенської,

Г. С. Дідич, Д. Б. Кабалевського, В. Д. Остроменського, Т. П. Плєсніної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, В. М. Шацької та ін.

Новий методологічний підхід до проблеми музичного сприймання пов'язаний з науковими працями О. Г. Костюка, Л. А. Мазеля, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського та інших, які ґрунтуються на інтонаційній теорії Б. В. Асаф'єва.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему сутності процесу музичного сприймання не можна вважати достатньо вивченою. У зв'язку з цим *метою і завданнями статті* стало з'ясування сутності процесу музичного сприймання, аналіз та узагальнення теоретичних досліджень видатних психологів, педагогів, музикознавців.

Виклад основного матеріалу. Музичне сприймання є різновидом естетичного сприймання. Воно містить у собі якості, що притаманні сприйманню мистецтва в цілому, але, разом з тим, має свої особливості, зумовлені специфікою музики як виду мистецтва. З іншого боку, музичне сприймання – це вид художньо-пізнавальної діяльності, результат довготривалого суспільно-історичного розвитку особистості.

Музичне сприймання – один з видів музичної діяльності, яка об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів. Разом з тим, процес музичного сприймання є цілісним, неподільним і складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом.

Розглянемо функції музичного сприймання. Система функцій музичного сприймання відображає той складний контекст, у якому реалізується діяльність слухача. Ця система охоплює соціальні й особистісні функції сприймання.

Серед функцій музичного сприймання потрібно виділити, насамперед, *комунікативну* функцію, під якою В. В. Медушевський розуміє здатність музичних творів слугувати засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [7, 150].

В особистісному плані виділяються такі функції музичного сприймання, як задоволення потреби у художньому пізнанні, творчості, самовихованні, естетичній насолоді, розрядці, стимулювання інших видів діяльності, формування певного настрою тощо. Узагальнюючи, можна сказати, що музичне мистецтво у даному випадку виконує компенсаторну функцію.

Конкретна функція музичного сприймання реалізується в системі операцій, в якій виявляється багаторівневість діяльності слухача. Є. В. Назайкінський, крім музичної перцепції звукового матеріалу, виділяє такі діяльності, як пізнавальна, орієнтувальна, комунікативна, оцінна, прогностична, апперцептивна, коригувальна [3, 103]. Кожна з

названих діяльностей поділяється на окремі дії, які в конкретній формі та за певних умов реалізуються як операції. Саме ці операції через їх конкретність найбільше піддаються детальному вивченню і педагогічній фіксації.

Структура музичного сприймання детально висвітлена у працях сучасних дослідників з позицій естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства, педагогіки і психології (В. К. Белобородова, М. С. Каган, Л. М. Кадцин, О. Г. Костюк, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, Г. І. Панкевич та ін.).

Як відомо, під структурою розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого [12, 667]. Вона має, як правило, кілька сторін і рівнів, складається з підструктур, кожна з яких, у свою чергу, можна розглядати як частину цілого. Зрозуміло, що ціле можна розглядати як даність лише умовно, бо реально будь-яка структура розгортається й утворюється в результаті певного процесу. Закономірності процесу становлення структури складають його логіку.

Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті досягнення ролі кожної частини твору.

Структура музичного твору поєднує в собі цільність і цілісність. Цільністю вона характеризується як неповторне за оригінальністю матеріалом вираження художнє явище; цілісністю – як явище, основане на єдиних, вироблених історично правилах і законах музичного мистецтва, яких дотримуються композитор при створенні музичного твору, а слухач – при його сприйманні.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання. В. К. Белобородова виділяє п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [2, 20]. Названі компоненти, на її думку, є необхідною складовою частиною музичного сприймання і жоден з них не може бути виключений з нього без шкоди для процесу сприймання.

Г. І. Панкевич, розуміючи під структурою сприймання музичних творів спосіб поєднання і взаємозв'язку його складових елементів виділяла такі основні елементи: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безпосереднє порівняння з уже прослуханим, його актуалізація) і майбутнього (передбачення подальшого музичного розвитку); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і

синтез [9, 194]. При сприйманні вони нерозривно злиті, утворюючи складну єдність елементів, що взаємодіють, яка й приводить до виникнення цілісності як якісно нового завершального етапу сприймання.

Як особливу діяльність, процес і результат якої детермінований системою перцептивних й інтелектуальних умінь, розглядає структуру музичного сприймання О. П. Рудницька [13, 288]. Вона вважає, що на першому ступені сприймання необхідний розвиток тих умінь, які слухачеві дають змогу виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в ціле окремі враження. Виділення «фігури» мелодії як ключової категорії змістовної суті музики дає можливість стежити за процесом становлення вмінь диференційованого сприйняття музичного звучання, визначення основних інтонаційно-виразних комплексів. Ці уміння мають формуватися на основі досвіду спілкування учнів з жанрово-стильовим багатством музичної творчості.

На другому ступені сприймання необхідний розвиток уміння аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури, тощо. Знання історико-культурного контексту створення музичного твору забезпечує свідому об'єктивацію суб'єктивного музичного образу. Формування цієї групи вмінь значною мірою зумовлене рівнем музичної освіченості слухачів, який детермінує характер сприймання і ступінь його адекватності. Зміст музичного твору співвідноситься з ціннісними орієнтаціями слухача, його індивідуальним досвідом, що сприяє пізнанню глибинного смислу змістовної структури.

Проаналізовані підходи виявляють, з одного боку, складність і динаміку музичного сприймання, а з другого – певну обмеженість у розкритті його структури залежно від конкретного аспекту дослідження означеного явища: соціологічного, психологічного, музикознавчого, педагогічного, тощо. Сприймання розглядається то як процес, що розгортається паралельно музичному образу, то як діяльність, то як багаторазове звернення до твору, то як заглиблення в музичний зміст у результаті творчого осмислення вражень тощо.

Під структурою музичного сприймання ми розуміємо спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання. Виділяємо три складових елементи означеної структури: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур.

Методологічною основою цього визначення став висновок В. О. Ганзена про те, що в процесі сприймання цілісного об'єкта (яким є музичний твір) можна виділити три основних компоненти – об'єкт сприймання, суб'єкт сприймання, процес сприймання [4, 27].

Музичний твір як об'єкт сприймання є особливим чином настроєною й організованою в єдиному ключі художньою структурою, яка несе в собі мобілізуючий заряд естетичного впливу на почуття, свідомість і волю слухача. Поза цією структурою музичний образ, у повному розумінні цього слова, існувати не може. Підтвердженням цього є те, що навіть повний і детальний переказ змісту твору не може замінити сам твір.

Музичний образ виникає лише при певному поєднанні компонентів музичної мови. Це переконливо довів на основі системно-структурного аналізу В. В. Медушевський. Музичний образ він характеризує як «систему життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, який знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує у них відношення, названі «синтаксисом образу» [8, 27].

Музичні образи безпосередньо відтворюють лише звукову картину світу, інші його виявлення можуть відбиватися лише опосередковано шляхом асоціацій звукових вражень з враженнями зоровими, образними, тобто звернення до пам'яті почуттів. Музика не здатна зображати дійсність настільки конкретно, як живопис, ні абстрактно, як архітектура, ні опосередковано, як література. Музичні образи втілюють не сам світ, а переживання світу. Оскільки музика завжди виражає емоції й вольові процеси, її предметом є передусім внутрішнє, суб'єктивне життя людини, точніше, емоційне ставлення людини до дійсності.

Основою музики є інтонації людської мови, які досягають вищої пластичності в мелодії. Інтонація – єдність звука і змісту. В музиці інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей: незчисленних тембрових відтінків, способів артикуляції, відмінностей темпу, ритму, рівнів динаміки, гармонії тощо. Тому музика значно яскравіше, ніж мова, виражає емоції людини, але смислова, понятійна сутність мови в музиці зникає. Слово називає явище, інтонація ж змушує відчувати і пережити його.

Музична інтонація – це втілення художнього образу в музичних звуках. Вона функціонує за участю досвіду музично змістовних і музичних уявлень слухача і черпає свою виразність насамперед з мовної інтонації, жестів, рухів, пластики тіла.

Систему музичних інтонацій складають: емоційно-експресивні інтонації (інтонації зітхання, знемоги, радості, героїчного піднесення тощо); предметно-зображальні (що імітують, наприклад, припливи хвиль, біг кінноти, дзвони тощо); музично-жанрові (відтворення рис маршу, пісні, танцю); музично-стильові (втілення типових рис музики Й. С. Баха, Л. Бетховена, С. Прокоф'єва, тощо); інтонації типізованих у

музиці засобів (мажорність, пунктирний ритм, мелодичний малюнок, «порожні» квінти тощо).

Структура музичного твору – складне утворення, що об'єднує кілька відносно самостійних структур. Елементи образної структури змісту – це мелодична, ладова, гармонічна, метрична, ритмічна, динамічна, темпова, жанрова, синтаксична, композиційна структури, які безпосередньо або опосередковано взаємопов'язані між собою і всі разом підпорядковуються головній структурі – образно-тематичній, що зумовлена змістом твору.

Діяльність слухача спрямована на осягнення художнього змісту музики. З позицій сприймання в структурі змісту музичного твору Є. О. Ручевська виділяла п'ять рівнів [10, 78-81].

I рівень – фізіологічний, коли звучання впливає як фізіологічний подразник своїми первинними властивостями – висотою, гучністю, тембром, тощо. На цьому рівні позамузичні асоціації виникають випадково, а музичні не виникають взагалі.

II рівень – елементарно-асоціативний. У слухача виникають елементарні звукові й зорові асоціації як своєрідна зв'язувальна ланка між музикою і позамузичною дійсністю. Цей рівень легко аналізується, бо тут виявляються конкретні «предметні» зв'язки зі світом явищ. Слухач легко розпізнає перетворені в музиці зримі та почуті явища дійсності. Однак цей рівень сприймання змісту не розкриває художньої цілісності твору.

III рівень – рівень музичних асоціацій, який виявляє жанрові й інтонаційні зв'язки даного твору з іншими явищами дійсності. Але аналіз цих зв'язків також є констатуючим.

IV рівень поєднує елементи двох попередніх, забезпечуючи художню цілісність і переосмислення музичних і позамузичних джерел. На цьому рівні визначається музичний тематизм і його розвиток, особливості синтаксису і формоутворення, виявляється музична драматургія. Музичний твір стає акумулятором соціально цінних просвітлених інтелектом почуттів, а переживання переплавляється у співпереживання.

V рівень – ідейно-концептуальний, в якому всі попередні рівні взаємодіють таким чином, що концепція й ідея твору може бути зрозуміла однозначно і більш-менш точно виражена словесно. Головна роль тут належить тематизму і тематичному розвитку, музичній драматургії.

Засвоєння структури твору як певної художньої цілісності є умовою виникнення суб'єктивного слухачького образу [6, 30]. Тому при дослідженні музичного сприймання особливої уваги заслуговує проблема шляхів осягнення слухачем структури твору, в основі яких

лежить принцип багаторазового спілкування людини з музикою. Без розуміння внутрішніх закономірностей цього процесу не можна дібрати доцільну систему педагогічних впливів, спрямовану на формування музичного сприймання.

Характер структури музичного твору, її внутрішня логіка, упорядкованість складових частин, відбір з широкого арсеналу музичної мови засобів визначаються змістом музичного твору, прагненням композитора виразити зміст такими прийомами і засобами, які відповідають можливостям сприймання слухача. У цьому плані Б. В. Асаф'єв зазначав, що в музиці враховуються віхи, вузли, центри, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес, є зв'язувальні ланки, які з'єднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання [1, 69].

Між структурою музичного твору і структурою його сприймання існує певний взаємозв'язок. Аналізуючи структуру твору, можна передбачити й структуру естетичної реакції слухача на цей твір.

Поняття структури музичного сприймання і структури музичного твору не тотожні, хоча й розкривають різні аспекти одного й того самого явища – функціонування музичного твору. Однак структура музичного твору значно впливає на структуру сприймання.

Важливим елементом процесу музичного сприймання є людина як суб'єкт сприймання. Музичний твір як об'єктивна основа сприймання інтерпретується слухачем залежно від своїх індивідуальних якостей, психічного стану на час сприймання, установок, життєвого і художнього досвіду, інтересів, потреб, смаків, тощо. В результаті взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у свідомості слухача складається уявлення про зміст твору. Виходячи з цього, Г. І. Панкевич робить висновок про те, що структура сприймання відбиває певне співвідношення об'єктивно даного музичного змісту і суб'єктивних якостей слухача [9, 193].

Таким чином об'єктивний і суб'єктивний елементи структури музичного сприймання діалектично взаємопов'язані й зумовлені. Структура музичного твору містить основні шляхи і логіку емоційно-образного засвоєння художньої інформації, а психофізіологічні можливості слухача визначають шляхи і логіку передачі цієї інформації. Актуалізація взаємодії об'єкта і суб'єкта – музичного твору і слухача – відбувається у процесі сприймання, результатом якого є суб'єктивний музичний образ.

Процес музичного сприймання визначається взаємодією музичного твору і слухача. У цій взаємодії слід розрізняти активні й пасивні, довільні й мимовільні, усвідомлені й неусвідомлені компоненти. Для визначення характеру цієї взаємодії потрібно враховувати, що слухач виступає водночас як особистість-суб'єкт, на яку впливає музика.

Музичний твір також об'єктивно-суб'єктивний за своєю суттю, він втілює суб'єктивну позицію художника, його прагнення впливати на людей. Урахування цієї діалектично подвійної природи слухача і музичного твору дає змогу виявити ті зв'язки, які утворюються між ними, розкрити діалектику засвоєння художніх цінностей. У центрі акту взаємодії слухача з музичним твором знаходяться емоційні переживання.

Виділимо ті підходи до процесу музичного сприймання, які найповніше розкривають його сутність. А. Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація і оцінка.

Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухача [11, 100].

Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання ці стадії не обов'язково йдуть одна за одною, часто суміщаються. Це швидше логічні етапи, бо ми одночасно слухаємо і осмислюємо музику, інтерпретуємо й оцінюємо її. Лише інтерес і установка передують іншим стадіям, але й вони можуть частково змінюватися під час слухання.

Загальними для всіх стадій є вплив, поряд з індивідуальними, соціальних чинників. Вони по-різному відбиваються на процесі сприймання: відносно менше впливають на стадії фізичного слухання, і значно більше – на стадії переживання і розуміння музики, бо здатність слухачів до сприймання змісту музичного твору залежить від наявності певного кола знань, слухових вражень і навичок. Від рівня музичної культури слухачів залежать і оцінки, які вони дають певному твору.

Педагогічний аспект сприймання музики глибоко розкриває В. К. Белобородова. Вона розрізняє три умовні стадії музичного сприймання, які якісно відрізняються одна від одної. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цільністю сприймання незнайомого твору. У слухачів складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – повторні слухання – є процесом заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприймання стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним.

Висновок. Підводячи підсумок, підкреслимо, що художнє сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його

від сприймання будь-яких інших явищ навколишнього світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що потрібно неодмінно враховувати у педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з другого, воно включає творчу діяльність слухача, яка певним чином змінює втілені у творі образи під впливом індивідуального життєвого досвіду, естетичних ідеалів, світоглядних позицій, цілеспрямованості, тощо. При сприйманні музики у слухача виникає той емоційний стан, який композитор прагнув викликати своїм твором, але емоційний стан і переживання слухачів глибоко індивідуальні, неповторні і особистісні. З одного боку, в процесі сприймання слухач засвоює естетичну інформацію, що міститься у творі, а з другого, накладення на сприйняте життєвого і художнього досвіду веде до пізнання нового змісту, який виходить за межі вираженого в музиці. Сприймання має початок і закінчення, визначається початковим і кінцевим станом слухача. А отже, кожен акт сприймання – процес і водночас елемент більш тривалого процесу формування музичного сприймання.

Дослідження процесу музичного сприймання, пов'язане з важливими теоретичними та практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті музичного сприймання, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев // – Кн. 1, 2. – Л.: Музгиз, 1963. – С. 69.
2. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев / Под ред. М. Румер. – М.: Педагогика. 1975. – С. 20.
3. Восприятие музыки: Сб. статей /Ред.-сост. В. М. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 103.
4. Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – С.27.
5. Даренський В. «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ ім. І. Франка. Філософія. – Дрогобич: Вимір, 2005. – С. 54.
6. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – С. 30.
7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. С. 150.
8. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса / В. В. Медушевский // Советская музыка. № 3 -1973. С. 27.
9. Панкевич Г. И. Восприятие музыкального произведения и его структура / Г.И.Панкевич // Эстетические очерки: Сб. ст. – Вып. 2. – М.: Музыка, 1967. – С. 193, 194.
10. Ручевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. Ручевская // Критика и музыкознание: Сб. ст. – Вып. 3. – Л.: Музыка, 1987. – С. 78-81.

11. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Н. Сохор: В 3 т. – Т. 1. – М.: Сов. композитор, 1981. – С. 100.
12. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – С. 667.
13. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 т. – Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 288.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Гейченко Микола Іванович – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, заслужений працівник культури України.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Світлана ЄФІМЕНКО (Кіровоград)

У статті охарактеризовані основні особливості студентського віку (біологічний бік, соціальний бік, психологічний бік), їх взаємозв'язок та вплив на пізнавальну діяльність.

В статтє охарактеризованые основные особенности студенческого возраста (биологическая сторона, социальная сторона, психологическая сторона), их взаимосвязь и влияние на познавательную деятельность.

Ключові слова: зріла юність, рання дорослість, соціальна ситуація розвитку, учбово-професійна діяльність, мотивація, когнітивна сфера, психічні процеси, психічні стани, властивості особистості.

Актуальність проблеми. Одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій. Розв'язати ці завдання можуть викладачі, покликані розвивати пізнавальну сферу, виявляти таланти та зберігати індивідуальність кожного студента.

Досконале знання педагогами психологічних особливостей студентів та уміння використовувати ці знання у педагогічній діяльності є одним з найважливіших факторів ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі, реалізація принципів демократизації і гуманізації вищої освіти.

Аналіз ступеня дослідження проблеми. Проблема взаємозв'язку індивідуальних особливостей і успішності в навчальній діяльності є міждисциплінарною і давно приваблює спеціалістів в таких областях наукового дослідження як: педагогіка, психологія, фізіологія, педагогічна психологія. Проблема індивідуальних особливостей людини на різних етапах її життя та розвитку розглядається в наукових

дослідженнях вікової психології. До наукових досліджень пізнавальної (когнітивної) сфери людини, зокрема студентського віку, в яких дослідники сформулювали загальні висновки щодо найважливіших психологічних новоутворень, що виникають під час навчання у вищому навчальному закладі, належать роботи таких вітчизняних дослідників: Г. С. Абрамова, Б. Г. Ананьєв, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, І. О. Зимня, В. С. Мухіна, М. В. Буланова-Топоркова, Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко, А. О. Реан, О. М. Разумнікова, В. А. Роменець, С. Д. Смірнов, К. І. Степанова, Л. Д. Столяренко та інші. Теоретичні та практичні дані цих досліджень лягли в основу нашого дослідження.

Метою статті є розкриття основних особливостей студентського віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній психології студентство розглядається як особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних навчанням у вищому навчальному закладі.

Зріла юність або рання дорослість, яка, відповідно до вікової періодизації вітчизняних психологів [4; 5; 7; 12 та ін.], охоплює вік від 17-18 до 23-25 років, – основний вік, який припадає на студентський період життя. Зрілий юнацький вік або вік ранньої дорослості – це період завершення фізіологічного дозрівання організму, формування зовнішнього тілесного вигляду дорослої людини, юридичного і офіційного визнання дорослості.

М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович [4] студента, як людину певного віку і як особистість, пропонують характеризувати з трьох сторін: з соціальної, психологічної, біологічної. Ми надамо характеристику студентського віку відповідно до даного розмежування.

Біологічний бік характеристики студента, за словами цих науковців, включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри і т. д. Цей бік в основному зумовлений спадковістю і природженими задатками, але у певних межах може змінюватись під впливом умов життя.

Соціальний бік характеристики особистості студента виявляється в суспільних відносинах, діяльності, соціальній позиції студента як представника соціальної студентської групи, виконавця функцій учня у ВНЗ.

Соціальна ситуація розвитку студента реалізується через систему його переживань, установок, усвідомлення свого внутрішнього світу, своїх психологічних якостей і можливостей з погляду перспектив подальшого самостійного життя, що проявляється в спілкуванні і взаєминах зі старшими й однолітками, сприйнятті референтної групи, у

ставленні до навчання і окремих навчальних предметів. Основні тенденції спілкування сучасного юнацтва з однолітками виявляються у внутрішньогруповому спілкуванні стосовно навчання, спілкуванні за інтересами, інтимно-особистісних відносинах. У сфері життєво важливих питань молодь часто звертається за допомогою і порадою до старшого покоління.

Більшість вітчизняних психологів [1; 4; 12] вважають найважливішими факторами соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці – початок дорослості, входження в соціально-культурний світ дорослих як самостійної незалежної особистості, завершення соціалізації особистості через систему освіти, початок економічної активності, професійне і життєве самовизначення, інтенсивне самопізнання і «відкриття Я», формування світогляду як системи переконань, психологічну спрямованість у майбутнє, цілеспрямоване оволодіння професійно значущими знаннями, уміннями і навичками, засвоєння нових соціальних ролей (громадських, професійно-трудова). Провідним фактором соціальної ситуації розвитку студентства дослідники вважають соціальну адаптацію у ВНЗ (професійну і соціально-психологічну).

У дослідженнях, присвячених особистості студента [1; 6; 12 та ін.], показується суперечливість внутрішнього світу, складність усвідомлення своєї самобутності і формування яскравої висококультурної індивідуальності. Стосовно цього Г. С. Абрамова вважає юнацький вік періодом збільшення сили «Я», його здатності не втратити, зберегти своє «Я» і виявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності і товариських відносин [1]. Відповідно до інших досліджень [6], у сфері самосвідомості студентства, поряд із загальними для даного віку нестійкістю самооцінки, хворобливим ставленням до критики, підвищується рівень самоповаги. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, факт вступу у ВНЗ підкріплює віру молодій людині у власні сили і здібності, а з іншого (починаючи з II курсу) – нерідко викликає сумніви у правильності вибору вищого навчального закладу, спеціальності, професії.

Психологічна орієнтація молодих людей на майбутнє самостійне життя пов'язана з істотною особливістю даного вікового періоду – провідним видом діяльності, який впливає на процес психологічного розвитку і формування особистості студента. В період зрілої юності у людей, що продовжують навчання у вищому навчальному закладі, провідним видом діяльності є учбово-професійна. Учбово-професійна діяльність значно змінює характер навчальної мотивації в зрілому юнацькому віці: знання сприймаються студентами як необхідна умова майбутньої професійної діяльності. Але, учбово-професійна діяльність стає провідним видом діяльності тільки для тих юнаків і дівчат, які

вважають для себе за необхідне продовження навчання з метою набуття знань, умінь і навчок для майбутньої професії (а не з міркувань знаходження другої половинки, виконання бажання батьків, факту отримання диплому з вищої освіти, ухилення від армії тощо). Мотиви вступу у ВНЗ багато в чому визначають і мотивацію навчальної діяльності студентів, а через неї й успішність. Так, за дослідженням вітчизняних науковців [12 та ін.] простежується кореляційний зв'язок між рівнем академічної успішності і направленістю особистості студента на отримання знань (що проявляється у відповідальності, цілеспрямованості, силі волі, вмінні мобілізувати свої психічні і фізичні сили на навчання, систематичності навчальної діяльності).

Отже, мотивація до пізнавальної діяльності і особиста зацікавленість є одним з головних чинників розвиваючого впливу навчання на особистість студента. Ще один чинник, від якого залежить ефективність і успішність навчання – врахування психологічного (когнітивного) боку характеристики особистості студента, який являє собою єдність психічних процесів (відчуття, сприймання, мовлення, уяви, пам'яті, мислення), уваги, психічних станів (уважності, байдужості, спокою, схвильованості, піднесення, зацікавленості тощо) і властивостей особистості (вольових якостей, спрямованості, темпераменту, характеру, здібностей).

У сучасній вітчизняній психологічній літературі можна зустріти різноманітні точки зору на розвиток когнітивної сфери людини в період ранньої дорослості. Різноманіття поглядів на дану проблему пов'язана з особливостями даного вікового періоду, які визначаються, за словами А. О. Реана [8], внутрішньоособистісними (рівнем обдарованості, характером і формою розумової діяльності, сформованістю розумових операцій, досвідом тощо) і зовнішніми (соціально-економічними, культурними, освітніми) факторами. Але більшість вітчизняних дослідників періоду ранньої дорослості стверджують, що період зрілої юності в процесі професійної підготовки є сензитивним до розвитку пізнавальної сфери, інтелектуальних, творчих і спеціальних здібностей, становлення і стабілізації властивостей і станів особистості.

Психологічні дослідження [4] показують, що лише у 14,2% людей віком 18-35 років спостерігаються періоди застою в психологічному розвитку, причому тривалість їх не перевищує 2-3 роки. Саме період ранньої дорослості, за дослідженнями науковців [3; 7] є найпродуктивнішим творчим періодом життя людини, коли розкриваються потенційні можливості, завершується загальний соматичний розвиток і статеве дозрівання, фізичний розвиток досягає свого піку. Цей вік характеризується високим рівнем інтелектуальних можливостей, творчих, спортивних і професійних досягнень. Як зазначає

В. А. Роменець «У вік юності та молодості, коли людина з усією свіжістю спостерігає світ, вона може породити такі наукові проблеми і в такій кількості, що на розв'язання їх треба буде віддати всі наступні роки. <...>» [10, с. 4].

Аналіз наукових досліджень вікових змін психічних процесів [7; 8] показує, що в період ранньої дорослості спостерігається оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів, який зберігається на досягнутому рівні до 40 років; у сприйманні формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними областями реальності, що вивчаються. За даними науковців [3], зорова, слухова, кінстетична чутливість досягає свого максимуму у 18-20 років, а обсяг поля зору – в 20-29 років.

За дослідженнями М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович [4], сила і яскравість уяви у різних студентів розвинені неоднаково, вони відрізняються один від одного за змістом і спрямованістю уяви.

У студентському віці зростає роль уваги в пізнавальному процесі. За дослідженнями науковців [2; 3; 4; 7], показники рівня розвитку уваги (об'єм, переключення, стійкість, вибірковість), характеризуються підйомами і спадами у віці від 18 до 33 років, що свідчить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів в навчальному процесі. Так, у віці 18-21 рік центральними властивостями уваги виступають її об'єм і стійкість. У 18-річних добре розвиненими властивостями уваги є об'єм, стійкість, переключення, концентрація і вибірковість. Показники двох останніх властивостей декілька перевершують показники перших. У 19-річних стійкість уваги дещо нижча, ніж у 18-річних. У 20-річних рівень концентрації уваги дещо підвищується, а рівень перемикування значно знижується. У 21-річних показник об'єму дещо підвищується, найменш розвиненими є перемикування і стійкість. Посилення стійкості уваги підвищується з 22 років.

Дослідження [4] показують, що у віці від 18 до 32 років показники мислення і уваги відзначаються чергуванням спадів та піків у своєму прояві. Так, точки найвищого підйому в увазі припадають на 22, 24 і 26 років, тоді як рівень мислення в ці роки знижується, точки найвищого підйому в мисленні – на 20, 23, 25 і 32 роки.

Однією з основних характеристик мислення дорослих людей в період 20-40 років, відповідно досліджень науковців [8], є комплексний характер розумових операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення. Експериментальні дані цих дослідників дозволяють говорити про те, що упродовж періоду ранньої дорослості спостерігається нерівномірність в розвитку конкретних видів мислення: оптимуми в розвитку теоретичного мислення доводиться на вік 20, 23, 25 і 32 роки;

образного мислення – 20, 23, 25, 32, 35 і 39 років; практичного мислення – 31-32 і 34-35 роки. За даними досліджень [2; 4; 7; 11], переважаюче значення в пізнавальній діяльності студентів починає набувати абстрактне мислення, що проявляється у найвищій швидкості рішення вербально-логічних задач. При цьому, у 18-19-річних студентів вербально-логічне мислення тісніше пов'язане з образним мисленням, а у 20-21-річних – з практичним. Встановлено, що найбільшого рівня в розвитку логічного мислення досягають 20-річні, на другому місці знаходяться 25-річні, третє і четверте місце поділили 19-річні і 32-річні, далі йдуть 24-річні і 30-річні. Досліджуючи гендерні відмінності у розвитку мислення студентів, О. М. Разумнікова [9] відзначає тенденцію домінування чоловічої статі в області образно-просторового мислення, а жіночої – вербального.

Дослідження пізнавальної діяльності студентів Б. Г. Ананьєвим [2] показують, що студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту. «Ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням піків то однієї, то іншої функції, що входять у це ядро. Так, у віці 18-21 року сукупність психічних функцій (пам'яті, мислення, сприйняття, уваги) виступає у вигляді ланцюжка зв'язків, тоді як в 22-25 років утворюється розгалужений комплекс, що групується навколо двох центрів (інтелектуальних «ядер») – мнемічного (єдина структура пам'ять - мислення) і атенціонного (ядро уваги).

За дослідженнями науковців [2; 4; 7] в студентському віці добре розвинена словесно-логічна, оперативна пам'ять. За словами дослідників [3; 8], найбільш високі показники розвитку вербальної короткочасної пам'яті та достатня сталість довготривалої вербальної пам'яті, порівняно з іншими роками, припадають на вік від 18 до 30-35 років. Хоча, за дослідженнями К. І. Степанової [11], у 21-річних студентів спостерігається зниження вербального запам'ятовування слів і поліпшення збереження матеріалу в образній пам'яті.

Розвиток мислення і пам'яті, відповідно до досліджень Б. Г. Ананьєва [2] і К. І. Степанової [11], знаходиться в тісній і непрямій залежності: у 18-19 років спостерігається відносна стабілізація розумових функцій, у 19 і 24 роки мнемічні функції випереджають логічні, а в 20, 23, 25 років – зворотна картина, у 22 і 26 років спостерігається зниження показників обох функцій.

Практичний інтерес для педагогічної діяльності становить те, що логічний і вербальний компонент понятійного мислення в період зрілої юності залишається одним з ведучих в структурі інтелекту. Ми вважаємо, що з метою розвитку і підтримки його на досить високому рівні розвитку необхідні наявність систематичного активного

пізнавального процесу, проблемність навчання, усвідомлення вивчення матеріалу.

Мислення людини функціонує і проявляється в єдності з його мовою. Тому, рівень пізнавальних можливостей студентів буде в певній мірі залежати від того, наскільки активно майбутні вчителі удосконалюватимуть своє мовлення, професійний словниковий запас.

Відповідно до досліджень М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович [4], вік 18-20 років – це період активного розвитку всіх видів почуттів, особливо моральних і естетичних, підвищеної емоційної чутливості (подразливості) до різних обставин навколишнього життя. За даними цих дослідників, для емоційних процесів студентів в навчанні характерні: велика інтенсивність (особливо інтелектуальних відчуттів), різноманітність, чергування емоцій, прискорене формування вищих почуттів. В діяльності студентів емоції і почуття виступають в ролі регулятора, що підсилює і спонукає психологічну активність, впливає (позитивно або негативно) на сприйняття і переробку інформації, на спрямованість уваги і дії.

На нашу думку, виникнення негативних інтелектуальних емоцій (незадоволення, розчарування, гнів, пригніченість, відчуття безсилля) можливе в тому випадку, коли пізнавальні можливості студентів не відповідають змісту навчання. Наслідком цього можуть стати стресові стани, які знижують пізнавальну інтелектуально-творчу активність майбутнього вчителя. Тому найзгубнішою в навчальній діяльності студента є така організація методів викладання, яка викликає негативні емоції.

Ефективність впливу зовнішніх дій на поведінку студента залежить від його психічного стану. Як відзначають М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович [4], психічні стани студента – це тимчасові цілісні стани його психіки, що впливають на протікання психічних процесів, побудови практичних дій і проявів властивостей особистості. До них відносяться: підйом, натхнення, бадьорість, рішучість, впевненість, невпевненість, туга, печаль і ін. Психічні стани (позитивні або негативні) впливають на хід і досягнення результатів діяльності студентів, успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно-важливих якостей особистості студента.

Так як результативність інтелектуально-творчої роботи залежить від проявів психічних станів учасників навчального процесу, то, на нашу думку, викладачам слід викликати, підтримувати і мобілізувати позитивні психічні стани студентів та попереджувати і нейтралізувати негативні, налаштовуючи студентів на активну роботу, створюючи атмосферу творчого підйому, взаєморозуміння, бадьорості, оптимізму, підтримки. Знаючи суть і причини виникнення психічних станів,

викладач ефективніше організуватиме інтелектуально-творчу діяльність студентів.

Аналіз наукових джерел та власні дослідження показали, що окрім взаємодії психічних процесів, прояву психічних станів, на результативність роботи студентів впливають наступні властивості особистості студента: вольові якості, спрямованість особистості, темперамент, характер, здібності.

Вольові якості в діяльності студентів тісно пов'язані з увагою, мисленням, уявою, пам'яттю, емоціями, відчуттями особистості. Рівень розвитку волі у студентів може бути різним. Це залежить від мотивів їх поведінки, досвіду, звичок і переконань. Відповідно до досліджень науковців [2; 4; 6], в студентському віці помітно зміцнюються ті вольові якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах: цілеспрямованість, відповідальність, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою.

Спрямованість студентів як соціальної групи, за словами І. О. Зимньої [5], характеризується сформованістю стійкого відношення до майбутньої професії, направленості особистості на самореалізацію і саморозвиток в процесі здобуття вищої освіти. Тобто, студентам властива професійна пізнавальна спрямованість, направлена на рішення конкретних професійно-орієнтованих завдань.

На діяльність студентів впливають особливості їх темпераменту. В кожного типу темпераменту людини, студента зокрема, є сприятливі риси для успішного навчання і розвитку, так і не сприятливі. Так, як зазначають М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович [4], у холерика позитивною рисою є активність; у сангвініка – жвавість, бадьорість; у флегматика – неквапливість, стриманість, завзятість; у меланхоліка – глибина і стійкість емоцій, відчуттів.

Педагогічна дія, ефективна організація навчально-пізнавальної діяльності можуть вплинути на прояв того або іншого темпераменту. Наприклад, у флегматиків можна підвищити швидкість реакцій, у холериків – зняти неврівноваженість, у сангвіників – підвищити відповідальність, у меланхоліків – виробити упевненість. Це відбувається, головним чином, за рахунок формування у студентів вміння володіти собою, усвідомлювати і оцінювати позитивні і негативні риси свого темпераменту і виявляти прагнення до його вдосконалення. На нашу думку, кращі риси темпераментів розвиватимуться там, де пануватиме сприятливий психологічний клімат, позитивна атмосфера, де заохочуватиметься упевненість у собі, активність, ініціатива, сміливість, налаштований на роботу настрій.

Разом із спрямованістю і темпераментом, на діяльність і поведінку студента впливає його характер. У характері виражається відношення до

навколишнього світу, до навчання і праці, до інших людей, до себе самого. З метою ефективної організації навчального процесу викладачу важливо глибоко вивчати і знати характер кожного студента, його позитивні і негативні риси. Характер студента, за словами М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович [4], є цілісним утворенням, що складається з сукупності рис: інтелектуальних (спостережливість, розсудливість, гнучкість розуму), емоційних (упевненість, життєрадісність, бадьорість), вольових (цілеспрямованість, ініціативність, витримка, рішучість, мужність, дисциплінованість), етичних (ввічливість, чесність, правдивість, почуття обов'язку).

Завдяки педагогічному такту, підтримці, підвищенні внутрішньої мотивації до навчання, позитивні якості характеру майбутніх вчителів слід розвивати, вдосконалювати, а негативні (лінь, скритність, недисциплінованість, нечесність, жорстокість тощо) – гальмувати.

Висновки. На основі аналізу наукових досліджень вітчизняної психології нами розглянуті найбільш загальні психологічні особливості студентського віку, які розкивають особливості соціальної ситуації розвитку, становлення когнітивної сфери та її взаємозв'язку з мотиваційною сферою студентства. Новоутворення віку зрілої юності характеризуються досягненням найвищих результатів біологічного, психологічного і соціального розвитку: перетворення мотивації і усієї системи ціннісних орієнтацій відповідно до провідного виду діяльності (навчально-професійного), зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних ЗУН, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, вдосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей.

Але, досягнення високого рівня розвитку в період ранньої дорослості, на нашу думку, можливе лише тоді, коли психічні процеси, стани і властивості особистості студентів знаходяться в умовах оптимального пізнавального, інтелектуально-творчого навантаження, посиленої мотивації, спрямованості на активну працю і співробітництва з викладачем.

Із нашого дослідження викладач повинен використати закономірності та психологічні механізми даного вікового періоду з метою створення психолого-педагогічних умов переборення студентами труднощів у навчанні та розвитку і реалізації їх потенційних пізнавальних можливостей, розвитку пізнавальної мотивації. Це пояснює необхідність диференційованого навчання з врахуванням індивідуальних особливостей студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. [для студ. вузов.] / Галина Сергеевна Абрамова. – [4-е изд. стереотип]. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев; ред. колл.: Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, Ю. М. Забродин. АН СССР, Ин-т психологи. – М.: Наука, 1977 р. – 380с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін.] ; за заг. ред. О. В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособ. [для вузов]. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск.: изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. – 92 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. / [отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова]. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
7. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.
8. Психология человека от рождения до смерти / [под общ. ред. А. А. Реана]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. - (Серия «Психологическая энциклопедия»).
9. Разумникова О. М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности // Вопросы психологии, 2002, № 1. – С. 111-124.
10. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів [Текст] / Володимир Андрійович Роменець. – К.: Вища шк., 1973. – 94с.
11. Степанова Е. И. Возрастная изменчивость интеллектуальных функций в юношеском возрасте // Вопросы психологии, 1970, № 1. – С. 79-88.
12. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – [изд. 3-е, перераб. и доп.]. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2000. – 672с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єфіменко Світлана Миколаївна – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, магістр трудового навчання, вчитель Покровської ЗШ І-ІІІ ст. Кіровоградського району.

Коло наукових інтересів: діагностика та формування інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього вчителя.

СВОЄРІДНІСТЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ПОДУНАВ'Я У II ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна ЖИТОМИРСЬКА (Ізмаїл)

Здійснено історико-педагогічне дослідження проблеми полікультурного виховання підлітків Українського Подунав'я. З'ясовано організаційно-педагогічні умови, особливості, зміст, засоби полікультурного виховання учнівської молоді в загальноосвітніх закладах Українського Подунав'я.

Осуществлено историко-педагогическое исследование проблемы поликультурного воспитания подростков Украинского Подунавья. Выявлены организационно-педагогические условия, особенности, содержание, средства поликультурного воспитания ученической молодежи в общеобразовательных учреждениях Украинского Подунавья.

Ключові слова: полікультурне виховання, культура міжнаціонального спілкування, етнізація.

У сучасній вітчизняній освіті пріоритетного значення набула гуманітарна парадигма, у контексті якої актуалізуються ідеї полікультурного виховання учнів. Так, у Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)” особливу увагу надано прищепленню дітям шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну, зроблено акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у динамічному світі. У цьому зв’язку саме полікультурне виховання сприятиме становленню як культурної ідентичності підлітків, так і розумінню ними культурного різномайття інших. Коректність вирішення цих проблем передбачає сформованість в особистості високого ступеня толерантності, готовності до міжкультурного діалогу та співробітництва.

Розв’язання проблеми полікультурного виховання підлітків Українського Подунав’я обумовлює потребу ґрунтовного історико-педагогічного дослідження задля більш поглибленого теоретичного осмислення з метою творчого використання плідних ідей у полікультурному вихованні сучасних учнів.

Зауважимо, що надзвичайно важливим для вивчення та аналізу в історії України є період другої половини ХХ століття, оскільки саме він є багатий на суспільно-політичні, економічні, культурологічні події. А тому саме предметом нашої уваги стала своєрідність полікультурного виховання підлітків в Українському Подунав’ї, у цей період.

Етнічна проблематика, закономірності й особливості виникнення і розвитку специфічних соціумів (етнічних спільнот), структурні зв’язки у межах цих соціумів досліджувалися в працях С. Вдовенка, В. Євтуха, А. Попка, В. Трощинського, М. Шульги та інших українських учених. Так, досліджуючи культуру національних меншин як багатомірне, суспільно-історичне явище, науковці відмічають її закономірний зв’язок з культурою окремих народів, націй, етносів (М. Бердяєв, М. Вебер, Л. Гумільов, М. Мамардашвілі, А. Моль, П. Наторп, І. Огієнко, Х. Ортега-і-Гассет, М. Реріх, П. Сорокін, Е. Тейлор, М. Трубецкой та ін).

Дослідження української культури як органічної складової культури людства відображено у чисельних працях українських культурологів і істориків Д. Антоновича, М. Аркаса, В. Винниченка, О. Воропая, М. Грушевського, М. Драгоманова, Є. Маланюка, І. Огієнка, Д. Чижевського, Д. Яворницького та сучасних дослідників М. Гончаренка, М. Жулинського, П. Кононенка, Ю. Римаренка, М. Семчишина, П. Толочка та ін. Аналіз результатів цих досліджень дозволяє стверджувати, що існує самобутня українська культура як сукупність духовних і матеріальних надбань, спосіб світорозуміння,

своєрідна ментальність, результат колективної та індивідуальної творчості.

Зауважимо, що намагаючись дослідити певні історико-педагогічні аспекти проблеми полікультурного виховання цілком правомірним є інтерес до праць зарубіжних вчених, зокрема А. Ашкеназі, Дж. Армстронг, А. Бра, Р. Коен, У. Сафран, Г. Шиффер, Х. Тололян, Р. Хеттлаге, оскільки в них міститься неординарний погляд на вище окреслену проблему.

Деякі питання, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в „педагогіці миру” (О. Сухомлинська, Н. Бібік, О. Ковальчук, О. Безкаравайна, О. Овчарук, Е. Сулова та ін.). Загальнопедагогічні та суто психологічні аспекти проблеми висвітлені у працях В. Біблера, Н. Миропольської, О. Рудницької, З. Шевченко, етнопедагогічні – у дослідженнях Л. Пуховської, Н. Ганнусенко.

Відмітимо, що розглядаючи культуру міжнаціонального спілкування, деякі вчені (А. Авксентьев, В. Авксентьев, Р. Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування, як уважають дослідники, залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати й дотримуватись загальнолюдських норм та моралі.

Інші науковці (Т. Атрощенко, В. Заслуженюк, В. Присакар) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами й використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування.

Вивчення й узагальнення наявної й наукової літератури дозволяє стверджувати, що на сьогодні недостатньо з'ясовані організаційно – педагогічні умови, особливості, зміст, засоби полікультурного виховання учнівської молоді в загальноосвітніх закладах Українського Подунав'я, відсутнє цілісне наукове уявлення про організацію полікультурного виховання в історії розвитку загальноосвітніх закладах Українського Подунав'я саме в період другої половини ХХ століття – часу державотворчих перетворень і соціокультурних звершень, які не могли не позначитися й на освіті.

Водночас, оскільки успішне входження України у світове співтовариство обумовлює підвищення вимог до національної освіти, а одним із засобів розв'язання цієї проблеми є створення системи моніторингу якості освіти, успішне функціонування якої можливе лише за умови урахування історико-педагогічного підґрунтя результативних

нововведень у ситуації, що сталась, актуалізує соціально-педагогічну потребу у спеціальному дослідженні своєрідності полікультурного виховання в українському Подунав у другій половині минулого тисячоліття..

Поглиблене вивчення джерельної бази дозволяє конкретизувати, в чому саме виявляється така своєрідність, окреслити напрямки її вияву.

Перший, пов'язаний із середньою наповнюваністю загальноосвітніх навчальних закладів, чисельністю учнів у різних типах навчальних закладах. Вагою учнів у різних типах навчальних закладів, набором учнів до 1-х класів, кількістю учнів, що припадає на одного вчителя. Відтак, спрямованістю вчителя максимально повно врахувати у навчально-виховному процесі поліетнічний склад школярів.

Другий – із розподілом загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання (українська, російська, болгарська, молдовська, румунська), відсотком учнів, які навчаються українською або російською мовою, різновид мов навчання учнів денних загальноосвітніх закладів. Останнє безсумнівно впливає на локальний вияв багатокультурності як фактору соціалізації дитини.

Аналіз набутого архівного матеріалу засвідчує, що на 1995 рік в Ізмаїльському районі функціонувало 19 загальноосвітніх шкіл, в тому числі 16 шкіл I-III ступенів, де здобувалася повна середню освіту. та 3 школи I-II ступенів з неповною середньою освітою. В них навчалось 8877 учнів. Значна увага приділялась створенню умов для забезпечення обов'язкової загальної середньої освіти, попередженню причин невідвідування дітьми шкіл. В трьох школах (Новонекрасівській, Старонекрасівській, Лощинівській) були відкриті навіть вечірні класи. Є підстави стверджувати, що педагогічні працівники наполегливо і постійно працювали над удосконаленням навчально-виховного процесу.. Розширювався діапазон дії педагогічного експерименту щодо впровадження методики розвивального навчання, базовими з якого були три загальноосвітні школи (Саф'янська, Суворівська, Старонекрасівська). Працювало 15 районних методичних об'єднань, 10 постійно діючих семінарів, 14 семінарів практикумів. Вчителі Ізмаїльського району системно працювали над виконанням декількох прийнятих на загальнодержавному рівні програм. Ключового значення набувала програма «Забезпечення розвитку і функціонування української та інших мов і культур». В її контексті в школах Подунав'я проводилась різноманітна й позакласна виховна робота, спрямована на підготовку громадянина України «з високим інтелектуальним потенціалом, духовним багатством та моральною чистотою».

Також слід відмітити, що у II половині ХХ ст.. на Подунав'ї посилена увага була звернута на впровадження державної мови у

навчально-виховний процес. А відтак постало питання про відкриття класів з українською мовою навчання в селах з молдавським, болгарським та російським населенням. Аналіз архівних матеріалів засвідчує недостатній розвиток у той час отримала позакласна навчально-виховна робота оскільки з причин недостатнього бюджетного асигнування зменшувалося кількість годин оплачуваної позакласної роботи з учнями, а можливості оплати цих годин за рахунок батьків були незначними. Натомість недосконалість у гнучкій управлінській діяльності працівників відділу освіти і районного методкабінету позначилась на своєчасному запобіганню прогалин у позакласній виховній роботі, збідненні її потужності в тому числі й в полікультурному вихованні учнів останнє розуміється нами як процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв.

Отже, можна зробити принаймні два узагальнення:

– полікультурне виховання підлітків в Подунав'ї зберігає свою актуальність в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації мешканців регіону, зростання ролі мови навчання та ідей народної педагогіки. Важливою соціально-політичною детермінантою полікультурного виховання є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України інтегруватися в світовий та європейський соціально-культурний простір, зберігаючи за цих умов національну своєрідність.

– нові підходи до розв'язання проблеми виявилось у теоретичному обґрунтуванні сутності, необхідності і можливості полікультурного виховання підлітків в умовах сучасної національної школи і створенні необхідного методичного забезпечення для ефективної організації полікультурного виховання в процесі вивчення гуманітарних предметів, кращих здобутків у цьому плані, що містить найновітні історія регіону.

З поглибленням вивчення найбільш плідних підходів до оптимізації полікультурного виховання учнів підліткового віку у другій половині минулого тисячоліття ми й пов'язуємо свої подальші наукові розвідки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні //Освіта України. - № 94. – 3 грудня 2005р.
2. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения [Текст] : учеб. пособие / А. В. Авксентьев, В. А. Авксентьев ; - Ставрополь : [б. и.], 1993. - 222 с.

3. Трощинський В., Шевченко А. Українці в світі. – К. - Видавничий дім „Альтернативи”, 1999. – 352 с.1.

4. Некоторые проблемы самоопределения будущего учителя в поликультурной среде // Основные направления профессионального самоопределения будущего педагога. Материалы межвузовской конференции преподавателей и студентов педагогического факультета по итогам научно-исследовательской работы за 1997 год. Тезисы докладов. Часть 1. С.57 - 60.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Житомирська Тетяна Михайлівна – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів: проблема полікультурного виховання підлітків.

ТУРИЗМ – НОВА ПЕРСПЕКТИВА РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Оксана ЗАХАРОВА (Кіровоград)

В статті подано результати дослідження думки студентів про їх здатність проводити класи туризму як частину обов'язкових класів фізкультури в шкільній освіті.

В статті подані результати дослідження мнень студентів об їх здатності проводити класи туризму як частину обов'язкових класів фізкультури в шкільному освітньому процесі.

Ключові слова: туризм школи, фізкультура, шкільна освіта, туризм школи *te-acher парадигма*

Постановка проблеми. Туризм виконує у суспільстві важливу роль: має особливе значення як форма відпочинку, пізнання, здобування знань, відновлення фізичних психічних і сил [3]. Туризм є однією з форм людської активності, що реалізується як часо-просторові міграції населення. Сутність цього явища в суспільному сенсі визначають цілі поїздки, а їх різноманітність і змінність робить туризм явищем динамічного характеру. У туристичних поїздках беруть участь все більше людей, через що туризм стає масовим явищем складного, неоднорідного характеру і багатого змісту. Туристи – це особи, які відвідують різні місця з відпочинковою, лікувальною, краєзнавчою, службовою, спортивною, релігійною, сімейною, суспільною чи політичною метою. Мотиви подорожування охоплюють: відпочинок, здоров'я, навчання, з'їзди, візити до родичів або знайомих, релігійні і спортивні аспекти. Динаміка явища туризму залежить від впливу чинників оточення, виникає також з його сутності і потреб, як задовольняються. Факторами динамізації туристичного руху є головним чином економічний добробут, легкість подорожування, зростання кількості вільного часу, особисті мотиви виїздів. Разом з суспільними й економічними змінами змінюються цілі виїздів, вимоги, очікування і поведінка сучасного туриста. Турист асоціює свої подорожі зі свободою, зміною місця перебування, пізнанням інших країн, суспільств, культур, пам'яток.

Відпочинкові цілі часто поєднуються з освітніми цілями, з пошуком розваг, нового досвіду. Основою туристичної активності є мотивація як функція корисності і цінності цієї діяльності для індивіда та можливості її реалізації. Мотивація – це динамічний процес, який підлягає перетворенням, модифікаціям, впливам. Початкові мотиви туристичної активності зазвичай відрізняються від тих, які в подальшому схилятимуть людину до продовження цієї форми діяльності. Внутрішня мотивація виникає з системи потреб, зацікавленостей, прагнень. Має значення зовнішня мотивація – через рекламу, телепередачі, розповіді знайомих, родичів, вчителів.

Впродовж останніх кількох десятиків років спостерігається безперервне зростання динаміки міжнародного туристичного руху, обумовлене процесами, що відбуваються у світовій економіці: зростання заможності багатих суспільств, вступ нових країн на шлях прискореного розвитку, подовження вільного часу, розвиток засобів транспорту тощо. Світова Організація Туризму (UNWTO) передбачає, що у 2020 р. міжнародний туристичний рух зросте до 1561 млн пропозицій (у 2007 році: 898 млн у світі і 498 млн в Європі) [2]. Безперечно, це є викликом для освіти. В освіті початку XXI ст. набуває ваги підготовка учнів і студентів на вибір моделі сучасного типу туриста: масового (організованого), індивідуального, дослідника чи «дріфтера».

Участь в туристичному русі може мати для учасників як позитивні, так і негативні наслідки (у біологічній чи психосоціальной сфері). Активний туризм є джерелом поліпшення здоров'я, життєдіяльності організму, самовдосконалення; дає можливості перебування в екологічно чистому середовищі. Сприяє розрядці, пробуджує різноманітні емоційні переживання. Збагачує інтелектуально, формує нові зацікавленості, полегшує розуміння світу. Особливо позитивним є вплив туризму на молодь. Туризм може бути знаряддям соціалізації, формування активної громадянської позиції та позитивних рис особистості. Зміцнює емоційний зв'язок з Вітчизною. Є й негативні наслідки туристичних поїздок. Багато видів кваліфікованого туризму (гірський, байдарковий, парусний) вимагає від учасників відповідних вмінь, досвіду, а туристи нерідко переоцінюють свої сили, ризикуючи втратою здоров'я або і життя. Брак елементарних фахових знань, недотримання норм соціального співжиття, занадто багата програма екскурсій є найризикованішими аспектами туризму. Часто вони виникають з браку достатніх знань організаторів щодо тих чи інших загроз, а також з неналежної підготовки туристів. Тому доцільним є пропагування в суспільстві туристичної освіти. Особливе значення у процесі обслуговування туристів мають туристичні провідники (гіди), керівники екскурсій. Їх кваліфікації визначені положеннями про систему освіти, що

стосуються організаторів туризму (зокрема і керівників таборів, вихователів колоній, керівників шкільних екскурсій). Від цих осіб, окрім компетенцій, пов'язаних з організацією туризму і відпочинку, вимагаються педагогічні вміння і певні риси особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Починаючи з 2009/2010 навчального року, впродовж шести років у Польщі впроваджуватимуться нові програмні засади освіти, що передбачають, зокрема, внесення істотних змін у фізичне виховання на всіх рівнях освіти [4]. Згідно з ними фізичне виховання може реалізовуватися, спираючись на «змішану стратегію»: обов'язковими стають заняття в класно-навчальній системі та факультативні заняття (обов'язкові заняття для індивідуального вибору учнем у міжкласних групах). Учень трактується як співорганізатор процесу навчання, і школа має обов'язок створити йому умови до самостійного і свідомого вибору форм фізичної активності, пристосованих до його інтересів, потреб розвитку і психофізичних можливостей. Заняття з фізичного виховання (починаючи від IV класу початкової школи, через гімназію, і до надгімназійного рівня) повинні частково відбуватися в групах за інтересами (за вибором учня). Це вимагає від вчителів фізичного виховання власної пропозиції занять, що враховують різноманітні форми фізичної активності у рамках груп за вибором. Заняття можуть відбуватися в навчальній, позакласній або позашкільній системі. На рівні початкової школи і гімназії пропонується модель 2+2, охоплююча 2 обов'язкових години в класно-навчальній системі і 2 години обов'язкових занять на вибір (факультативних), натомість на надгімназійному рівні – модель 1+2 (1 година в класно-навчальній системі і 2 факультативних години).

Постановка завдання. Метою нашої статті є оприлюднення результатів анкетних досліджень проведених нами під керівництвом професора К. Денека серед студентів факультету фізичного виховання Академії фізичного виховання у Вроцлаві (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) на тему підготовки їх до проведення туристичних занять

Виклад основного матеріалу. Представлена у польських урядових програмах модель реалізації фізичного виховання – це виклик і водночас шанс для:

1. здійснення очікувань учня, кращої мотивації і більшого залучення;
2. більшого задоволення вчителя роботою;
3. збільшення особистого, професійного і суспільного престижу вчителя фізичного виховання - він братиме ширшу участь в житті школи, матиме більше можливості професійного і особистого розвитку;
4. більшої автономії школи і вчителя в організації і підборі змісту

навчання;

5. створення цікавої і конкурентної пропозиції занять на вибір.

Згідно із згаданими урядовими розпорядженнями кожен навчальний заклад має завданням підготувати власну пропозицію занять на вибір. Головною метою занять на вибір є здійснення очікувань учнів щодо фізичного виховання через поглиблення знань і розвиток умінь у видах фізичної культури і спорту, якими особливо зацікавлені та які для них доступні з огляду на рівень підготовленості і життєдіяльності організму.

Привабливість пропозиції занять на вибір залежить від кваліфікації і досвіду вчителів та використання спортивної бази. Можливі, за погодженням, домовленості щодо використання об'єктів інших навчальних закладів або позашкільних об'єктів.

Називаються чотири види занять на вибір: спортивні, рекреаційно-оздоровчі, танцювальні і туристичні. Заняття на вибір повинні відбуватися систематично принаймні два рази в тижні (2 навчальні години). Існує однак можливість накопичення годин занять на вибір, головним чином туристичного характеру, що залежить від виду туризму, розвитку учнів чи пори року. Тут має бути збережений принцип: 2-годинні заняття відбуваються щотижня, 4-годинні – кожні два тижні, 6-годинні – кожні три тижні, а 8-годинні – кожні чотири тижні. Реалізація занять цього типу може бути запланована також по суботах.

Туристичні заняття призначені для всіх бажаючих учнів/студентів. Мають на меті пробудження туристично-краєзнавчих інтересів та заохочення до здобування відзнак кваліфікованого туризму. У рамках цих занять навчальний заклад може запропонувати учням/студентам одну або кілька форм туризму на вибір, залежно від їх зацікавлень та місцевих умов, наприклад, піший, велосипедний, байдарковий, гірський туризм тощо. Підкреслюються обов'язки організаторів туристичних занять [8].

Метою наших досліджень було з'ясування думки студентів факультету фізичного виховання Академії фізичного виховання у Вроцлаві на тему підготовки їх до проведення туристичних занять у рамках обов'язкових занять з фізичного виховання у школі. З'ясовувалося також, яким, на думку студентів, має бути зразок вчителя шкільного туризму.

Були сформульовані такі питання дослідження:

1. Як студенти розуміють цілі і сферу обов'язків вчителя туризму?
2. Яким формам організації краєзнавства і шкільного туризму надають перевагу студенти як потенційні вчителі шкільного туризму?
3. Якими рисами повинен характеризуватися вчитель туризму (екскурсій і мандрівних таборів)?

4. Який зміст навчання предмета «шкільний туризм» студенти вважають найістотнішим у розвитку їх компетенцій як вчителів шкільного туризму?

Дослідження були проведені серед студентів I року навчання II ступеня по зарахуванню предмета «шкільний туризм» (30 годин). Цей предмет закінчується іспитом. Застосовано метод діагностичного зондування анкетною технікою і використано анкетний запитальник HGK/PO-2009/10-II/I/IS (автори – викладач Академії фізичного виховання у Вроцлаві Галина Гула-Кубішевська (Halina Guła-Kubiszewska) та професор цієї ж академії Пьотр Олешневич (Piotr Oleśniewicz)). Дослідження мали анонімний і добровільний характер, у них взяли участь 114 студентів, в тому числі 60 дівчат і 54 юнаки. Середня оцінка на іспиті склала 3,91 (4,14 в студенток і 3,66 в студентів).

Досліджувана група студентів (табл. 1) провідними цілями шкільного туризму вважає поширення різних форм активного відпочинку та оздоровчий вплив на молодь з територій під екологічною загрозою. Студентки підкреслюють також виховну функцію (протидія суспільній патології), студенти ж більшу роль приписують пізнанню навколишнього середовища, традицій і культури.

Таблиця 1.

Думки студентів на тему цілей і сфери обов'язків вчителя шкільного туризму

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
номер мети	пункти	номер мети	пункти	номер мети	пункти	
8	676	8	373	7	317	1
7	664	7	347	1	316	2
2	644	9	338	5	314	3
5	638	2	336	2	308	4
9	631	10	326	3	307	5
1	629	5	324	8	303	6
3	620	4	323	9	293	7
10	618	6	320	10	292	8
4	591	1	313	4	268	9
6	583	3	313	6	263	10

1. пізнання країни, її середовища, традицій, пам'ятників культури та історії;
2. пізнання культури і мови інших країн;

3. розширення знань з різних сфер громадського, господарського і культурного життя;
 4. допомога сім'ї і школі в процесі виховання;
 5. поширення серед молоді принципів охорони навколишнього середовища та вмінь використання природних ресурсів;
 6. підвищення натренованості;
 7. поліпшення стану здоров'я молоді, що походить з територій під екологічною загрозою;
 8. поширення форм активного відпочинку;
 9. протидія суспільній патології;
 10. пізнання принципів безпечної поведінки в різних ситуаціях.
- Джерело:** власна розробка.

Студенти і студентки згодні щодо основної форми реалізації туризму в школі – це мають бути організовані виїзні заходи, такі як зелені чи екологічні школи (табл. 2). Відмінності стосуються туристичних заходів – студенти надають перевагу краєзнавчо-туристичній екскурсії, яка не вимагає від учасників спеціалізованих вмінь, натомість студентки вибирають кваліфікований туризм, наприклад, піший, велосипедний, байдарковий чи парусний.

Таблиця 2.

Рейтинг вибраних студентами форм краєзнавства і шкільного туризму

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
форма	пункти	форма	пункти	форма	пункти	
5	973	5	520	5	453	1
4	906	4	493	3	436	2
1	878	3	455	2	422	3
2	876	1	450	1	421	4
3	872	2	442	4	413	5

1. предметні екскурсії – доповнення обов'язкової програми навчання;
 2. краєзнавчо-туристичні екскурсії – від учасників не вимагаються спеціалізована підготовка;
 3. краєзнавчо-туристичні заходи – біваци, конкурси, турніри;
 4. заходи кваліфікованого туризму, – піші низинні, гірські, велосипедні, байдаркові, парусні;
 5. виїзні заходи – зелені школи, зимові школи, екологічні школи.
- Джерело:** власна розробка.

Головне джерело отримання коштів на фінансування туристичної діяльності в школі (табл. 3) на думку всіх студентів – це власні кошти, отримані на території школи через молодіжні організації і учнівське самоврядування.

Таблиця 3.

Рейтинг декларованих студентами способів отримання коштів на фінансування туристичної діяльності в школі

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
ресурси	пункти	ресурси	пункти	ресурси	пункти	
2	298	2	157	2	141	1
1	282	1	150	3	139	2
3	282	4	144	1	132	3
4	274	3	143	4	130	4

1. з відплати учнів;
2. з ресурсів, що походять з діяльності учнівського самоврядування і молодіжних організації, діючих на території школи;
3. з ресурсів, відпрацьованих учнями;
4. з ресурсів, переданих радою батьків або радою школи, а також фізичними і юридичними особами.

Джерело: власна розробка.

Таблиця 4.

Завдання екскурсій вихідного дня, які респондентами були визнані найважливішими

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
завдання	пункти	завдання	пункти	завдання	пункти	
1	248	1	131	1	117	1
2	237	2	121	2	116	2
3	200	3	109	3	9	3

1. відпочинок;
2. пізнання найближчих околиць;
3. підготовка до довших екскурсій і канікулярних мандрівок.

Джерело: власна розробка.

Екскурсії вихідного дня повинні перш за все забезпечити молоді відпочинок (табл. 4). Студентки і студенти приписують їм головним чином рекреаційні функції.

Більшість досліджуваних студентів згодні також щодо форми багатопредметних екскурсій. Вони повинні поєднувати кваліфікований туризм з пізнанням культури і фольклору даного регіону.

Думки, що відносяться до вибору виду територіальних екскурсій, розділились. Половина досліджуваних вибирає екскурсії по країні, половина – закордонні екскурсії. Цьому останньому виду більше надають перевагу студентки.

Таблиця 5.

Рейтинг позитивних ознак особистості вчителя шкільного туризму на думку досліджуваних студентів

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
ознака	пункти	ознака	пункти	ознака	пункти	
відповідальний	2588	відповідальний	1333	відповідальний	1258	1
легко нав'язує контакти з молоддю	2406	легко нав'язує контакти з молоддю	1333	приятельський	1127	2
першокласний фахівець	2385	вміє передати знання цікавим способом	1295	першокласний фахівець	1090	3
вміє передати знання цікавим способом	2285	першокласний фахівець	1295	легко нав'язує контакти з молоддю	1073	4
має індивідуальний підхід до молоді	2209	знає положення пов'язані з безпекою мандрівок	1210	доброзичливий	1046	5
знаючий положення зв'язане з безпекою мандрівок	2190	має індивідуальний підхід до молоді	1201	сердечний	1043	6
поблажливий	2136	терплячий	1138	поблажливий	1034	7
терплячий	2132	вміючий дати передлікарською і допомоги	1129	інтелігентний	1026	8
інтелігентний	2111	поблажливий	1102	безсторонній	1024	9
приятельський	2107	ретельний щодо виконання зобов'язань	1100	веселий, з почуттям гумору	1010	10

Джерело: власна розробка.

Таблиця 6.

Небажані ознаки вчителя екскурсій і мандрівних таборів

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
ознака	пункти	ознака	пункти	ознака	пункти	
брутальний	1582	зневажає молодь	850	злостивий	757	1
злостивий	1494	брутальний	830	брутальний	752	2
зневажає молодь	1473	схильний для пиття алкоголю	799	сварливий	672	3
сварливий	1465	сварливий	793	схильний для пиття алкоголю	661	4
схильний для пиття алкоголю	1460	злостивий	737	брехливий	624	5
нетерпимий	1262	егоїстичний	668	зневажає молодь	623	6
брехливий	1250	розсіяний	657	нетерпимий	611	7
недоброзичливий	1233	зарозумілий	657	недоброзичливий	609	8
егоїстичний	1231	аподиктичний	654	зухвалий	572	9
зухвалий	1203	нетерпимий	651	егоїстичний	563	10

Джерело: власна Розробка

Згідно з розпорядженням МніSW [7] для II ступеня навчання в сфері шкільного туризму охоплює наступний зміст:

1. туризм як суспільне явище (TZS);
2. нарис історії туризму (ZDT);
3. організація туризму і краєзнавства в Польщі (OTwP);
4. безпека в туризмі (BwT);
5. охорона природи в туризмі (OpaT);
6. обрані форми активного туризму (FTA);
7. юридичні підстави туристичної (PPDT) діяльності.

Метою досліджень було з'ясування думки студентів на тему придатності цього змісту для розвитку їх професійних компетенцій та на тему їх самооцінки у сфері цих компетенцій. Результати подані у таблицях 7 і 8.

Таблиця 7.

Рейтинг думки студентів на тему значення змісту навчального предмета «шкільний туризм» для ведення туристичної діяльності

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
зміст	пункти	зміст	пункти	зміст	пункти	
6FTA	528	6FTA	285	6FTA	243	1
4BwT	498	3 OTwP	269	1TZS	234	2
3OTwP	479	4BwT	268	4BwT	230	3
1TZS	469	5 OpaT	237	5 OpaT	220	4
5 OpaT	457	1TZS	235	3 OTwP	210	5
7PPDT	400	7PPDT	226	2ZDT	194	6
2ZDT	359	2ZDT	165	7PPDT	174	7

Джерело: власна розробка.

Добру підготовку до ролі вчителя туризму забезпечують студентам визначений зміст предмета «шкільний туризм» (табл. 7) – перш за все питання, пов’язані з обраними формами активного туризму і безпекою, а також проблематика організації туризму і краєзнавства в Польщі (для студенток) та туризму як суспільного явища (для студентів). Всі студенти низько цінять необхідність питань, пов’язаних з юридичними засадами туристичної діяльності.

Таблиця 8.

Рейтинг думки студентів на тему рівня компетенцій, потрібних до ведення туристичного факультету, яке здобули на заняттях предмета «шкільний туризм»

Всі досліджувані		Студентки		Студенти		Місце
зміст	пункти	зміст	пункти	зміст	пункти	
6FTA	539	6FTA	316	4BwT	252	1
4BwT	534	4BwT	282	3 OTwP	230	2
3OTwP	489	3 OTwP	259	6FTA	223	3
5 OpaT	446	5 OpaT	227	5 OpaT	219	4
1TZS	431	1TZS	225	1TZS	206	5
7PPDT	380	7PPDT	197	2ZDT	198	6
2ZDT	373	2ZDT	175	7PPDT	183	7

Джерело: власна розробка.

Самооцінка студентів у сфері їх підготовки до ролі вчителя шкільного туризму (табл. 8) адекватна рейтингові змісту навчання,

отриманого від студентів. Студенти почуваються найбільш компетентними в тематиці форм активного туризму і безпеки в туризмі. Найслабше оцінюють свою підготовку щодо знайомства юридичних підстав туристичної діяльності також історії туризму.

На підставі розпорядження МНОіС [6] опрацьовано комплект питань, що стосуються формальноюридичних вимог при організації шкільної туристичної діяльності. Всі варіанти вимог, складені в запитальнику, необхідні, отже відповіді студентів, що відносяться до повноважень керівника екскурсії і документації, що вимагається, повинні були звучати «так».

Знання студентів, що стосуються відповідальності за ведення шкільної екскурсії, виявилися невеликими. Майже половина досліджуваних студентів не знає, хто може бути керівником екскурсії.

Трохи краще студенти зорієнтовані щодо способу організації документування шкільної екскурсії, при цьому студентки до цих дій підготовані краще.

Висновки. Дослідження, К. Денека [1] показують, що у Польщі вчителі, підготовлені до проведення навчально-виховних позашкільних занять краєзнавчо-туристичного характеру складають нині лише 4-6% вчительської спільноти.

Нова перспектива реалізації фізичного виховання в школі у формі туристичного факультету відкриває перед вчителями фізичного виховання привабливі можливості виховання молоді до цінності вільного часу через популяризацію туризму і пізнання Вітчизни.

Результати проведених досліджень серед майбутніх вчителів фізичного виховання / шкільного туризму представляють неоднорідну картину підготовки їх до цієї ролі.

На думку досліджуваних студентів факультету фізичного виховання, головною метою шкільного туризму є поширення форм активного відпочинку.

Як потенційні вчителі шкільного туризму студенти надають перевагу «виїзним» заходам (зелені школи, екологічні школи), менше значення – предметним і туристично-краєзнавчим екскурсіям.

Як вважають майбутні вчителі туризму, представник їхньої професії повинен досконало володіти фахом і мати такі риси особистості як: відповідальність, легкість нав'язування контактів з молоддю.

Студенти високо оцінюють зміст навчання, що стосується форм активного туризму і безпеки в туризмі; однак, непокоїть той факт, що не цінують необхідності ґрунтовного знайомства з юридичними засадами туристичної діяльності. Схожим чином оцінюють і свої компетенції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. K Denek, Edukacja szkolna i pozalekcyjna, Poznań 2009.

2. G. Gołembski, Związki turystyki z sektorem publicznym, [w:] Kompendium wiedzy o turystyce..., дюжина. cyt., Warszawa 2009, s. 131-148.
3. Nowakowska, Turystyka jako zjawisko społeczno-ekonomiczne, [w:] Kompendium wiedzy o turystyce, G. Gołembski (red.), Warszawa 2009, s. 1-44.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2009 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (DzU Nr 136, poz. 1116).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (DzU z 2001 r. Nr 135, poz. 1516, z późn. zm.).
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (DzU Nr 164, Załącznik nr 113).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (DzU z 2001 r. Nr 135, poz. 1516, z późn. zm.).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Оксана Віталіївна – викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Державної льотної академії України.

Коло наукових інтересів: краєзнавчо-туристична діяльність в педагогічній системі К. Денека.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Тетяна КУЧАЙ (Черкаси)

У статті розглядаються особливості вищої освіти Великої Британії, зокрема висвітлюються професійна підготовка перекладачів у цій країні.

В статье рассматриваются особенности высшего образования Великобритании, в частности освещаются профессиональная подготовка переводчиков в этой стране.

Ключові слова: вища освіта, підготовка перекладачів, Велика Британія.

Британська система освіти має міжнародне визнання, а її навчальні заклади є взірцем упровадження інноваційних технологій.

Немаловажну роль в удосконаленні освіти Великої Британії відіграє управління освітою. У кожному з регіонів Великої Британії (Англія, Уельс, Шотландія і Північна Ірландія) система освіти має певну специфіку. Правом самостійно вирішувати багато конкретних проблем користуються як місцеві органи управління освітою, так і самі ВНЗ.

Як зазначає Б. Вульфсон, тільки у 1945 р. у Великій Британії вперше було створено Міністерство освіти, яке нині називається Департаментом освіти і науки. Фактично Департамент освіти і науки надає певну дію у формуванні найбільш загальних напрямів освітньої політики в масштабах усієї держави. Він готує проекти законів про освіту, які потім

приймаються парламентом, розробляє циркуляри, що визначають конкретну реалізацію законів, розподіляє державні кошти, що виділяються на освіту, організовує роботу за визначенням національних освітніх стандартів [1].

У сучасному світі перекладацька діяльність набуває дедалі більших масштабів і все більшу соціальну значимість. Професія перекладачів стала масовою, і в багатьох країнах створені спеціальні навчальні заклади, що готують професійних перекладачів. Вміння професійно здійснювати перекладацьку діяльність є кінцевою метою навчання. Для того, щоб добре перекладати, необхідно знати закони перекладу, чітко представляти вимоги, що пред'являються суспільством до перекладу і перекладача.

Проблема підготовки конкурентоспроможного перекладача перебуває сьогодні в ряді найважливіших педагогічних проблем, що вимагають серйозного вивчення й рішення в умовах диверсифікації вітчизняної вищої професійної освіти та її подальшої модернізації. Її актуальність зумовлена потребою суспільства, яка зросла, й ринку перекладацьких послуг, що формується, у творчій особистості фахівця, який володіє:

- високим рівнем професіоналізму у сфері перекладу й міжкультурної комунікації, лінгвокомунікативної та соціокультурної компетентності, творчої ініціативи;

- фундаментальною грамотністю, а також безупинно розвиває особистісні світоглядні й професійно важливі якості [2].

Розуміючи певні переваги підготовки багатопрофільних перекладачів (наприклад, широка сфера працевлаштування), переконані, що така "універсальність" підходу не забезпечує всього комплексу знань, умінь та навичок (професійної компетенції) фахівця і в подальшому зумовлює необхідність додаткового вивчення специфіки перекладацької діяльності у тій чи іншій галузі. Саме тому підтримуємо ідеї спеціалізації перекладацької освіти. Для вітчизняної системи освіти вважаємо за доцільне існування як загальнопрофільних, так і спеціалізованих освітньо-професійних перекладацьких програм, які б уможливили розвиток професійних якостей майбутніх фахівців з урахуванням специфіки окремих галузей людської діяльності.

Як показує аналіз багатьох вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел, концепція перекладацької освіти ґрунтується на компетентісному підході у навчанні майбутніх фахівців. Науковці погоджуються, що формування професійної компетенції перекладача повинно бути спрямоване на забезпечення ним таких основних функцій: письмової та (або) усної комунікації у різних (або певних) сферах суспільної діяльності; застосування сучасних методів збирання та

оброблення інформації, використання глобальних інформаційних мереж, автоматизованих пошукових систем, електронних баз даних, глосаріїв та довідників; проведення наукових досліджень у сфері професійної діяльності. Важливими особистісними характеристиками фахівця педагога вважають такі: ерудованість, розвинену культуру мислення, вміння зрозуміло, чітко і логічно висловлюватись в усній та (або) письмовій формах, організаційні здібності, здатність до самонавчання, аналізу та критичного оцінювання досвіду професійної сфери тощо [3].

Крім педагогічних умінь майбутні перекладачі повинні володіти такими професійними вміннями: досконале володіння рідною та іноземною мовою; доречність у застосуванні перекладацьких трансформацій, уникати буквалізмів; зберігати логічну послідовність та правильно передавати композиційну структуру оригіналу; зберігати стиль мовлення, авторський задум перекладеного тексту і одночасно враховувати мовну та мовленнєву норму мови перекладу; співвідносити зміст перекладу із реальною дійсністю; здатність визначати ступінь повноти передачі змісту залежно від виду перекладу та поставленої мети, володіння культурою спілкування та знаннями міжкультурних відмінностей ділового етикету [4].

Професійна підготовка майбутніх перекладачів в університетах багатьох країн світу здійснюється за двома основними типами навчальних програм: програмами повної вищої освіти з тривалістю навчання зазвичай 5 років та послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра (в Україні – бакалавра, спеціаліста, магістра); магістерські програми, що функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають 2 (рідше 1) роки навчання для студентів, які вже отримали ступінь бакалавра у відповідній галузі знань.

У Великій Британії широко розповсюджено самостійні магістерські програми підготовки перекладачів. Така ситуація пояснюється інтенсивним вивченням іноземних мов у межах нефілологічних програм підготовки фахівців. Після отримання диплому бакалавра чи магістра випускники, маючи достатній рівень знання іноземної мови, можуть продовжити навчання для здобуття ступеня магістра з перекладу, що суттєво розширить сферу їхньої професійної діяльності.

Професійна підготовка усних і письмових перекладачів у Великій Британії відбувається за другою схемою підготовки професійних перекладачів.

Тобто підготовка перекладачів відбувається за незалежними магістерськими програмами. Професійну перекладацьку освіту можна отримати в п'ятьох університетах Англії (Вестмінстер, Бат, Салфорд, Брадфорд, Херріот-Уот).

Умовою для вступу в магістратуру є достатньо висока мовна підготовка та ступінь бакалавра з іноземної мови (філологія). Навчання в магістратурі триває один рік і містить у собі 3 триместри. Під час першого та другого триместрів можливі 5–6 модулів і, відповідно, відбувається спеціалізація з усного чи письмового перекладу. Починаючи з останнього місяця першого триместру, студенти раз на два тижні беруть участь у тренінгах в якості конференц-перекладача. Під час пасхальних канікул стажери проходять обов'язкову практику в одній із міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО).

Під час останнього триместру пишеться магістерська дисертація з теорії практики перекладу або науково-практична робота, яка являє собою переклад складного тексту з коментарями. В університети Великої Британії часто запрошуються відомі перекладачі-професіонали, які проводять майстер-класи [5].

У світі існує тенденція до впровадження програм підготовки фахівців з усного суспільного перекладу, тобто перекладу у сфері судочинства, охорони здоров'я, імміграційної політики, особливо чітко вона прослідковується у „країнах іммігрантів”, таких як Велика Британія, Канада, США, Австралія, Швеція.

Перекладацькі дисципліни є невід'ємною складовою значної частини програм підготовки фахівців за різними напрямками освіти. З 90-х років ХХ століття програми підготовки перекладачів стали активно відокремлюватись від загальних програм мовної спеціалізації.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що зацікавленість у перекладацькій професії прослідковується з ранніх етапів розвитку цивілізованого суспільства. Програми професійної підготовки перекладачів у світовому контексті мають тенденцію до профільної спеціалізації. Основними їх типами є: програми повної вищої освіти та незалежні магістерські програми спеціалізованого характеру. Важливим досягненням перекладацьких програм є залучення до навчального процесу профільних дисциплін, що дають змогу отримати необхідні знання у галузі спеціалізації.

Вагомий внесок в процес удосконалення якості освіти робить розвиток вмінь застосування комп'ютерної техніки під час професійної діяльності. Для України важливо переглянути навчальні програми підготовки перекладачів з врахуванням світових тенденцій до спеціалізації перекладацької діяльності та максимально ефективно використати позитивні аспекти зарубіжного досвіду функціонування системи підготовки фахівців з освітньо кваліфікаційними рівнями бакалавр, магістр [6].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
2. Беседіна Є. В. Концептуальна модель професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_07_Besedina.pdf
3. Мартинюк О. В. Проблеми професійної підготовки перекладачів у педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/martinuk.htm>
4. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Б. Павлик. — Хмельницький, 2004. — 20 с.
5. Левицька Н. В. Концептуальні засади професійної підготовки перекладачів в країнах західної Європи // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2011. -№ 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_5/11Invkze.pdf
6. Мартинюк О. В. Професійна підготовка перекладачів у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2010_7/martyniuk.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кучай Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: особливості вищої освіти Великої Британії.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ ЖУРНАЛІСТІВ-РЕПОРТЕРОВ

Аліна ЛІСНЕВСЬКА (Луганськ)

У статті йдеться мова про важливі питання вищої професійної освіти телевізійних журналістів-репортерів, що безпосередньо пов'язані з динамічно розвиваючою сферою телевізійного мовлення та чітким визначенням соціокультурної функції телебачення.

В статтє поднимаются актуальные вопросы высшего профессионального образования телевизионных журналистов-репортеров, которые связаны с динамично развивающейся сферой телевизионного вещания и определением социокультурной функции телевидения.

Ключові слова: підготовка телевізійних журналістів-репортерів, новинарна журналістика, телебачення, вища телевізійна освіта.

Завдяки ретельному аналізу сучасного стану телебачення в Україні та визначенню соціокультурної функції цього наймогутнішого засобу масової інформації стає можливим розуміння особливої ролі телебачення в суспільстві та успішне вирішення проблеми вищої професійної телевізійної освіти. Вирішення даної проблеми неможливо без визначення змісту вищої професійної телевізійної освіти та тенденцій її розвитку, а тому досить актуальною залишається проблема створення єдиної скоординованої системи професійної освіти, здатної забезпечити

відповідний кількісний та якісний рівень підготовки телевізійних фахівців.

Якісна професійна підготовка тих, хто мріє пов'язати своє життя з телебаченням, вимагає нового підходу для формування самої моделі фахівця та визначення показників компетентності даного кола професії. Цілком очевидним є результативність діяльності ЗМІ, яка в певній мірі залежить від рівня професіоналізму відповідних фахівців. Щоб підвищити цей рівень, необхідні заходи, які не тільки виходять за межі окремого навчального закладу, але й ґрунтуються на тенденціях розвитку сучасної вищої освіти та зафіксовані у різних документах цього напрямку, а саме: Програмному документі ЮНЕСКО „Реформа та розвиток вищої освіти”, Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти „Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей” та, безперечно, Болонської декларації про утворення європейського простору вищої освіти.

Фундаментальні тенденції розбудови національної вищої професійної школи матимуть продуктивну реалізацію за умови введення в систему професійної підготовки фахівців методик та технологій отримання студентами не тільки знань, але й уміння їх використовувати в будь-якій ситуації та будь-яких соціальних обставинах, цілісно сприймати процес і результат своєї діяльності, формувати інтегровані професійні якості, які допоможуть в майбутньому успішно виконувати будь-які професійні задачі. Адже від змісту та кінцевого результату діяльності майстрів телеекрану залежить не лише їхня професійна доля, але й світогляд мільйонів людей.

Проблемами сучасної вищої професійної освіти на даний момент займаються багато вчених, серед яких В. Байденко, А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Новіков, В. Попков, В. Серіков, Ю. Татур та вітчизняні – І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Олексюк, О. Пехота та ін. У свою чергу різні аспекти розвитку телебачення, телевізійної журналістики та відповідної системи вищої освіти розглядаються в роботах таких зарубіжних авторів як Р. Борецький, Я. Засурський, С. Корконосенко, Г. Кузнецов, Є. Прохоров, Л. Світіч та українських - І. Дзялошинський, В. Здоровега, І. Мащенко, І. Михайлін, А. Москаленко, В. Різун, Ю. Шаповал та ін.

Треба з'ясувати, що в сучасній соціокультурній ситуації відбувається процес трансформування самого феномену знання, а також те, що найчастіше в практиці вищої освіти ми зіштовхуємось з великою вибагливістю на ринку праці тих випускників, які володіють навичками широкого міжкультурного спілкування, здатними працювати в мультикультурному середовищі. Посилюється увага до навчання студентів у нових професійних, технологічних та управлінських умовах.

Сучасний фахівець повинен „не чекати інструкцій, а починати своє професійне життя з уже сформованим творчим та проектно-конструкторським особистісним досвідом. У свою чергу структура знаннєвої освіти не налаштована на цю функцію” [1, с. 9].

Телевізійний ринок України бурхливо розростається, постійно з’являються нові телеканали, розвивається власне виробництво. Усе це вимагає значного кадрового потенціалу, а величезний попит, у свою чергу, неминуче призводить до зниження рівня кваліфікації телевізійників, оскільки, вимушені заповнювати вакантні місця не досить досвідченими й професійними працівниками.

Зрозуміло, що особливості системи підготовки кадрів для телебачення обумовлені новими можливостями телевізійної техніки, засобами підготовки й транслявання телевізійних творів. Саме ці показники обумовлюють необхідність розробки *нових підходів до професійної освіти майбутніх фахівців телебачення* не тільки в Україні, але й у всьому світі. До того ж, як зазначає у своїх роботах О. Гоян, „стратегічні питання, пов’язані з довгостроковими перспективами діяльності телерадіокомпанії й стандартами журналістської роботи на телебаченні та радіо є тією базою, на якій ґрунтується взаємозв’язок телерадіожурналістики й бізнесу. І ці стандарти журналістської роботи включають також розуміння технічної специфіки телерадіомовлення. Бо сучасна тележурналістика – це поєднання творчого процесу в телерадіоефірі зі знаннями, пов’язаними з технічним забезпеченням телерадіомовлення, технічним процесом діяльності станції, студії, каналу. Нові телерадіотехнології, які постійно розвиваються, поліпшуються, змінюються, певною мірою впливають і на вдосконалення навчальних планів – за всім цим повинна стежити журналістська наука, щоб не відставати від практики телерадіомовлення” [2, с. 14].

Отже, сьогодні підготовка фахівців журналістського профілю для телебачення (в тому числі телевізійних репортерів) здійснюється різними навчальними закладами, але вже багато років провідними є Інститут журналістики Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, Львівський державний університет ім. І. Я. Франка, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харківська державна академія культури, Київський національний університет театру, кіно та телебачення ім. І. К. Карпенко-Карого. З іншого боку крім цих дуже поважних освітніх закладів, підготовку фахівців для телебачення здійснюють сьогодні ще 25 навчальних закладів країни у 18 містах, в яких професії теле- і радіожурналістів, режисерів, операторів, репортерів та ведучих опановують понад п’ять тисяч студентів [3, с. 25].

У свою чергу А. Москаленко підкреслює, що „розвиток аудіовізуальних комунікацій на Україні дуже гостро поставив проблему телеосвіти. Сьогодні підготовка кадрів для телерадіомовлення розпорошена по різних навчальних закладах і ні кількістю, ні якістю не забезпечує зростаючих на сучасному етапі кадрових потреб. Унаслідок цього в телевізійних ЗМІ й досі бракує спеціалістів з багатьох вкрай необхідних для розвитку сучасного телебачення професій, наприклад, відеоінженерів, телерепортерів-журналістів, операторів та режисерів в одній особі та багато інших. Навіть телевізійна журналістика сприймається як монопрофесія, а це ж складний конгломерат різноманітних спеціальностей та спеціалізацій: редактори, репортери, коментатори, сценаристи, ведучі – кожна з них потребує спеціальної фахової підготовки” [4, с. 275].

Таким чином, серед переліку телевізійних професій важлива роль приділяється телевізійному журналісту, адже сьогодні переглядається не тільки зміст та технології цієї професії, але й освітньо-кваліфікаційні характеристики та стандарти якості освіти даних фахівців. Зараз ми є свідками процесу складання загальноосвітніх стандартів вищої професійної освіти тележурналістів, згідно яких заклади, які готують журналістів, називаються переважно школами масової комунікації, а більшість навчальних дисциплін спрямовано на вивчення теорії масових комунікацій та їх розвитку сьогодні. На думку В. Різуна „нині це актуально й для нас, до того ж на часі – розгалуження, подрібнення фаху (у США, скажімо, є окремий коледж з підготовки телевізійних операторів і телерепортерів, у Китаї – телерадіоінститут). Адже, теле-, радіо-, фото-, прес-, а тепер уже й інтернет-журналістика – хочемо ми того чи ні, а це окремі спеціальності, галузі зі специфічними, неподібними технологіями, а отже й фахівців для них треба готувати повноцінно” [5, с. 7]. У свою чергу В. Цвік приділяє увагу тому, що „під час розвитку форм масово-інформаційної діяльності кількість спеціальностей, а тим більш спеціалізацій у рамках єдиної журналістської професії збільшується, але як би далеко не знаходились одна від одної ці спеціалізації, стає більш значною сукупність загальних професійних властивостей, які в різноманітних виявленнях та своєрідній взаємодії складають основу структури особистості журналіста-професіонала” [6, с. 288].

Фахові наукові монографії, статті й підручники, які послідовно віддзеркалюють сформований характер і динаміку телебачення, зосереджують при цьому свою увагу на головній складовій його структури – *телевізійній журналістиці*. Саме в результаті діяльності журналіста дійсність постає перед нами як відбиття реальних подій і фактів, а інформаційні продукти, створені журналістами, являють собою

підсумок систематизованого й безперервного духовного опанування світом. Діяльність журналіста завжди пов'язана не тільки з найрізноманітнішою й соціально вагомою інформацією, але й з потребами самого суспільства в цій інформації. За словами А. Москаленко „У 21 столітті світ чекає інформаційний вибух: через 25 років потік повідомлень зросте в 4 рази, через 50 років – в 32 рази. Цей процес природний для розвитку цивілізації. Він, безумовно, пояснюється тим, що активізуються сили природи, а тим підвищується пізнавальна й перетворююча сила людини, вдосконалюються засоби й способи передачі інформації. Розвиток інформаційного простору, розповсюдження аудіовізуальної та друкованої продукції в його межах становить складову частину соціально-економічного й політичного розвитку країни ” [4, с. 49].

Сьогодні колосально підвищується роль журналістської професії, що не тільки творить інформацію, але й відповідає за неї, оскільки інформаційне коло будь-якого масштабу не повинно заповнюватись деструктивною, негативною інформацією, а тому якість інформації стає основою розвитку цивілізації. Процеси соціально-культурної трансформації, що відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві, є визначальними факторами й на ринку освітніх послуг.

Система освіти завжди була орієнтована на потреби практики тієї сфери діяльності, для якої вона готує фахівців. Для вузів, що надають кадри для телевізійних мас-медіа (а це система, яка досить динамічно змінюється), оперативне реагування на запити практики є важливим саме під час кардинальних економічних і соціально-політичних змін. На думку Я. Засурського „інформаційно-комунікативна революція, яка зараз відбувається, є одним із головних факторів розвитку інформаційного суспільства. Вона означає не тільки зростання ролі інформації, знань у сучасному світі, але й висуває нові вимоги стосовно журналістики, до якості журналістської продукції й, звичайно ж, до журналістських кадрів” [7, с. 9].

Сьогодні, у зв'язку із стрімким розвитком процесу конвергенції мас-медіа, у світовій системі вищої журналістської освіти ми спостерігаємо й тенденцію зміни самої назви журналістських факультетів. У Америці й багатьох інших країнах, де приділяється велика увага розвитку журналістики, ці освітні структури перейменовані у факультети масової комунікації.

В умовах інформаційно-комунікаційної революції все частіше почали говорити про існування дефіциту *змісту* масових комунікацій. На думку В. Засурського „цей процес був прискореним і зміненим завдяки створенню Інтернету – нового інформаційно-комунікаційного середовища, тієї віртуальної реальності, де панує комунікація. Звичайно

ж, Інтернет примусив по-новому подивитись на весь процес масової комунікації, чітко виділивши канали, і в той же час відокремивши від них зміст... Крім того, розвиток Інтернету призвів до надлишку каналів та до нестачі комунікації – багаточисленні нові канали вимагали наповнення, а змісту тієї води, яка тече каналами, не вистачало, канали всихали. Цей процес сприяв оживленню засобів масової інформації як джерела й постачальника змісту” [7, с. 5].

Проте головним творцем змістовної та відібраної за певними принципами інформації є, як відомо, журналіст. Саме тому в нових умовах розвитку суспільства важливим стає високий професійний рівень діяльності журналіста, але якість цієї діяльності вимірюється вже сучасною мірою. У сучасних умовах унаслідок ускладнення задач, які вирішуються журналістикою, росте «науковість» професії, а тому серйозні зміни відбуваються не стільки в технологіях створення журналістського твору, а насамперед у його змісті та освіті журналіста. Сучасний журналіст має цифрові технології, що дозволяють одночасно працювати для газети, радіо, телебачення, Інтернету, мобільної журналістики тощо. Яким би важким і суперечливим не був процес розвитку сучасних масових комунікацій та ЗМІ в світі, без сумніву, сьогодні журналістика набуває великого значення.

Паралельно з тим, сьогодні у світі відбуваються процеси універсалізації журналістської професії, які базуються на конвергенції інформаційного впливу, де візуальний початок поєднується з початком слуховим й текстовим. Усе це, звичайно, призводить і до нових підходів у навчанні студентів. В основі сучасної концепції професійної журналістської освіти лежить принцип поєднання широкої загальної журналістської підготовки з поглибленою спеціалізацією, а спеціалізація роботи визначається необхідністю обліку й засвоєння майбутніми фахівцями специфіки роботи в тому або іншому ЗМІ, всередині яких сьогодні спостерігаються процеси активної диференціації. А. Москаленко підкреслює, що у „світовій практиці журналістське навчання, з одного боку деталізується, з іншого, помітне прагнення до оволодіння журналістами функціональних знань” [4, с. 13]. Проте нові технології додали серйозного, вагомого аргументу на користь універсалізації. Л. Світіч та А. Ширяєва вважають: „вміння готувати універсальний журналістський продукт (стандартний інформаційний текст або медіатекст), який може бути розміщений у різноманітних ЗМІ, виявляє особливі вимоги до компетентності журналіста, інформаційної насиченості, точності фактів, засобів організації змісту ... В останні роки, йдучи назустріч процесам, які відбуваються в ЗМІ, в професійній освіті відбувся важливий прорив у підготовці

спеціалістів для новинарної журналістики та в навчанні репортерським навичкам” [8, с. 17].

Однією з головних тем різних міжнародних конгресів і симпозіумів із розглянутої нами проблематики є *тема про підвищення якості професійної підготовки журналістів і рівня журналістських матеріалів*. З цього погляду цікавою є нарада, що була проведена у Колумбійському університеті 25 травня 2006 р. Саме там обговорювалось кілька особливо важливих проблем про те, як зробити підготовку журналістів більш ефективною, привести її у відповідність до вимог сучасного журналістського процесу. Мова йшла насамперед про вдосконалення навчання журналістській майстерності, підвищення професіоналізму роботи журналістів, креативності їхнього мислення, економії коштів, часу, а також доступності матеріалів і можливості оцінки цих матеріалів. Представники індустрії та академічного колу акцентували увагу на незбалансованих відносинах між підготовкою журналістських кадрів і потребами суспільства в цій інформаційно-комунікаційній професії. До порядку денного також увійшла доповідь про ключові аспекти компетенцій, якими повинні володіти журналісти й випускники відповідних вузів, включаючи вміння самооцінювати власну роботу та вдосконалювати самоосвіту впродовж усього життя.

З цього приводу цікаво відзначити думку І. Фатєєвої, що сьогодні неможливо створити загальну модель змісту професійного журналістської освіти, що підійде усім, рівне право призначається декільком варіантам формальної журналістської освіти. Очікується процес диверсифікації освітніх програм, а тому на зміну прийде сукупність програм різної цільової спрямованості та спеціалізації... Сьогодні склалася оригінальна модель журналістської освіти, що містить риси як академічно-орієнтованого, так і практично-орієнтованої освіти” [9, с. 26-16].

Підсумовуючи аналіз проблеми професійної телевізійної освіти у контексті розвитку сучасних засобів масової інформації, сформулюємо основні висновки, до яких ми дійшли.

В умовах інформаційно-комунікаційної революції існує дефіцит змісту масових комунікацій, проте головним творцем змістовної та інформації є журналіст. Росте науковість професії, серйозні зміни відбуваються не стільки в технологіях створення журналістського твору, а насамперед у його змісті та освіті журналіста. Сьогодні виникла потреба розробки нових підходів до підготовки телевізійних фахівців, в тому числі одного з головних учасників процесу створення телевізійних інформаційних продуктів - телевізійного журналістів-репортерів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В. Модернізація освіти: політика і практика / В. П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 3. – С. 12-15.
2. Гоян В. В. Журналістська телерадіоосвіта: сучасні тенденції / В. В. Гоян, О. Я. Гоян // Наукові записки Інституту журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка. – 2003. – Т.12. – С.18 – 29.
3. Мащенко І. Г. Хроніка українського радіо і телебачення в контексті світового аудіовізуального простору : монографія / Іван Гаврилович Мащенко. – К. : Україна, 2005. – 384 с.
4. Москаленко А. З. Теорія журналістики : підручник / Анатолій Захарович Москаленко. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 334 с.
5. Різун В. В. Журналістська освіта в Україні / В. В. Різун // Українське журналістикознавство / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 43 – 48.
6. Цвик В. А. Телевізійна журналістика : історія, теорія, практика : учеб. пособие / Валерій Леонидович Цвик. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 382 с.
7. Засурский Я. Н. Социологические аспекты журналистской науки / Я. Н. Засурский // Вестн. МГУ. Сер. 10. Журналистика. – 2006. – № 1. – С. 3 – 6. 11.
8. Свитич Л. Г. Проблемы подготовки журналистов (Итоги социологического исследования) / Л. Г. Свитич, А. А. Ширяева // Вестн. МГУ. Сер.10. Журналистика. – 2003. – № 5. – С. 15 – 19.
9. Фатеева И. А. Журналистское образование в России : теория, история, современная практика : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук : спец. 10.01.10 „Журналистика” [Електронний ресурс] / И. А. Фатеева. – Екатеринбург, 2008. – 38 с. – Режим доступу : <http://elar.usu/bitstream/1234.56789/1178/1>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лісневська Аліна Леонідівна – доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів: технології створення екранного видовища, анімаційна діяльність, сучасні умови роботи телерепортера.

МЕТОД ПРОЕКТУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ЗНЗ

Людмила ЛИСЕНКО (Кіровоград)

Статтю присвячено особливостям та ролі методу проектів як пріоритетного напрямку розвитку творчого потенціалу учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Статья посвящена особенностям и роли метода проектов как приоритетного направления развития творческого потенциала учеников общеобразовательных учебных заведений.

Ключові слова: метод проектів, пріоритетний напрям, творчі здібності, навчальний процес, індивідуальна й колективна діяльність.

Розширення економічних, політичних та культурних зв'язків між країнами, розвиток міжнародних засобів масової комунікації, міждержавна інтеграція в галузі освіти й, отже, розширення можливостей одержання якісної освіти не тільки в себе в країні, а й за кордоном сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу спілкування та взаєморозуміння. Практичне володіння іноземними

мовами дає людині можливість зайняти в суспільстві більш високий соціальний стан і підвищити свій матеріальний добробут.

На сучасному етапі особливо актуальним стає створення системи освіти, яка відповідає вимогам сучасного суспільства і дає можливість майбутнім фахівцям одержати міцні знання іноземної мови, оволодіти практичними вміннями та навичками іншомовного спілкування. Провідною напрямком освітнього процесу в Україні є орієнтація навчання на пошук та розкриття творчих можливостей людини. Провідне значення у цьому процесі має проектна форма навчання. Як свідчать дослідження та практика, у закладах освіти приділяється недостатньо уваги використанню проектної технології як ефективного методу навчання іноземним мовам. Саме це й зумовлює неабияку актуальність підвищення рівня знань майбутніх фахівців.

Одним із таких методів, що суттєво збагачує навчальний процес нашої сучасної школи, є метод навчальних проектів, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

В українській освіті найбільш поширений репродуктивний підхід. Від учня вимагають тихо (тобто досить пасивно) поводити себе на уроці, уважно слухати й записувати пояснення вчителя, а потім під час опитування або на іспиті пригадати та повторити їх.

Майже виключним джерелом знань у цьому разі для учнів є вчитель. Як джерело інформації можна використовувати також підручник, але в деяких випадках, навіть у застосуванні підручника, необхідність відпадає, якщо він з деяких причин не “влаштовує” вчителя, котрий бере на себе все викладення матеріалу. Метою навчання за таким підходом є засвоєння учнями деякої суми знань, вмінь та навичок. Природно, що навчання набуває теоретичного характеру. Така модель навчання в світі має назву “навчання, в центрі якого знаходиться вчитель”.

У багатьох країнах світу зазначений підхід давно вважається застарілим. У ньому вбачають пряму причину зменшення інтересу школярів і студентів до навчання, зменшення результативності й ефективності навчання в цілому. Окрім того, важливим є аспект, за яким орієнтування на теоретичні знання веде освітній процес у бік від вимог реальності, підготовки до життя за умов реального суспільства, подальшої роботи випускника за обраною професією.

Іншим, протилежним репродуктивному навчанню, є підхід, у якому акцент перенесено на самостійну активну навчальну діяльність учнів. Вчитель здійснює лише “підтримку” цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано управляє нею, ставить перед учнями проблеми. Така модель навчання має назву “навчання, в центрі якого знаходиться учень”. Але вчитель не є виключним центром навчання, джерелом знань та інформації. В основу такого навчального процесу

закладено співробітництво та продуктивне спілкування учнів, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значущих результатів. В українській педагогіці такий підхід пов'язують з використанням проблемного та проектного методів навчання, у яких навчальну діяльність учнів спрямовано на успішну роботу в умовах реального суспільства. Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, вмінь і навичок, а формування основних компетентностей, які забезпечують успіх практичної діяльності [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність, місце та значення методу проектів у навчальному процесі загальноосвітньої школи у світлі сучасних методологічних засад оволодіння іноземними мовами.

На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, І. Зимньою, Т. Сахаровою, І. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips. Звернемося до поняття “проектування” (від. лат. *proiectus* – кинутий уперед). Говорячи про проектування, слід відзначити, що ця категорія не є новою в педагогічній теорії. Вона виникла на початку ХХ ст. в американській школі, застосовувалася у вітчизняній дидактиці (зокрема в 1920–1930-х рр.). Останнім часом цьому методу приділяється значна увага в багатьох країнах світу. Спочатку його називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Він пропонував будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав А. Макаренко, який у результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого проймає ідея проектування людини. Визначення сутності проектування як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно складними і багатогранними є система проектування і сам педагогічний процес [2, с.15].

Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту, прототипу передбачуваного або можливого об'єкта, стану або процесу. Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження [4, с. 21].

Робота за методом проектів передбачає постановку певної проблеми й наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковою наявністю ідеї та гіпотези розв'язування проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи, регулярне обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним у тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик (наприклад, дослідження демографічних або економічних проблем у різних регіонах світу, створення серії репортажів з різних регіонів за однією з проблем, які б розкривали певну тему, зокрема, вплив кислотних дощів на навколишнє середовище або розміщення різноманітних галузей промисловості в різних регіонах тощо). Проектна форма педагогічної діяльності ефективна лише в контексті загальної концепції навчання й виховання. Вона передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами та засобами навчання, є однією з чималої кількості інноваційних розробок в українській освіті.

Навчання іноземної мови потребує особистісно орієнтованого підходу більше, ніж будь-який інший предмет. Мовлення учня – це засіб вираження його індивідуальних почуттів, емоцій, поглядів. Головна ідея цього методу ґрунтується на навчанні учнів через їхню дослідницьку діяльність і стимулювання їхніх особистісних інтересів, формування самостійності, вміння логічно мислити, бачити проблему, приймати рішення, отримувати та використовувати інформацію.

Проектні технології мають певні переваги: одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді; реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності; оцінювання результатів, їх суспільна значущість; можливість бачити результати своєї діяльності; можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій учителями та учнями; використання всесвітньої мережі Інтернет; використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, що дає змогу практично реалізовувати педагогіку співробітництва; глобалізація освітнього процесу, націлення на конкретний результат; можливість реальної міжпредметної інтеграції; нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів.

Спираючись на власний досвід роботи, ми вважаємо, що на уроках англійської мови можуть бути використані такі типи проектів: інформаційні та дослідні (письмові доповіді, класна вистава), оглядові

проекти (класні вистави, що супроводжуються повідомленнями, фотографіями, схемами, різноманітними доповідями оглядового характеру), production project (випуск стіннівок, постановка п'єси), організаційні проекти, проекти-презентації (організація роботи англійського клубу, проведення вечорів, КВК, інсценування п'єси тощо).

Метод проектів за способом організації може бути: індивідуальним, парним або груповим. Останні частіше за все використовують на практиці. У цьому разі необхідно правильно, з методичного погляду, організувати діяльність учнів у групах, роль педагога є особливо важливою. Учитель є координатором проектної діяльності учнів, проте значно зменшується його керівна роль: учитель виступає в ролі консультанта, помічника, надає за необхідністю індивідуалізовану допомогу учням, стимулює та підтримує процеси активного, усвідомленого навчання.

Груповий метод проектів має такі правила та принципи: усі члени команди рівні; усі члени групи отримують задоволення від спілкування, бо вони виконують завдання разом; усі повинні виявляти активність та зробити певний внесок у спільну справу; відповідальність за кінцевий результат – на всіх членах команди.

Групи учнів формуються з урахуванням психологічної структури, при цьому в кожній групі є сильний учень, середній та слабкий. Група обирає одне завдання, але під час його виконання відбувається розподіл завдань. Кожен учень отримує самостійну ділянку для роботи в проекті.

У процесі виконання проекту учні розуміють, що від успіху кожного залежить успіх усього проекту, тому кожен учень активно працює, шукаючи нову інформацію. Працюючи над проектом, учні вчаться працювати в “команді”, відповідально ставитися до виконання своєї ділянки роботи, оцінювати результати своєї праці та праці своїх товаришів, а це є великим стимулом до активного засвоєння знань.

Вважаємо за доцільне висвітлити методичні аспекти організації роботи за проектною технологією. У власній педагогічній практиці ми організуємо подібну роботу поетапно.

Перший етап – підготовчий: вибір та обговорення теми проекту, формулювання проблеми, ознайомлення з новим мовленнєвим матеріалом, його автоматизація, розробка структури проекту, обговорення кінцевого продукту та способу його презентації, формування груп та вивчення їх індивідуальних особливостей, інтересів, життєвого досвіду.

Другий етап – організація роботи: збір інформації (читання текстів, робота з довідниками, інтерв'ювання, анкетування); обговорення першої зібраної інформації, перших результатів у групах, обговорення її в класі.

Третій етап – проміжний контроль: обговорення способу оформлення проекту, його документування.

На цьому етапі учням пропонується також виготовити плакат, буклет, афішу, альбом із невеличкими текстами, малюнки, фото за обраною темою. Наприклад, під час вивчення теми “Їжа”, учні отримують завдання виготовити рекламний буклет улюбленої страви. Цей вид діяльності дуже подобається учням. Вони кажуть, що вони мають змогу більше спілкуватися зі своїми товаришами, побачити таланти однокласників.

Четвертий етап – власне презентація: обговорення в групах способів презентації проекту, документування проекту, презентація проекту.

Під час захисту проекту учителям необхідно звернути увагу на: якість матеріалу, його композицію; глибину вивчення проблеми; застосування знань з інших предметів; активність кожного учасника проектування; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування та взаємодопомоги в групі; вміння учнів аргументувати, робити висновки; культуру мовлення; естетичність оформлення результатів проекту; вміння відповідати на запитання опонентів.

П'ятий етап – підбиття підсумків: обговорення проекту; оцінювання. Актуальним питанням проектної методики є контроль за діяльністю учнів та її оцінювання. Необхідно оцінювати як процес, так і результат. Слід використовувати як поточний, так і підсумковий контроль. Перерахуємо загальні вимоги до оцінювання роботи за методом проектування: наявність вагомі в науковому, творчому, пошуковому плані проблеми, яка вимагає вирішення; практична, теоретична, пізнавальна вагомість результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів на уроці; моделювання складових проекту (вказати поетапні результати та розподіл ролей); використання пошукових методів: визначення проблеми, завдань, їх вирішення, висунення гіпотези, обговорення методів пошуку; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних.

Наведемо зразки завдань для проектних робіт:

1. “Книга погоди” (“A Weather Book”). Діти виготовляють картки, де схематично зображують різні види погоди, складають ці картки в конверти, які наклеюють на спеціальні зошити або блокноти – “книги погоди”. Під час уроку усно з'ясовується, яка погода надворі за допомогою карток (учні розкладають відповідні картки на парті, а вчитель – на дошці) і фіксується опис погоди в “книгах”.

2. Проект “Навчаємось вчитися” (“Learning to Learn”) з практичними ідеями та порадами щодо роботи над мовою (вивчення слів, правил, робота зі словниками та посібниками, читання оригінальної літератури,

підготовка до іспитів тощо). Результати такої роботи оформлюються у вигляді яскравих пам'яток.

3. Анкетування, інтерв'ю, дослідження на тему, що вивчається. Результат такої роботи оформлюється у вигляді таблиць з висновками та постерів) (survey, quiz).

4. Аудіоекскурсія по місту (створення сценарію, запис на касету тексту екскурсії, прослуховування касети однокласниками).

5. Проектні роботи, які стосуються тем “Я, моя родина, мої друзі”, “Учень та його оточення”, “Зовнішність”:

– розповідь про себе з опорою (для учнів початкового та середнього етапу навчання), де опора виготовляється у вигляді шестикутників, складених у своєрідну “квітку”, де на кожній “пелюстці” учень має розкрити певне питання (своє ім'я, вік, місце проживання, школа, шкільні друзі, домашні тваринки, уподобання тощо);

– “Родинні дерева”.

6. Досить цікаві проектні роботи, які мають вигляд рекламних постерів (планування вечірки, реклама гуртків або клубів за інтересами, рекламні постери до фільмів тощо).

7. “Різні види проектних робіт до теми “Їжа та продукти” (“Здорова їжа”, “Сплануй обід”, “Мій улюблений рецепт” тощо).

Висновки. Отже, метод проектів – це засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання, яке спрямоване на розвиток учня. Через співпрацю учня з іншими учнями покращується мотивація навчання, зникає напруження, підвищується віра в успіх. Результати цієї технології такі: міцне та глибоке засвоєння знань, підвищений рівень самостійної роботи учнів, високий рівень науковості в знаннях учнів, вміння працювати в групі, проводити групове обговорення, згуртування дитячого колективу, мотивація колективних досягнень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.

2. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. И. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.

3. Моисеева О. М. Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале фр. языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.М. Моисеева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – 1994. – 16 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

5. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. // Fried-Booth. – Oxford University Press, 1986. – 89 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лисенко Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика викладання англійської мови, сучасні педагогічні технології.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Наталя МАЧИНСЬКА (Львів)

Розкривається проблема педагогічної освіти як складової професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю; аналізується зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу у контексті професійного становлення магістранта; характеризуються окремі види підготовки майбутнього викладача.

Раскрывается проблема педагогического образования как составной профессиональной подготовки будущего специалиста в условиях магистратуры высшего учебного заведения непедагогического профиля; анализируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла в контексте профессионального становления магистранта; характеризуются отдельные виды подготовки будущего преподавателя.

Ключові слова: педагогічна освіта, магістрант, методична підготовка, інформаційно-технологічна підготовка, соціально-гуманітарна підготовка.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Україна переживає докорінні зміни соціально-економічних відносин в організації життєдіяльності країни. Освітні процеси в країні мають відповідати цим змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них. Вища освіта є особливою, оскільки впливає на соціально-економічні процеси перетворення сьогодення і забезпечує майбутню підготовку нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал. Власне, людський капітал і є основним ресурсом для забезпечення розвитку України у постіндустріальну епоху. Саме система вищої освіти є таким осередком науки та культури, який передає знання, уміння та навички молодому поколінню, формує світогляд, культуру, мораль кожного випускника – майбутнього суспільства. Вища освіта в сучасних умовах має пріоритетне значення, належить до фундаментальних основ забезпечення розвитку соціально-економічної системи України.

Розвиток людства постійно стає дедалі більш динамічним, що змушує людину не тільки адаптуватись до нових умов життя, а самій брати безпосередню участь у творенні прогресивних змін. Тому постає завдання формувати у системі освіти і поза нею людину, здатну успішно функціонувати в умовах постійних змін, сприймати мінливість світу не

як неприємну тимчасову особливість життя, а як сутнісну характеристику власної життєдіяльності.

Звідси впливає потреба відповідної перебудови навчального процесу у вищих навчальних закладах, що орієнтував би не тільки на творче засвоєння базових знань, а й на вироблення умінь, навичок і бажання самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, уміти використовувати здобуті знання у практичній діяльності.

Це зумовлює особливу значущість формування самодостатньої особистості, розвинутої індивідуальності – майбутнього педагога, який би вмів і бажав сприяти формуванню особистості дитини на різних етапах становлення її як особистості. А для цього він сам у стінах університету чи іншого вищого навчального закладу повинен стати багатогранною особистістю.

Чи сповна націлений на це навчальний процес в університетах, чи відповідає цьому характер відносин професора або доцента зі студентом, чи достатню психолого-педагогічну і практичну підготовку отримує педагог у стінах навчального закладу не педагогічного профілю? Саме це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати необхідність педагогічної освіти як ефективної складової професійної підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України визначені в Концепції розвитку педагогічної освіти. Вихідні положення Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про вищу освіту" та інших нормативних актів.

Педагогічна освіта – це система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних інститутах, педагогічних училищах і університетах; у широкому розумінні — підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні і вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [5].

Метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на

розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Проблема педагогічної освіти як складової професійної підготовки магістрантів в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю набула значимості саме в умовах реформування системи вищої освіти та входження її в освітню європейську систему.

Питання педагогічної освіти розглядалися окремими вітчизняними дослідниками в різних напрямках, зокрема: В. М. Руссол досліджував педагогічну освіту як обов'язкову складову післядипломної освіти педагогічних працівників; І. П. Важинський вивчав історичні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні першої половини XIX ст., А. І. Кузьмінський великого значення надавав післядипломній педагогічній освіті; Н. В. Козак досліджувала історичні аспекти становлення та розвитку системи педагогічної освіти у ФРН в контексті професійної підготовки майбутніх учителів; Ю. В. Кіщенко аналізував особливості формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу та ін.

Але разом з тим системного аналізу педагогічної освіти як складової професійно-педагогічної підготовки магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю ще не здійснювалося.

Реалії сучасної цивілізації та пов'язані з ними нові обставини життя людини висувають і нові вимоги до освітньої системи, до навчальної діяльності, до самого педагога. Перед педагогом вищого навчального закладу стоїть завдання зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною у своєму розвитку. Адже корисна діяльність людини – це результат розвитку її розуму, інтелекту, здібностей. Саме тому велика увага приділяється теоретичним і практичним підходам до організації навчального процесу у різних типах вищих навчальних закладів [4, с.26].

Одними із значущих теоретичних принципів організації процесу навчання в сучасних умовах виступають принципи інноваційності й дитиноцентризму, на яких повинна будуватися вся освітня діяльність, вся система відносин у суспільстві, ставлення дорослих до дітей та молоді.

Принцип інноваційності лежить в основі процесу творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово

«інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [1, с. 338].

Принцип дитиноцентризму, передбачає не тільки увагу до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності — починаючи від дошкілля і закінчуючи університетом.

Це набагато складніше для педагога, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи вже про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне кажучи, вчитель разом із батьками повинен допомогти дитині самопізнати й саморозвинути себе, і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно себе самореалізує, забезпечивши і власний успіх, бо займатиметься вона улюбленою справою і робитиме це фахово.

Але цього не досить. Потрібно змінити взаємовідносини вчителя й учня (професора і студента). Вчитель повинен перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток і пізнання. Він має стати поруч із ним, допомагаючи кожній дитині сконструювати й реалізувати оптимальний шлях пізнання та розвитку на основі індивідуальної сутності. Тим більше, що час об'єктивно вимагає зміни ролі і місця вчителя в навчальному процесі. З огляду на ряд причин, і насамперед на наявність нових інформаційних технологій, учитель перестає бути єдиним чи головним джерелом знань для учня. Він повинен стати його партнером у навчанні і розвитку [3]

Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного педагога як у навчальному закладі, так і поза його межами. І безумовно, такий тип культури має стати панівним у різних типах вищих навчальних закладів.

Ми вважаємо, що саме на даних принципах повинна ґрунтуватися педагогічна освіта у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, яка могла б забезпечити сучасний тип і рівень освітньої діяльності, сприяти модернізації вищої школи та інтеграції її в європейський освітній простір.

Спробуємо проаналізувати окремі напрями роботи в даному контексті.

Насамперед організаційно-структурних змін мають зазнати освітньо-кваліфікаційні рівні вищої педагогічної освіти, перелік педагогічних спеціальностей і мережа вищих навчальних закладів, де здійснюється підготовка педагогічних працівників різних спеціальностей та кваліфікацій.

Підготовка педагогічних працівників повинна здійснюватися за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр, що

відповідає вимогам Болонської декларації, якою передбачається двоциклова підготовка фахівців з вищою освітою.

Слід відразу застерегти, що поняття «педагогічна спеціалізація» в цьому розумінні дещо відмінне від його загальноприйнятого трактування як поглибленої фахової підготовки в межах даної спеціальності. Зміст освіти з педагогічної спеціалізації має бути унормованим, тобто входить до галузевого стандарту як його складова.

Потребує ґрунтовного обговорення питання щодо визначення кваліфікації за педагогічними спеціальностями. Особливо актуальним воно є в умовах упровадження двоциклової підготовки та багатопрофільності педагогічних спеціальностей.

Варто звернути увагу на те, що у нашій педагогічній освіті не повною мірою використовується така третя модель, як надання педагогічної освіти на базі вищої освіти непедагогічного профілю, хоча в умовах упровадження принципу неперервності освіти її питома вага мала б зростати. У багатьох країнах Європи досить поширена саме така модель. Але для її ефективного використання треба створити відповідне організаційне і методичне забезпечення, зокрема з використанням дистанційних форм навчання.

Отже, підготовку педагогічних працівників пропонується здійснювати за такими моделями:

- педагогічні та класичні університети готують учителів та інших педагогічних працівників за напрямом «Педагогічна освіта» («Освіта»);

- класичні університети на фундаментальних спеціальностях забезпечують умови для професійно-педагогічної підготовки студентів, які мають намір здобути кваліфікацію вчителя;

- педагогічна кваліфікація здобувається в системі післядипломної освіти (педагогічні університети, класичні університети, заклади післядипломної педагогічної освіти) на основі як базової, так і повної вищої освіти [1, с.646-647].

В умовах, коли змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій мають зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки майбутнього фахівця саме в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Ці складові підготовки майбутнього викладача мають бути зорієнтовані на вироблення вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, вміння працювати в

умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо.

Насамперед, необхідно переглянути зміст курсу психолого-педагогічних дисциплін як інтегрованих навчальних дисциплін у підготовці майбутніх викладачів. Окрім таких її традиційних складових, як дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, треба вивчати порівняльну педагогіку, вікову та педагогічну психологію, що вкрай важливо в умовах інтеграції нашої освіти у світову освітню систему.

Треба й надалі розвивати фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності. Ця базова педагогічна навчальна дисципліна, що зародилася саме в українській педагогічній науці і практиці, повинна відігравати важливу роль при формуванні педагога-майстра будь-якої спеціалізації.

Рівень психолого-педагогічної підготовки у навчальному закладі непедагогічного профілю повинен отримати такі показники якості, які могли б забезпечити належну ефективну підготовку магістрантів для майбутньої викладацької діяльності.

І тут важливо, щоб методична підготовка реалізовувалася не лише через відповідну навчальну дисципліну і ні в якому разі не зводилася тільки до неї, а розглядалася як основний принцип при викладанні фундаментальних навчальних дисциплін студентам непедагогічних спеціальностей.

Методична підготовка майбутніх викладачів має базуватися на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно. Насамперед ідеться про інформаційно-комп'ютерні технології. Певна річ, це стосується не тільки студентів – майбутніх педагогів, а й тих, хто їх навчає, та вже працюючих науково-педагогічних працівників.

Інформаційно-технологічна підготовка студентів непедагогічних спеціальностей має бути наскрізною продовж усього періоду навчання. Вона не повинна зводитися до набуття студентами операторських навичок, а має передбачати засвоєння інформаційних технологій навчання.

Особливого розвитку має набути дистанційна педагогічна освіта як нова форма підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Необхідно, щоб вона була доступною для кожного викладача, з урахуванням того, що в нього створюються можливості користування мережею Інтернет.

У системі педагогічної освіти важливе місце належить соціально-гуманітарній підготовці. Сучасний педагог повинен бути людиною високої культури, провідником ідей державотворення і демократичних змін, сповідувати загальнолюдські цінності. В останні роки сформовано

перелік навчальних дисциплін, які зорієнтовані на здобуття знань у галузі історії, філософії, політології, соціології, економічної теорії, культурології та мови. Водночас треба відверто визнати, що зміст цих дисциплін не завжди адаптований до вимог підготовки фахівців певного професійного спрямування, у тому числі й педагогічного. Вивчення студентами непедагогічних спеціальностей таких навчальних дисциплін, як філософія, політологія, економічна теорія, має проводитися з урахуванням специфіки освіти як галузі взагалі й кожної спеціальності зокрема. А це передбачає визначення їх відповідного змісту.

Завдання педагогічної освіти в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю – це формування майбутнього фахівця як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня, студента, слухача.

Доцільно більш активно запроваджувати багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які б обирав сам працівник, виходячи зі своїх професійних потреб.

Висновки. Розглядаючи шляхи вдосконалення системи педагогічної освіти (у широкому розумінні це поняття стосується не тільки вищої освіти, а й освіти взагалі), не можна не торкнутися питання входження України в Болонський процес. Цьому сприятимуть не тільки зусилля на державному рівні. Не менш важливою є активна позиція на міжнародній арені кожного з університетів. Чим більше їх буде представлено за кордоном як учасників різних проектів, програм, форумів, конференцій, тим ефективніше це працюватиме на позитивний імідж нашої держави загалом.

Проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами до людини, модернізацією системи вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у сучасному динамічному суспільстві.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гловний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 338, С. 646-647.
2. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги XXI століття [Інтернет-ресурс] http://man.gov.ua/statti_more.php?x=15
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // *Наказ МОН, № 998 від 31.12.2004 р.*
4. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти організації навчального процесу у вищому навчальному закладі // *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2010. - № 4. – С. 23-32.
5. http://leksika.com.ua/18210712/ure/pedagogichna_osvita

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка магістрантів.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Борис НАБОКА (Кіровоград)

У статті аналізуються сутнісні характеристики психолого-педагогічних проблем в організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі.

В статті аналізуються суцільні характеристики психолого-педагогічних проблем в організації внекласного діяльного досугу старшокласників в общеобразовательной школі.

Ключові слова: позакласна дозвіллева діяльність старшокласників, організація позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників, готовність до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників.

Укази Президента України [7], Державна Національна програма «Освіта: Україна XXI століття» [4], та інші нормативно-правові та нормативно-методичні акти, що регламентують діяльність системи середньої освіти в Україні, спрямовані на всебічний розвиток творчої особистості, здобуття дітьми та підлітками додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, допрофесійної підготовки та професійного самовизначення, підготовку їх до соціально-громадської діяльності.

У практиці навчальних закладів організація, підготовка та проведення позакласних дозвіллевих заходів залежить від ініціативи та майстерності класного керівника, або заступника директора з навчально-виховної роботи. Постанова цих заходів, як правило, будується на наслідуванні запозичених ззовні підходів (телепередачі, виступи інших колективів тощо), і це іноді призводить до обмеження їх художньої оригінальності, невідповідності шкільній проблематиці і, зрештою до зниження виховного потенціалу. Отже, виникає гостра потреба у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних не тільки розуміти провідні завдання теорії виховання, але й цілеспрямовано, на високому професійному рівні використовувати різноманітні форми й методи зазначеного процесу.

На відміну від навчальної роботи, позакласна робота організовується виключно на добровільних засадах. Її зміст та форми визначаються інтересами та запитамі старшокласників і залежать здебільшого від місцевих умов. тому вона може бути переважно суспільно-політичною, освітньою, суспільно-корисною, спортивною чи художньою.

Позакласна робота є невід'ємною складовою дозвіллевої діяльності старшокласників. Дозвіллезнавство існує як особлива галузь наукового знання, її предметом є дозвілля як самостійний і значимий аспект духовної сфери людської діяльності. Дозвілля як складова часового простору передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий.

Психолого-педагогічні науки розглядають дозвілля як окремих вид життєдіяльності людини. Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда з метою отримання задоволення. З точки зору прибічників діяльнісної концепції роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності.

Дозвілля як психологічний стан людини розглядається крізь емоційне сприйняття людиною дозвіллевих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллевими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Дозвілля є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозвіллевих можливостей та пропозицій, їх доступності.

Дозвіллева діяльність має відчутний дефіцит позитивних моральних орієнтирів [2]. Тому дозвіллева діяльність поділяється на культурну і антикультурну, асоціальну, а в гіршому випадку – злочинну. Такого роду діяльність суперечить духовній суті людини і призводить до знищення усього внутрішнього духовного світу особистості [3].

Крім того, лише в культурно-дозвіллевій діяльності є елементи творчості, коли старшокласники із суб'єкта споживання перетворюється на суб'єкт творення. Тобто чим більш самоцінним стає життя особистості, що зводиться не до утилітарних видів діяльності, тим більше підстав говорити про культурне дозвілля.

Дозвілля характеризується специфічними ознаками, пріоритетними серед яких слід назвати:

1) Свободу вибору дозвіллевої діяльності, свободу від обов'язків. Дозвілля передбачає звільнення людини від тих функцій, що покладають на неї різні соціальні інститути (сім'я, церква, школа, суспільство). Тому в умовах перетворення дозвіллевих занять на складову навчання, роботи, релігійної, політичної чи господарської діяльності, відбуваються суттєві зміни в самій природі дозвілля, навіть якщо ці дозвіллеві заняття задовольняють людину

2) Добровільну участь у дозвіллевій діяльності. Дозвіллева ініціатива виявляється не просто в діяльності, а в діяльності добровільній

і свідомій, що співпадає з інтересами та уподобаннями людини. Тому дозвіллева діяльність залежить переважно не від зовнішніх, а від внутрішніх потреб та мотивів людини.

3) Бажання отримати радість та задоволення. Фундаментальними ознаками дозвілля вважаються отримання задоволення, розваги та відпочинок, урізноманітнення життя. Характерною передумовою участі людей у дозвіллевій діяльності є їх нова ідентичність, нова дозвіллева роль. Дозвіллевій ролі змінюють реальні життєві ситуації, способи поведінки та людські стосунки.

4) Компенсаційність дозвілля. Компенсаційна ознака дозвілля виявляється у самоствердженні та реалізації тих творчих потенцій людини, які не можуть розкритись у професійно-трудовій, суспільній, освітній, сімейній сферах.

Дозвілля має свої обсяги та структурне наповнення. Структура дозвілля охоплює споживання культурних цінностей, спілкування, творчі заняття, рекреаційні та оздоровчі заходи, суспільно-корисну роботу, самоосвіту, пасивний відпочинок, асоціативні прояви [6].

Критеріями класифікації форм дозвілля можна вважати:

– ступінь стійкості виховного впливу (епізодичні та стабільні форми дозвілля);

– участь у культурно-дозвіллевій діяльності (індивідуальні, групові, масові форми дозвілля);

– специфіка суб'єкта організації дозвілля (форми діяльності клубу, парку культури, бібліотеки, театральних-видовищних, спортивно-оздоровчих, розважально-ігрових та інших закладів);

– особливості об'єкта культурно-дозвіллевого впливу (діти, молодь, пенсіонери тощо);

– повнота функцій, що реалізуються в дозвіллевій діяльності (монофункційних, діафункційних, комплексних).

Однак провідним у дозвіллевій діяльності вважається принцип інтересу, що передбачає врахування інтересів особистості, сприяє не лише їх задоволенню, а й пробудженню нових потреб і запитів, формує нові духовні цінності. Принцип інтересу передбачає відповідність дозвіллевого заняття нахилам та уподобанням особистості. Принцип та функції дозвіллевої діяльності постійно змінюються, що пояснюється змінами та розвитком суспільного життя [6].

Похідними дозвіллевої діяльності є функції дозвілля: *психологічна, соціальна, терапевтична, комунікативна, виховна*.

Психологічна функція дозвілля, у свою чергу, розподіляється на три підфункції: розвага, розвиток особистості та відпочинок. Відпочинок вважається головною складовою сучасного дозвілля, оскільки за останні десятиріччя значно зросло нервово-психологічне навантаження у процесі

праці, професійного та ділового спілкування, телекомунікацій, користування транспортними засобами. Відпочинок дає можливість розрядки, спокою і незалежності від різних обов'язків. Розвага поширює і доповнює відпочинок, надає йому більш динамічного змісту, стає джерелом миттєвого забуття туги, занурення в гру, що розглядається як важлива складова розваги, набуває значення основної функції дозвілля, і це сприяє встановленню міжособистісних стосунків незалежно від соціального статусу індивіда.

Соціальна (особистісного розвитку) функція дозвілля передбачає не лише орієнтацію людини на інтелектуальний, художній та фізичний розвиток у вільний час, а й наявність цілком свідомої потреби в цьому розвитку. В сучасних умовах реалізація цієї функції відбувається в декількох напрямках:

– у культурно-просвітніх установах – клубах, культурно-просвітніх центрах, будинках культури чи дитячої та юнацької творчості, бібліотеках, музеях та парках – шляхом оновлення форм і технологій діяльності;

– у межах додаткового (факультативного) компонента навчальних планів традиційних освітніх закладів – на заняттях гуртків, студій, спортивних секцій.

Щодо *терапевтичної* функції дозвілля, то якщо спочатку її розглядали як об'єднання психологічних функцій: відпочинку (розрядки) і розваги, що надають можливості людині підтримувати оптимальний психофізіологічний стан, то сьогодні звертається увага на рекреаційно-оздоровчу складову цієї функції.

Рекреаційна функція спрямована на зняття виробничої перевтоми, психологічної перенапруги, відтворення фізичних, інтелектуальних, емоційних сил людини; на зміцнення здоров'я шляхом здійснення дозвіллевим об'єднанням ігрових, оздоровчих, розважальних, спортивних, туристично-екскурсійних програм, проведення вечорів відпочинку, видовищних заходів, театралізованих вистав, масових свят. Рекреаційна функція є однією з провідних у сучасних дозвіллевих закладах, її мета – сприяти відпочинку, неформальному спілкуванню. Рекреаційний потенціал дозвіллевих закладів реалізується завдяки змінюваності видів дозвіллевої діяльності, спілкуванню з іншими, змаганням, мистецтву, фізичним навантаженням, інтелектуальним програмам. Рекреаційна функція яскраво виявляється у таких формах роботи, як концерти, художні видовища, спортивні змагання, художня творчість, аматорські об'єднання, свята, туристичні заходи.

Комунікативна функція дозволяє розширити можливості для спілкування, подолання самотності, пошуку нових друзів. Вона яскраво виявляється в таких формах дозвілля, як диспути, дискусії, вечори

відпочинку, конференції, конкурсні та розважальні програми, просвітницькі акції тощо. При цьому сила дозвіллевого об'єднання полягає не в безпосередньому впливі на людину, повідомленні їй певної інформації (телебачення, до речі, таких можливостей має значно більше), а в тому, що на дозвіллі людина має можливість різноманітно діяти самостійно. Інформаційне спілкування передбачає обмін думками, задоволення естетичних та пізнавальних потреб; в емоційному спілкуванні на першому плані – задоволення потреб у співчутті, співпереживанні, взаєморозумінні, дружній підтримці.

Виховна функція дозвілля має специфічні особливості, що полягають у добровільному включенні людини до дозвіллевої діяльності і виявляється в цілеспрямованому розвитку особистісних потенціалів (пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, творчого, комунікативного).

Визначення основних функцій дозвілля дозволяє правильно окреслити головні напрями дозвіллевої діяльності, конкретизувати її завдання, піднести соціальну значимість формування культури дозвілля [1].

Культура дозвілля як здатність особистості до вироблення якісно нового, власного підходу, задумів і рішень щодо організації свого вільного часу являє собою своєрідний напрям думок зі створення нових, індивідуалізованих способів дії у сфері дозвілля. Як результат педагогічного впливу і самовиховання культура дозвілля є сумою одночасно діючих інтелектуальних, емоційних і вольових факторів організатора вільного часу і об'єкта його впливу, який послідовно перетворюється на суб'єкт соціально-культурної творчості.

Можливість вияву особистістю культури дозвілля визначається не лише об'єктивно (завдяки соціальним умовам), але й за допомогою сукупності суб'єктивних факторів:

- розвинених структурних компонентів культури вільного дозвілля;
- наявності основ спеціальних знань та вмінь в обраній сфері культурно-дозвіллевої діяльності;
- творчій настанові на певний вид відпочинку.

Це виявляється у здатності особистості:

- планувати своє дозвілля;
- використовувати естетичний та оздоровчий потенціал природного середовища;
- здійснювати інтелектуально насичене спілкування в колі сім'ї, друзів, у клубному об'єднанні чи іншій соціальній спільноті;
- ефективно використовувати можливості читання, вибіркового пере-гляду телепрограм та інших форм індивідуального використання цінностей культури;

– реалізовувати свої здібності і дарування в різних галузях художньої, технічної та прикладної творчості [1].

На підставі параметрів активності особи, а також деяких її загальних характеристик можна виділила типи особистостей у залежності від їх ставлення людини до вільного часу:

1. Раціонально діяльний, організований, для якого характерне прагнення до максимально корисного використання свого часу. Люди цього типу заздалегідь планують, коли і чим будуть займатися.

2. Діяльний, активний, інтереси якого зосереджені на одному захопленні. Це натури емоційні, вражають інших своєю відданістю улюбленому заняттю.

3. Працівник-ентузіаст, який має дуже мало дозвілля чи практично позбавлений його. Вільний час він присвячує основній професії, палко, із захопленням ставиться до роботи, якій віддає вихідні й навіть відпустку. Це переважно люди серед творчих професій. Оточуючі їх поважають, цінують за захоплення справою, але відсутність розрядки, невміння переключитися на інші види занять призводить до нервово-психічних перевантажень, стресів і втрати здоров'я.

4. Люди, які проводять своє дозвілля в компанії друзів і знайомих. Вони найбільше цінують спілкування, розмови, спільні прогулянки, виїзди за місто, із задоволенням відвідують дискотеки, атракціони, люблять різні ігри. Залишаючись на самоті, нудьгують, ледарюють, надають перевагу будь-якій пропозиції щодо проведення часу.

5. Байдикування. Не мають жодних глибоких інтересів, часто агресивні.

Концепція раціональної організації дозвілля ґрунтується на принципі безпосереднього впливу на особистість, групу чи іншу соціальну спільність шляхом створення сприятливих умов для:

– задоволення, педагогічно доцільної корекції і подальшого розвитку психофізіологічних, комунікативних, пізнавальних та естетичних потреб;

– стимулювання соціально значущих мотивів культурно-дозвіллевої діяльності;

– формування та розвитку вмінь і навичок раціонально будувати власне дозвілля.

Тому важливо знати фактори, які сприяють раціональному використанню вільного часу. *Перший* і, безумовно, найважливіший – наявність достатньої його кількості. Адже розвиток культурних потреб старшокласників, зростання нервових перевантажень актуалізують потреби збільшення кількості вільного часу. *Другий* фактор, що впливає на використання вільного часу, – віддаленість житла не тільки від місця роботи, а й від установ культурного і спортивного призначення. *Третій*

фактор пов'язаний із соціально-психологічними особливостями старшокласників, їх суб'єктивною готовністю до проведення вільного часу, уміння поєднувати активні й пасивні форми споживання духовних цінностей, прагнення до спілкування тощо. Важливе значення при цьому має сприйняття старшокласниками вільного часу як реальної соціальної цінності.

Проблема регулювання вільного часу сучасних старшокласників може бути вирішена двома шляхами:

1) удосконалюванням і координацією всіх сфер громадського життя, суспільних служб, поліпшенням системи зв'язку, транспорту, комунально-побутового обслуговування;

2) розширенням особистої волі і відповідальності у використанні вільного часу, підвищенням рівня індивідуально-особистісної культури, розвитком вміння розпоряджатися власним особистим часом.

Позакласна дозвіллева діяльність передбачає насамперед організацію процесу пізнання, що може проходити в індивідуальній, груповій та колективній формах діяльності. Результати дослідження свідчать, що широко розвинена мережа позашкільних навчальних закладів освіти та любительських об'єднань дає можливість створити належні умови для ефективного здійснення позакласної дозвіллевої діяльності на засадах особистісно-діяльнісного підходу до виховання.

Старшокласники, що разом проводять вільний час, вирізняються єдиним або схожим способом життєдіяльності, звичками, психологічними особливостями, відносною єдністю думок і суджень. Спостереження дають можливість стверджувати, що належність старшокласника до певної дозвіллевої організації залежить від його культурного розвитку, самовизначення або ж пов'язана з потребою в успішній соціалізації й особистісному зростанні.

Серед багатьох зарубіжних дозвіллевих установ вирізняються своєю діяльністю клуби при навчальних закладах. Найпоширенішими серед них є:

– «батьківські клуби», мета яких полягає у наданні допомоги дітям у засвоєнні різноманітних знань, у набутті вмінь і навичок, в ефективному опануванні шкільної програми, налагодженні взаєморозуміння між поколіннями;

– клуби «Преса в школі», головним завданням яких є формування об'єктивної інформації для самоосвіти та поглиблення знань;

– клуби профорієнтаційного спрямування, що знайомлять з історією певного фаху, його значимості для суспільства, з характером та умовами роботи, з професійними вимогами, можливостями професійного зростання, інформують про позитивні й негативні особливості роботи; головною метою таких клубів є інформаційна допомога, вирішення

професійно-орієнтаційних проблем молоді та сприяння в працевлаштуванні;

– клуби «Молодий лідер», що становлять систему соціалізації підлітків з організаторськими здібностями і навчають їх культури та психологічних основ управління, поглиблюють політичні знання;

– спортивні клуби (туристичні, легкої атлетики, боротьби, ігрових видів спорту), головним завданням яких є підвищення престижу здорового способу життя для молодого покоління; дозвіллева спортивна діяльність у шкільних клубах координується асоціаціями з різних видів спорту.

Підліткові й молодіжні клуби створюються як автономні громадські організації та установи при місцевих органах влади, соціальних службах, освітніх закладах, релігійних організаціях [6].

Для соціально-дозвіллевої діяльності старшокласників ключовою виступає комунікація – спілкування у сімейному колі, виховання дітей та інші види соціального дозвілля. При цьому спілкування є важливим фактором соціалізації, фундаментальною основою людського буття. У дозвіллевому спілкуванні головну роль відіграє субкультура комунікаторів і оточення, в якому воно відбувається.

Так, позашкільна діяльність здійснюється за різними напрямками: освітнім, громадсько-соціальним, спортивно-туристичним, народознавчим, природоохоронним, художньо-естетичним. Однак її основним завданням є всебічний розвиток школяра, передусім в межах тих виховних цілей, що формуються в навчальному закладі. Педагогіка дозвілля не може спиратися на механізми, які регламентують шкільний педагогічний процес. Вона функціонує в принципово інших обставинах і ситуаціях, що мають характер особистого спілкування і є умовою реалізації індивідуальних можливостей і уподобань [5].

Робота школи і сім'ї у сфері проведення старшокласниками дозвілля досить часто є безсистемною, спостерігається переважання масових заходів без урахування індивідуальних інтересів і здібностей учнів.

З огляду на те, як індивідуальний фонд вільного часу збільшується, відчувається потреба в науковому трактуванні феномена організації культурно-дозвіллевої діяльності старшокласників:

– управління вільним часом шляхом створення умов, які забезпечують вільний вибір культурних форм та засобів проведення вільного часу відповідно до різнобічних інтересів і потреб;

– надання можливості кожному з них активно виявити себе;

– здійснення вмілого тактовного «переходу» учнів від простих форм діяльності до більш складних, від пасивного відпочинку до виховання глибоких соціальних і культурних потягів, від пасивного засвоєння культурних цінностей – до багатогранної самостійної творчості;

- пробудження власних потреб, що передбачає зацікавлення духовно повноцінними формами проведення культурного дозвілля, підтримку особисто корисних ініціатив;
- заповнення вільного часу змістом, що особливо сприяє формуванню духовності, загальнолюдських якостей, творчих здібностей;
- двосторонній процес, в якому органічно поєднуються опосередкований педагогічний вплив учителя з активною самодіяльністю учнів, їх свободою у виборі видів і форм дозвілля та способів наповнення його змісту.

Система позакласної виховної роботи являє собою єдність цілей, принципів, змісту, форм і методів діяльності, включаючи безліч взаємозалежних елементів. Метою такої системи є формування основ гармонійно розвиненої особистості, її активної життєвої позиції. Система позакласної виховної роботи характеризується певними ознаками. Насамперед вона виступає однією з найважливіших частин загальної системи виховання підростаючого покоління, однією з ланок навчально-виховного процесу, здійснюваного школою. усі елементи позакласної виховної роботи забезпечують досягнення єдиної мети, поставленої перед нею. Взаємодія та взаємопроникнення елементів системи – об'єктивна необхідність. У той же час, системі позакласної виховної роботи властиве сполучення управління й самоуправління: головними завданнями, самою сутністю педагогічного керівництва нею є розвиток і допомога в реалізації ініціативи та самодіяльності старшокласників.

Позакласна дозвіллева робота будується на принципах виховання, проте вона має і свої специфічні принципи:

- добровільний характер участі. Це сприяє тому, що старшокласники можуть обирати профіль занять за інтересами. Майбутні педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес;
- суспільна спрямованість діяльності старшокласників. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності відповідав потребам розвитку громадянського суспільства, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва;
- розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. У позакласній дозвіллевій діяльності старшокласників слід ураховувати їх бажання, пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу;
- розвиток винахідливості, технічної та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру;
- зв'язок з навчальною роботою. Позакласна дозвіллева діяльність старшокласників повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи;

– використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу потребує широкого використання пізнавальних ігор, зокрема комп'ютерних, демонстрації цікавих дослідів.

Таким чином, розв'язання проблеми організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників потребує використання сучасних різнопланових та різноаспектних психолого-педагогічних підходів до визначення змісту, мети і завдань, методики підготовки учителів до цього виду діяльності.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Ариарский М. А. Культура досуга как предмет педагогики прикладной культурологии // Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля. – К., 2004. – С. 4-9.
2. Балл Г. О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти // Професійна освіта: педагогіка і психологія (польсько-український журнал за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало). – Київ, 2003. – №4. – 567с.
3. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство. Навчальний посібник. – К.: «Центр навчальної літератури», 2006. – 208с.
4. Державна Національна програма «Освіта: Україна XXI століття». – К., 1994. – 20с.
5. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник. – К., «Альтерпрес», 2002. – 512с.
6. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: Підручник. – К.: «Кондор», 2005. – 408с.
7. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання Національної програми «Діти України» на період до 2005 року». – 24.01.2001.– №42.– 30с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Набока Борис Стефанович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, директор Кіровоградської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 22.

Коло наукових інтересів: формування управлінської культури директора школи в контексті становлення та розвитку сучасних освітніх моделей.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ “РІВНИЙ – РІВНОМУ” В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

Галина НАЙДЬОНОВА (Кіровоград)

Стаття розкриває педагогічні особливості використання технології “рівний-рівному” у формуванні екологічної компетентності молоді; загальні принципи реалізації цієї технології; соціально-педагогічні умови успішного здійснення процесу формування екологічної компетентності за технологією “рівний-рівному”.

Статья раскрывает педагогические особенности использования технологии “равный-равному” при формировании экологической компетентности молодежи; общие принципы реализации данной технологии; социально-педагогические условия успешного прохождения процесса формирования экологической компетентности на основе технологии “равный-равному”.

Ключові слова: компетентність, сталий розвиток, технологія, особистісно орієнтовані технології, просвітництво, волонтер.

Актуальність проблеми формування екологічної компетентності молоді обумовлена необхідністю гармонізації стосунків в системі “людина – природа”. Посилюється увага вчених до підвищення рівня екологічної вихованості підростаючого покоління, обґрунтування нових педагогічних технологій у сфері екологічної освіти, що забезпечить формування природовідповідної поведінки учнів, їх активності щодо поширення екологічної інформації.

В умовах орієнтації міжнародної спільноти на сталий розвиток суспільства кожний фахівець має приймати екологічно виважені рішення у професійній діяльності і кожен громадянин – у побуті та способі життя, отже, всі члени суспільства повинні бути екологічно компетентними.

Метою даної статті є розкриття необхідності розробки та застосування педагогічних технологій, що мають особистісне спрямування, з метою підвищення ефективності процесу формування їх екологічної компетентності.

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я. А. Коменський 400 років тому [5]. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів – А. Дистервега, Й. Г. Песталоцці, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших [5; 8; 11]. Своїм походженням педагогічна технологія зобов’язана реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на рубежі ХХ століття засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники „індустріальної педагогіки” (Тейлор, Ф. Б. Гільберт), і спочатку її пов’язували тільки зі застосуванням у навчанні технологічних засобів та засобів програмованого навчання [6; 3; 7].

Протягом 30-х – 70-х рр., у зв’язку з особливостями соціально-політичних умов, технологічний підхід не досліджувався у вітчизняній педагогічній науці.

Перші спроби зробили Т. А. Ільїна та М. В. Кларін після аналізу відповідного зарубіжного досвіду [3; 4]. Над проблемою дослідження технологічного підходу в освіті також працювали А. І. Космодем’янська, І. Я. Лернер [3].

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування організацією навчального процесу, добору методів та засобів навчання. Останнім часом її розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу. Отже, педагогічні технології охоплюють широке коло проблем, пов’язаних з аналізом навчального-виховного матеріалу та організацією навчально-виховної діяльності педагога з учнями [3; 6; 7].

Технологія – це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, ефективна наукова організація навчально-виховного процесу; спосіб впливу на дитину, який забезпечує бажані особистісні новоутворення. Виховуюча технологія відрізняється від методики тим, що ґрунтується не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання), а на психологічному механізмі ідентифікації, емпатії, свідомості, самосвідомості. Особистісно орієнтовані виховуючі технології передбачають знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості, сприяють підвищенню розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховуючою діяльністю дитини.

Специфічним видом виховних технологій є соціально-педагогічні. Їхні завдання полягають у застосуванні технологізації як способу оптимізації соціально-педагогічних впливів на особистість і отримання бажаних виховних результатів.

Існує велика кількість соціально-педагогічних технологій, але найбільш відомою та поширеною серед тих, що застосовуються у реалізації виховного впливу педагогами молодіжних організацій є технологія “рівний-рівному”.

Рівний-рівному – розглядається як навчання ровесників ровесниками (наприклад підлітків підлітками); це не тільки передача знань, а й формування людини, яка здатна самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за свої дії. В процесі реалізації даної технології у напрямку формування екологічної компетентності відбувається обмін екологічною інформацією між ровесниками, спростування розповсюджених помилкових поглядів, стереотипів щодо поведінки в навколишньому середовищі, формуються та закріплюються у свідомості учнів основи екологічної етики тощо.

Аналізуючи результати досвіду застосування освіти „рівний-рівному” щодо запобігання негативної поведінки неповнолітніх, ми передбачили можливість ефективного застосування означеного методу для формування екологічної компетентності молоді.

Головною специфічною особливістю технології „рівний-рівному” є її просвітницький характер.

У традиційному широкому розумінні, просвітництво – це процес поширення знань, а також система відповідних освітньо-виховних заходів і закладів [10]. Екологічне просвітництво вчені визначають, як діяльність, спрямовану на поширення концепцій охорони природи, екологічних знань серед населення [9].

Цілком правомірно вважати, що екологічне просвітництво передбачає підвищення рівня екологічної компетентності особистості та поширення екологічної компетентності серед населення.

Екологічне просвітництво виникло як реакція сфери педагогічної діяльності на необхідність розповсюдження ідей охорони природи серед населення. Водночас, оцінюючи перспективи екологічного просвітництва, вчені підкреслюють, що воно може бути ефективним засобом, який надає навчально-виховній системі нової орієнтації в глобальних концепціях та більш людський характер освіти загалом [1].

Щоб підвищити активність природоохоронного руху, просвітникам потрібно розробити та довести до загального відома таку теорію врівноваження взаємодії людини і природи, яка об'єктивно відображує реальні досягнення та хиби людства у спілкуванні з природою, підкреслює можливість кожного індивіда як вдосконалювати так і руйнувати навколишнє середовище.

Просвітницька місія досить глобальна і спирається на прийоми переконання особистості. Просвітник не може вимагати обов'язкового засвоєння певної екологічної інформації, але спираючись на потреби та інтереси особистості, її добровільність, залучає емоційно-вольові та комунікативні процеси, досягаючи вироблення бажаних переконань.

Методика використання технології "рівний-рівному" враховує поетапність реалізації виховного процесу. Нами розроблена та апробована означена методика при здійсненні позакласної роботи з підлітками з метою підвищення рівня їх екологічної компетентності. Всі етапи разом забезпечують досягнення поставленої мети.

На останньому етапі здійснюється просвітницька робота підлітків серед ровесників. Надбавши необхідні знання та уміння: сформованість у них самих екологічної компетентності, розвиток лідерських якостей, оволодіння методикою лідерської роботи серед однолітків тощо – учні-активісти (волонтери) проводять спеціально розроблені тренінги екологічного напрямку серед своїх ровесників.

Щоб навчити учня вибирати адекватні рішення в конкретній екологічній ситуації, важливе місце в просвітництві повинно відводитись виробленню ціннісних орієнтирів, формуванню навичок індивідуального прийняття рішень.

Для учнів-волонтерів дуже важливими є рівні права у стосунках з дорослими, увага до своєї діяльності з боку інших, оцінка її не лише старшими, але й однолітками. Визнання їхньої роботи в очах ровесників стає визначальним у вирішенні питання: продовжувати волонтерську роботу чи ні.

Соціально-педагогічними умовами успішного здійснення процесу формування екологічної компетентності за технологією "рівний-рівному" є:

– Розробка концепції просвітницької діяльності "рівний-рівному" щодо екологічної компетентності.

– Створення мережі підготовки педагогів-тренерів (це можуть бути студенти), які сприятимуть просвітницькій роботі “рівний-рівному” через підтримку учнів-активістів (волонтерів).

– Розробка сучасних інформаційно-освітніх матеріалів для педагогів-тренерів та учнів-волонтерів.

– Ініціювання екологічного просвітництва учнів-активістів у середовищі ровесників на засадах “рівний-рівному”.

– Впровадження просвітницької діяльності “рівний-рівному” у національну систему шкільної освіти.

У використанні технології “рівний-рівному” з метою формування екологічної компетентності учнів важливо також дотримуватися загальних принципів реалізації цієї технології, розроблених у соціології та соціальній психології [2]:

– Превентивність – спрямування на запобігання негативних явищ.

– Рівноправність – визначає рівноправність ролей учасників взаємодії.

– Активність – передбачає набуття активних рис характеру.

– Інтегративність – характеризує позитивний вплив на систему національної освіти та соціальної політики.

– Культуровідповідність – визначає взаємозв’язок особистісного розвитку людини з особливостями культурного й соціального середовища.

– Відповідальність – спрямовує на розвиток здатності однолітків приймати самостійні і відповідальні рішення.

Виходячи з характерних особливостей, педагогічних можливостей та принципів екологічного просвітництва, сформульовано педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися у процесі формування екологічної компетентності підлітків засобами просвітницької технології „рівний-рівному”:

1. Наявність послідовних етапів, що передбачають відповідну підготовку суб’єктів, які відносяться до різних ланок системи освіти.

2. Наступність змісту форм і методів виховання на виділених етапах з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості.

3. Відповідність змісту та характеру виховних впливів завданням індивідуального розвитку особистості:

– забезпечення системності екологічних знань на основі міжпредметних зв’язків й інтегративного підходу;

– врахування єдності інтелектуального та емоційного компонентів у сприйнятті природного;

– створення нових виховуючих ситуацій;

– розширення сфери діяльності та самодіяльності учнів;

– збагачення навчальної та виховної діяльності елементами творчості.

При успішній реалізації просвітницького процесу шляхом соціо-педагогічної технології “рівний-рівному” очікуються такі результати екологічного виховання:

1. формування активної життєвої позиції особистості у сфері взаємодії з природою;
2. становлення підлітка-лідера у питаннях організації екологічно спрямованих акцій і практичних природоохоронних справ;
3. покращання дисципліни, поведінки в навколишньому середовищі, підвищення ролі самодисципліни особистості;
4. попередження негативного ставлення до об’єктів навколишнього середовища;
5. критичне ставлення до власної діяльності та способу життя під кутом їх відповідності екологічним вимогам;
6. самовдосконалення особистості, вміння планувати і організувати свою діяльність без шкідливого впливу на природне середовище;
7. формування та становлення екологічно компетентної особистості.

Теоретичні основи та ефективність застосування технології “рівний-рівному” у формуванні екологічної компетентності молоді доведено під час здійснення педагогічного експерименту з учнями загальноосвітніх шкіл м. Кіровограда та Кіровоградської області. Під час заключного зрізу знань та аналізу карт спостереження було математично доведено та статистично підтверджено позитивний вплив даної технології на формування екологічної компетентності підлітків. Під час реалізації гурткової роботи спостерігалось поступове збільшення кількості учнів які ставали волонтерами та здійснювали поширення серед своїх ровесників (та оточуючих) норм екологічно доцільної поведінки на вулицях міста, в приміщенні та на лоні природи.

Отже, для здійснення процесу формування екологічної компетентності молоді важливим є отримання ними екологічної інформації, норм та правил поведінки з об’єктами природи та оточуючого середовища не лише від батьків й вчителів та через засоби масової інформації, але й через однолітків шляхом просвітницької діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Эйхлер А. Просвещение в области окружающей среды в средней школе // Охрана окружающей среды: Проблемы просвещения. – М.: Прогресс, 1983. – с. 115-181
2. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І., Андрушак Л. І. Концепція освіти „рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України.: Навчально-методичний посібник. – К.: Навчальна книга, 2002. – 28 с.

3. Освітні технології :Навчально-методичний посібник/ О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За загальною редакцією О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. –255 с.
4. Педагогіка / Під ред дійсн. члена АПН СРСР а.п.н.М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986.
5. Педагогічні інновації в сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. –37 с.
6. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник / Ред. колегія: П. І. Матвієнко (голова), С. Ф. Клепко (наук. ред.) та ін. – Полтава: ПОПОПП, 1999. – 376 с
7. Педагогические технологии: Методическое пособие для преподавателей. – М.: НПУ «Профессионал - ф», 2001. – 32 с
8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х Т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Инфра-М, 1998. – 528 с.
9. Природоохранительное просвещение / К. П. Митрюшкин, Л. К. Шапошников, О. Г. Коровкина и др. – М.: Знание, 1980, – 175 с
10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, ин-т рус. Яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М., Русский язык, 1985 – 1988. – Т.2 К-О. – 1986. 736с
11. Сухомлинський В. О. Сто порад учителєві.– К.: Рад. школа, 1988. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Найдьонова Галина Георгіївна – викладач кафедра біології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: екологія, екологічне виховання та навчання у вищих на середніх навчальних закладах.

АНАЛІЗ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ХОРЕМЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто актуальні питання хормейстерської підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, окреслено шляхи удосконалення цього виду фахової підготовки майбутніх вчителів музики-хормейстерів до практичної діяльності у закладах освіти.

В статье рассмотрены актуальные вопросы хормейстерской подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов, намечены пути совершенствования этого вида специальной подготовки будущих учителей музыки-хормейстеров к практической деятельности в учебных заведениях.

Ключові слова: аналіз хорového твору, диригування, хорова партитура, майбутній вчитель музики, хормейстер.

Зміст професійної підготовки студентів музичних відділень мистецьких факультетів педагогічних університетів визначається специфікою практичної діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи, яка полягає в поєднанні музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської роботи. Усі ці види фахової діяльності органічно поєднуються як на уроках музики, так і в позакласній роботі, що потребує від музичного педагога володіння комплексом музично-педагогічних знань, умінь і навичок. Тому основним завданням викладачів музичних відділень мистецьких факультетів є формування й розвиток у студентів таких умінь, які необхідні вчителю для навчальної,

музично-просвітницької й виховної роботи з школярами, а також для роботи з музичними колективами, що функціонують при шкільних центрах дитячо-юнацької творчості. Незважаючи на досить широкий спектр наукових досліджень у галузі вокально-хорової підготовки студентів музичних і педагогічних вузів, питання удосконалення хормейстерської підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності і досі залишаються актуальними.

Мистецтво диригування та питання педагогічної й виконавської діяльності хормейстера досліджували О. Анісімов, І. Заболотний, Є. Карпенко, А. Кречківський, О. Маруфенко, Н. Стефіна. Підвищенню ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у ВНЗ присвячені дослідження В. Живова, А. Козир, А. Лащенко, П. Ніколаєнко, В. Соколова та ін. Окремі проблеми, що виникають у процесі занять з диригування, розглядаються у працях відомих майстрів диригентсько-хорової справи: А. Авдієвського, С. Казачкова, В. Мініна, К. Пігрова, П. Чеснокова та ін.

Мета статті – зосередити увагу викладачів музично-педагогічного профілю на проблемі підготовки студентів до практичної роботи з хором, обґрунтувати необхідність аналізу хорового твору в хормейстерській підготовці студентів мистецького факультету педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Серед музичних дисциплін спеціального циклу предмет «диригування» є одним з найскладніших. Диригентом може стати тільки людина емоційно, духовно та інтелектуально високорозвинена, яка має багаж різноманітних умінь і навичок. Диригент повинен бути перш за все особистістю, він повинен розуміти художній зміст музичних творів, володіти технікою диригування в усіх тонкощах. Специфіка діяльності диригента полягає в тому, що він керує колективним виконанням музичного твору та відчуває хоровий колектив як єдиний інструмент.

В процесі історичного розвитку, а також у зв'язку з поступовою зміною композиторського мистецтва і появою нових принципів виконання хорової та інструментальної музики диригування пройшло декілька стадій, поки не склалася його сучасна форма – мова жестів і міміки. Сучасна мова диригентського мистецтва – результат використання одного з перевірених багатовіковою практикою засобів людського спілкування, що викликають безпосередній емоційний відгук, різноманітні асоціації. Для вірного розуміння того, як диригування досягло свого сучасного рівня, необхідно проаналізувати основні історичні етапи його розвитку.

Диригування (від франц. *diriger* – направляти, управляти, керувати) – один з видів музично-виконавського мистецтва, керівництво

колективом музикантів (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю) в процесі підготовки та під час публічного виконання музичного твору. Диригування здійснюється диригентом, який прагне передати колективу виконавців свої художні наміри, своє розуміння твору, забезпечує ансамблеву стрункість і технічну досконалість виконання. В основі виконавського плану диригента – ретельне вивчення та викладення тексту партитури [5; 175].

Витоки мистецтва диригування просліджуються з прадавніх часів. Далеким попередником сучасного диригування було тактування – перші спроби людини виявляти свої музичні почуття. Одним із способів тактування у стародавні часи було вистукування ритму камінням, тупання ногами або плескання в долоні, тобто – акустичний спосіб. На ранніх етапах розвитку народно-хорової практики диригування здійснювалося одним із співаків – заспівувачем. В давнину (Єгипет, Греція) і в середні віки управління церковним хором здійснювалося за допомогою хейрономії – системи умовних рухів рук, за допомогою якої керівник колективу показував висоту звука та направлення мелодії. Використання хейрономії позначило перехід від ударно-шумового способу до зорового. У XV столітті з ускладненням багатоголосся, розвитком оркестрової гри і виниклої у зв'язку з цим необхідності в чіткішій ритмічній організації ансамблю склався спосіб диригування за допомогою «баттути» (палиці; від італ. Battuta – удар), що полягав у «відбитті такту». На початку XVIII століття, із затвердженням гомофонічної музики та системи генерал-басу, диригентом був музикант, що виконував партію генерал-басу на клавесині або органі. З появою опери роль керівника оркестру став виконувати скрипаль-концертмейстер, який диригував за допомогою скрипки або смичка; співаками диригував чембаліст, тобто використовувалася система подвійного диригування. Під час виконання великих вокально-інструментальних творів в окремих випадках кількість диригентів доходила до п'яти. Розвиток симфонічної музики в XIX столітті, розширення і ускладнення складу оркестру вимагали звільнення диригента від участі в загальному ансамблі, зосередження всієї його уваги тільки на диригуванні. На зміну смичку поступово приходять диригентська паличка, також виникла необхідність у точнішому позначенні метричних долей такту. Це стало можливим завдяки використанню дугоподібних рухів руками. Перші ритмічні схеми диригування були у вигляді найрізноманітніших геометричних фігур. Недоліком цих схем були прямі лінії, які не дозволяли точно визначити початок кожної долі такту. Пізніше в малюнках диригентських схем з'явилися дугоподібні лінії, які нині стали основою сучасного тактування.

Таким чином, стихійні і примітивні рухи тіла первісних народів, хейрономія стародавнього періоду та епохи середньовіччя, пошуки засобів управління ритмічним ансамблем і поява баттути з «відбиттям такту» в XVI столітті, генерал-бас і диригування за клавесином у XVII – XVIII століттях і, нарешті, виникнення нового стилю з його високорозвиненою мовою жестів – такі основні етапи еволюції диригентського мистецтва [1; 9].

Мистецтво диригування удосконалюється в процесі постійного і систематичного спілкування диригента з оркестром або хором. Диригування – це передача художніх намірів диригента колективу виконавців за допомогою диригентських засобів виразності, до складу яких входять диригентський жест, виразна міміка і пояснює слово під час репетицій.

Багаторічна практика факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів показала, що хорове диригування поряд із хоровим класом займає центральне місце в циклі фахових дисциплін, які вивчають майбутні вчителі музики-хормейстери. Відповідно до навчального плану хорове диригування – предмет комплексний, який включає диригування, читання хорових партитур, вивчення шкільного пісенного репертуару. Курс вивчається протягом всіх років навчання на факультеті.

Зміст занять, як свідчить програма з «Диригування», спрямовано на підготовку студентів до майбутньої діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

Аналіз методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє стверджувати, що в процесі навчання майбутні вчителі:

- набувають виконавську майстерність хорового диригента;
- оволодівають умінням розкривати в процесі виконання художній задум твору і виявляти своє творче відношення до твору на основі глибокого вивчення його змісту, на основі бачення художніх образів;
- вчать читанню хорових партитур, шкільних пісень;
- оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром.

Навчально-художній репертуар кожного курсу включає хорові твори народно-пісенної творчості, твори українських, зарубіжних композиторів- класиків.

До практичної роботи з хором студенти допускаються тільки після детальної розробки методичного плану по розучуванню хорового твору (шкільної пісні), в результаті чого майбутні вчителі музики-хормейстери набувають таких практичних навичок вокально-хорової роботи, як:

- навичка самостійної роботи над хоровою партитурою;
- навичка диригування хоровою партитурою;

- навичка читання хорових партитур;
- навичка роботи над шкільною піснею.

Велике значення у підготовці до практичної роботи з хором набуває підготовча робота студента, зміст якої полягає у всебічному аналізі хорової партитури. Виконання письмової анотації на хоровий твір є важливою формою навчання студентів-музикантів. Метою такої роботи є підготовка студентів до самостійної хормейстерської діяльності, для чого потрібна навичка всебічного вивчення хорової партитури. Максимальне наближення до вірного виконавського трактування і вибір хормейстерських прийомів для подолання вокально-хорових труднощів – такі основні завдання, що стоять перед студентом під час аналізу хорового твору. У письмовій роботі студенти використовують знання з музично-теоретичних дисциплін, музичної і хорової літератури, постановки голосу, хорового диригування та хорознавства. У цьому письмовому аналізі має відбитися особисте ставлення студента до виконуваного твору, що полягає в розумінні значення співвідношень засобів музичної і вокально-хорової виразності у визначенні характеру музики. Якщо ставитися до письмового аналізу не формально, а творчо, робота набуде індивідуальних рис та емоційного забарвлення. Вона має засвідчити певний рівень інтелекту студента і глибинне розуміння ним зв'язку засобів музичної виразності й літературного тексту.

Перший розділ письмової роботи присвячується авторам музики і літературного тексту. Біографія композитора викладається коротко, з опорою на найбільш значимі факти його життя і творчості. Дуже важливим і одночасно складним для студента завданням є розуміння загальнокультурного контексту епохи, в яку жив і творив композитор; розкриття основних стилістичних напрямків у музиці того часу, а також рівня та особливостей розвитку вокально-хорового мистецтва. Детальнішого висвітлення вимагає хорова творчість композитора. В окремих випадках студент за допомогою викладача повинен виявити і розкрити індивідуальні риси стилю композитора на прикладі аналізованого.

Розбираючи твір сучасної хорової музики, студент повинен звернути увагу на перевагу в творі або новаторських, або традиційних музичних прийомів. При цьому необхідно пам'ятати, що їх співвідношення в музиці різних авторів проявляється суто індивідуально. Далі бажано відповісти на питання, які якості літературного першоджерела могли надихнути композитора на написання хорового твору. Відповідаючи на нього, студент повинен розкрити своє розуміння ідеї і змісту літературного тексту.

Другий розділ – музично-теоретичний аналіз хорового твору. В цьому розділі мають бути висвітлені: структура музичної форми,

ладотональність, гармонія, метроритм, темп, особливості фактури викладу, характеристика основної мелодії як засобу музичної виразності, значення акомпанементу. Оскільки форма хорового твору обумовлена змістом літературного тексту, то її розгляд повинен здійснюватися в тісному взаємозв'язку з образно-змістовною стороною літературного першоджерела. Слід уникати констатацій і перерахувань засобів музичної виразності не підкріплених висновками про їх образно-сміслові значення.

Вокально-хоровий аналіз. У цьому розділі анотації перед студентами стоїть непросте завдання по виявленню основних виконавських труднощів твору і визначенню хормейстерських прийомів для їх подолання. Вокально-хоровий аналіз включає розгляд і розкриття наступних понять: тип і вид хору; загальний діапазон хору й загальна теситура; прийом звуковедення; дихання; діапазони хорових партій і хору в цілому; характер звуковедення і атака звуку; вокальні труднощі й труднощі ладу; ансамблеві труднощі та особливості вимови тексту. Визначення типу і виду хору іноді може бути розглянуте як прояв певного стилістичного напрямку, або традиції в хоровому виконанні. Вибір того чи того типу і виду хору може бути продиктований прагненням автора до розкриття певних темброво-звукових можливостей хору відповідних ідеї та образам цього твору. Характер звуковедення і атака звуку аналізуються з точки зору їх виразних можливостей, за допомогою яких розкривається образно-змістовний лад твору. Звуковедення і атака звуку нерозривно пов'язані із співацьким диханням. Аналіз основних інтонаційних труднощів повинен спиратися на закономірності зонно-темперованого ладу, який лежить в основі вокального виконання. У партитурі необхідно визначити найбільш складні виконавські моменти з точки зору горизонтального і вертикального ладу. Часто інтонаційні труднощі ускладнюються такими чинниками, як особливості темпу, динаміки, регістрів, теситури. Відповідаючи на питання, як подолати ці труднощі, необхідно пам'ятати, що повільний темп не сприяє збереженню ладу, особливо у виконанні а *sappella*, а швидкий темп ускладнює виконання інтонаційно незручних моментів. Тому в процесі репетиційної роботи необхідно чергувати різні темпи, а окремі мелодійні ходи або акордові з'єднання по вертикалі відбудовувати поза ритмом по руці диригента. Вивіренню ладу сприяє виконання закритим ротом, при якому слуховий контроль виконавців стає пильнішим. Студент повинен уміти виявити основні ансамблеві труднощі та шляхи їх подолання. Основними елементами ансамблевого звучання хору є ритм, темп, дикція, динаміка, тембри голосів. У творах із супроводом необхідно визначити, чи допомагає партія супроводу хору в

досягненні загального ритмічного і темпового ансамблю, або її самостійна роль це завдання ускладнює.

Виконавський аналіз. У цьому розділі ми пропонуємо аналізувати динаміку, штрихи, фразування (визначення логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту з урахуванням форми твору), змістові цезури, відповідність або розбіжність логічних наголосів і музичних кульмінацій, диригентські труднощі.

Спираючись на структуру музичної форми, фактуру викладу і враховуючи художні особливості, слід розкрити художній образ і передати своє ставлення до твору, що виконується.

Таким чином, практичне втілення твору вимагає чітких уявлень про особливості змісту і форми твору, про роль різних композиційних прийомів і музичних засобів виразності. Учитель музики, керівник дитячого хорового колективу повинен досконало знати твір, який він розучує з хором, проаналізувати його як музикант, спеціаліст-хормейстер, педагог і диригент. Отже, складність професії вчителя музики, хормейстера полягає у її поліфункціональності. Він створює власну трактовку музичного твору, точно розподіляє час звучання і контролює якість виконання. Тому основою професії вчителя музики-хормейстера – здібність пізнавати і внутрішньо почути все те, що буде відтворене виконавським колективом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безбородова Л. А. Дирижирование: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Єременко О. В. Педагогічна спрямованість підготовки фахівців з музичного мистецтва: теоретико-практичні підходи до її реалізації / О. В. Єременко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: [науковий журнал]. – 2011. – № 3 (13). – С. 332 – 340.
3. Кречковский А. Ф. Подготовка будущего учителя музыки к хормейстерской деятельности в школе / А. Ф. Кречковский // Теоретичні питання культури, освіти, виховання: [сб. наук. праць / укл. О. В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – Вип.32. – С. 132 – 134.
4. Кузнецова О. В. Развитие творческой самостоятельности будущего учителя музыки у процессе занятий хорового дирижирования / О. В. Кузнецова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: [науковий журнал]. – 2011. – № 3 (13). – С. 223 – 229.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская Энциклопедия, 1991. – 672 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Разумный И. Посібник з диригування / И. Разумный. – К.: Музична Україна, 1968. – 120 с.
8. Стефіна Н. В. Педагогічна скринька майбутнього вчителя: [навч. посіб. для студентів, аспірантів, вчителів шкіл різного типу] / Н. В. Стефіна. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

РОЛЬ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ

Ольга НЕГРЕБЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглядається погляд на місце інноваційних технологій в сучасній системі музичної освіти.

В статті розглядається позиція на роль інноваційних технологій в сучасній системі музичного освіти.

Ключові слова: особистісно орієнтоване виховання, модель навчального процесу, музична діяльність, інноваційні дослідження, інформаційні технології.

Історія свідчить, що зміна освітньої парадигми відбувається в момент епохальних соціокультурних зрушень, визначаючи становлення нових якостей суспільної свідомості і практики, нового типу культури і наукового мислення. При цьому інтенсивність соціокультурних змін залежить від того, наскільки здатна до реформації система освіти. Істотною, субстанційною, самодостатньою основою соціального життя є вищі духовні цінності – Істина, Добро, Краса, які людський дух досягає в процесі своєї еволюції за допомогою освіти. [3, 15]. Відтак, освіта стає специфічною функцією соціального життя, особливою сферою гуманітарної соціокультурної практики, що забезпечує передачу й відтворення духовного досвіду поколінь. Саме це знання підлягає освоєнню в ході професійної підготовки сучасного музиканта – виконавця і педагога.

На наш погляд рушійною силою розвитку сучасної освіти є інноваційний рух, який набуває дедалі більшої масштабності. З цього приводу академік П. Щедровицький зазначає: “Під інноваціями починають розуміти особливу організацію діяльності і мислення, що охоплює всю сферу освіти і підготовки кадрів. Найелементарніша інновація володіє величезним системним ефектом у плані впливу на інші компоненти навчального процесу, загальну структуру навчального змісту і діяльність педагогічних колективів” [5, 31].

Педагогічні нововведення сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів – самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові. Монологізм замінюється діалогом, суб'єкт – суб'єктивними відносинами, а надалі існує

перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу. Найбільш популярною стає концепція особистісно орієнтованого виховання й освіти, яка впливає з духовного потенціалу української ментальності. Така концепція утверджує творчі, живі, взаємодіючі відносини вихователя і вихованця. Щоб здійснилися найкращі можливості учня, ці відносини мають ґрунтуватися на баченні актуальності і потенціалу особистості вихованця, на сприйнятті його цілісності і значущості як особистості. Отож, особистісно орієнтований тип освіти ми розглядаємо як подальший розвиток ідей і досвіду розвиваючого навчання, як становлення якісно нової освітньої системи, через яку відбувається трансляція культури в нові покоління.

В. І. Дряпіка наводить умовну схему: «Формування орієнтацій на цінності музичної культури = вихователь + вихованець». Врахування цієї закономірності:

- змінює позицію педагогів і студентів у спілкуванні, утверджує діалогічне спілкування (підтримку, співчуття, усталення людської гідності, довіри тощо) і зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих і педагогічних ситуацій;

- включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки;

- передбачає оволодіння і застосування викладачем різних варіантів побудови навчально-виховного процесу, адже сучасний педагог-музикант має знати не один універсальний, а кілька шляхів, які можуть бути придатними для досягнення мети ціннісного орієнтування молоді у різножанровій сфері музичної культури;

- закладає базові основи культури особистості майбутнього наставника молоді: моральної, емоційної, розумової, естетичної, художньої, музичної тощо [1, 155].

Величезного значення у зв'язку з викладеним вище набуває проблема взаємовідносин особистості з мистецтвом, зокрема, з музикою. Музичне мистецтво стає одним із найважливіших інструментів визначення художньо-творчої і духовно-ціннісної спрямованості особистості.

Музика є універсальною динамічною моделлю життя і загальнолюдського духовного досвіду. В музичній діяльності – композиторській, виконавській, слухацькій – ми знаходимо своєрідні канали залучення до духовного надособистісного буття через розчинення індивідуального у всезагальному. Така інтеграція досвідів схожа з ефектом духовної синестезії, коли актуалізуються не лише сукупність відчуттів, а й архетипи і досвіди різних культур [2, 201]. Осягнення сутності такої моделі в музичній діяльності (сприйняття, виконання,

викладання) є проявом музичних здібностей і високого духовного потенціалу особистості, що формується в усіх ланках музичної освіти. Це зумовлює практичну потребу у підготовці в системі вищої музичної освіти фахівця якісно нового типу, зокрема й на факультетах музичного мистецтва. В. Г. Ражніков справедливо зауважує, що особистісно орієнтована концепція, яка ґрунтується на взаємопов'язаних діалогічних відносинах, означає, що персоналізація педагогічної взаємодії в процесі індивідуального навчання передбачає використання особистісного досвіду під час взаємодії викладача та студента: студент – музичний твор – викладач. Соціальний контекст, що задає координати цієї взаємодії, створює умови для взаємного особистісного розвитку та творчої самореалізації в ньому [4, 25].

В наш час у практиці професійної підготовки музикантів (виконавців і педагогів) актуальними стають моделі навчального процесу, які ґрунтуються на проведених принципах особистісно орієнтованого підходу. Це: принцип культуровідповідності; діалогу; міжпредметних зв'язків, творчої організації навчального процесу, а також принцип врахування специфіки професійної діяльності музиканта та індивідуальних якостей його особистості.

1. Принцип культуровідповідності. Особливої значущості в цьому разі набуває здатність до культурної ідентифікації, тобто усвідомлення своєї належності до певної культури, інтеріоризації цінностей (сприйняття їх як своїх), вибору і здійснення культуровідповідного способу життя, поведінки, самодетермінації. Полем культурної самоідентифікації майбутнього фахівця є українська національна культура, тому і культурне ядро змісту його виховання становлять універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні та регіональні цінності

2. Принцип діалогу. У музичній педагогіці він має характер духовного спілкування вчителя з учнем та їх обох із музичним твором. Принцип діалогу визначається передусім єдністю спільних прагнень викладача і студента до накопичення досвіду і виконує функцію основи взаємонавчання. Ситуація діалогу і співтворчості є тим імпульсом, тією першоосновою, на якій розвивається вся система навчання. Сумісний пошук істини-ідеалу в осягненні музичного феномена сучасна музична педагогіка розглядає як усну традицію навчання.

3. Принцип міжпредметних зв'язків. Він ґрунтується на універсальному зв'язку явищ культури, науки, асоціацій у людській свідомості. Оптимальним варіантом цього принципу є міжпредметні зв'язки між моделями навчання. Завдяки цьому реалізуються принцип творчої організації навчального процесу (співтворення педагогом і учнем нового досвіду, нового особистісно-професійного знання), а також

принцип врахування специфіки професійної діяльності музиканта та індивідуальних якостей його особистості, єдність наукового, раціонального і художньо-творчого компонентів.

В цілому згадані раніше провідні принципи побудови моделей навчального процесу, які використовуються на факультетах музичного мистецтва у вищих навчальних закладах культури і мистецтв, реалізуються в синтезі, забезпечуючи професійну підготовку музиканта – виконавську і педагогічну. Загальнокультурний контекст, соціокультурна динаміка і специфіка музичної діяльності виявляють актуальність інноваційних моделей навчання, які відповідно до особистісно орієнтованого типу музичної освіти спираються на ідеї інтегративності, діалогу, паритетних суб'єкт– суб'єктних відносин.

Вивчаючи світовий досвід інноваційних пошуків щодо побудови навчального процесу вищої школи ми визнаємо, що завдяки інноваційним дослідженням навчальний процес збагачується різними видами пошукової діяльності. Це: дослідницька (постановка проблеми, висунення та перевірка гіпотез, генерація ідей тощо); ігрова – в предметно-змістовому та соціально-психологічному аспекті; рефлексивна – в гносеологічному та емоційно-особистісному плані. Вони спрямовані на активізацію розвиваючого потенціалу навчання, на партнерські взаємовідносини педагога і учня, особистісну включеність усіх учасників навчання в цей процес, особистісно-професійну здатність педагога до гнучкої взаємодії з учнями, що загалом відповідає сутності і змісту особистісно орієнтованого виховання й освіти.

Як свідчить досвід вищої школи США, модель навчальної дискусії оптимально реалізується в невеличких групах (групова терапія, мозковий штурм, акваріум). Голландські вчені Ван Урс і Карпей вирізняють соціосеміотичний підхід в інноваційній моделі навчальної дискусії. На факультеті музичного мистецтва модель на основі навчальної дискусії можна застосовуватись в ході спеціальної, психолого-педагогічної підготовки особистості музиканта.

Дискусійна модель за своєю природою є діалогічною. Її реалізація сприяє розвитку мислення, толерантності і комунікативної компетентності. Оптимальним в рамках цієї моделі, на нашу думку, є використання методу синектики (мозкової атаки) на основі метафоричного мислення, а також методу художньо-педагогічної інтерпретації.

Навчальна модель повинна спиратися на безпосередній досвід учня. Для педагога важливими є участь у роботі і мінімальна екстраполяція власного досвіду в пошуковий процес студента.

Дослідницька модель відповідає вимогам, що їх висувають до професійної підготовки фахівця. Він має бути здатним самостійно

застосовувати методи наукового пізнання в усіх видах музичної діяльності.

Монтаж, як художній метод, ґрунтується на синтезі образних рішень, що складає силу його впливу інтуїтивно-чуттєве цілісне осягнення смислу музичного твору, так зване “вершинне переживання”, катарсис. Монтаж можна визначити як мозаїчний, вертикальний, горизонтальний, поліфонічний, асоціативний спосіб організації музичного матеріалу. Монтаж сприяє невербально-образному діалогу “в просторі заняття музикою, активізуючи уяву, ідентифікацію, синтезування, дивергентне мислення” [2,118].

“Ідеальний тип” – це цілісний образ, створений уявою з окремих точно встановлених рис. Метод ідеальних типів дає змогу дослідити ціле на основі взаємодії його складових. У педагогіці метод ідеальних типів виявляє себе в моделюванні педагогічної діяльності, в розвитку “Я – концепції” педагога. В музичній педагогіці можлива проекція цього методу в моделюванні виконавського образу музичного твору [2,120].

Метод створення культурного контексту широко використовується в практиці музичного виховання. Він виявляє спільність мови культури і мови мистецтва, дає можливість поєднати об'єктивні знання з досвідом художнього сприйняття конкретної особистості. У разі застосування дослідницької моделі відбувається “переозначення” смислу музичного твору із суб'єктивно даного в особистісно-значущий. Цей метод сприяє формуванню культурної самоідентифікації особистості музиканта як одного з провідних принципів особистісно орієнтованої освіти.

Ігрова модель навчання дає змогу активізувати творчий потенціал для оволодіння знаннями, застосовувати їх у реальному житті. На факультеті музичного мистецтва модель на основі гри може застосовуватися під час вивчення предметів будь-якого циклу. Метод імітаційного моделювання ґрунтується на ідентифікації з конкретною людиною, станом, ситуацією.

Сучасна музична освіта має максимально залучати перспективні інформаційні технології “мультимедіа”, які дають змогу одночасно представляти текстову, графічну та аудіоінформацію. Впровадження гіпертекстових технологій у процес викладання спеціальних дисциплін сприяє створенню “синестезійної” інноваційної моделі. Синестезія є дуже продуктивною в музиці, якщо ґрунтується на комплексній дії аналізаторів. Це сприяє поглибленню ідентифікації, розвитку творчої уяви, асоціативних зв'язків і артистизму.

Виходячи з вищесказаного з впевненістю можна зазначити, що особистісно орієнтований підхід викликає до життя інноваційні моделі, що забезпечують умови для духовно-творчого саморозвитку особистості музиканта в системі закладів музичної освіти. В особистісно

орієнтованому освітньому процесі використовуються методи, які враховують індивідуальні властивості особистості, забезпечують її ціннісно-смысловий розвиток, формують здатність до моральної саморегуляції і творчої самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. – К. – Кіровоград, 2000. – 226 с.;
2. Надырова Л. Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. — Владимир: ВГПУ, 1999. — 318с.;
3. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КІПК, 1996. – 253с.
4. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дисс. в форме науч. докл. д-ра пед. наук. — М., 1993. — 60с.;
5. Щедровицкий П. Новшества и инновации // Учительская газета. — 1995. — № 22-23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення і впровадження інноваційних технологій у навчанні студентів-музикантів.

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ТА ЗАВДАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Олена НЕПОКРИТА (Кіровоград)

В статті аналізуються визначення понять «ситуація» та «завдання», розкривається їх суть, значимість, ефективність застосування. Розглядаються відмінні підходи щодо аналізу цих понять різними авторами.

В статті анализируются определения таких терминов как «ситуация» и «задание», раскрывается их суть, важность и эффективность использования. Рассматриваются разнообразные подходы анализа этих понятий многими авторами.

Ключові слова: педагогічна ситуація, педагогічне завдання, аналіз педагогічної ситуації, розв'язування педагогічної задачі.

Впродовж усього історичного шляху розвитку людства важливість педагогічної праці невинно усвідомлюється, збагачується та вдосконалюється. Становлення професіоналізму педагогічної діяльності розробляється повсякденно та успішно в психології, педагогіці, акмеології й інших науках. Формування творчої особистості майбутнього педагога й оволодіння професіональними вміннями може бути здійснено лише за умов максимального наближення до кооперації, співпраці з вихованцями за допомогою аналізу, детального розгляду педагогічних ситуацій та розв'язування педагогічних завдань. Ці два методи навчання водночас є дуже схожими за значенням та різними за видом діяльності. Завдання треба вирішувати та ще й виконувати правильно, а ситуацію

необхідно аналізувати, обговорювати і тут ми вже не можемо сказати, чи правильно її проаналізували або ні, в ній важливий результат. Застосування цих методів у процесі навчання призведе до покращення та ефективності професійної системи підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз науково-педагогічних джерел вказує на те, що існують різні підходи щодо визначення понять «ситуація» та «завдання». Значення та зміст педагогічної ситуації розглядали Г. Вершловський, І. Зязюн, Л. Спірін, Н. Бордовська, Г. Костюк, Ю. Костюшко, Ю. Бабанський, С. Гончаренко та інші. Про ефективність застосування педагогічних ситуацій зазначали В. Федорчук, І. Коновальчук, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткіна, М. Фрумкіна та інші. Методи моделювання педагогічних ситуацій вивчали Г. Бал, О. Дубасенюк, О. Березюк, А. Вербицький та інші. Вивченням дидактичних аспектів завдань займалися М. Богданович, О. Савченко, Т. Бельчева, О. Мороз, Т. Потоцька, Б. Друзь, Б. Сітарська та інші. Такі автори, як В. Оконь, М. Радвілович, А. Гуральський, Т. Томашевський, Е. Ненська, В. Шевчук та інші досліджували важливість завдань, їх природу та значимість.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб виявити та розкрити сутність понять «ситуація» і «завдання», проаналізувати їх зміст, значимість, важливість у процесі підготовки майбутніх учителів з метою її відповідності новітнім темпам розвитку національної освіти України. Така потреба зумовлена наявністю певних суперечностей між дійсним станом підготовки та необхідністю впровадження інноваційних методів навчання, між теоретичними розробками та відсутністю практичних технологій їх застосування у вищих закладах освіти.

Педагогічний процес професійної підготовки майбутніх учителів є цілеспрямованою, свідомо організованою та динамічною взаємодією викладача й студентів, у процесі якої вирішуються певні завдання, розбираються, аналізуються ситуації. Цей процес є цілісним, органічно поєднує в собі навчальну діяльність та виховну, суть якого полягає у передаванні досвіду наступним поколінням. Цьому сприяють такі методи навчання, як розв'язування навчально-педагогічних ситуацій та виконання таких же завдань.

Системотворною ланкою педагогічного процесу є цілеспрямована педагогічна діяльність, що є взаємодією між викладачем та студентом, носієм якої є спеціально підготовлена людина-педагог. Окрім того, головним компонентом системи, в якій протікає педагогічний процес, є студенти, які виступають як центр усього педагогічного процесу та разом з викладачем створюють власну систему й одночасно виступають, як об'єкти та суб'єкти педагогічного процесу. Мета цього цілісного процесу полягає у підпорядкуванні усіх його компонентів (зміст, умови та

взаємодія учасників процесу) формуванню всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Педагогічний процес можна розглядати, як безперервний ланцюг педагогічних ситуацій. Педагогічна ситуація виникає внаслідок взаємодії педагога зі студентами, студентів між собою та з оточуючим. Якщо в педагогічній ситуації виникає мета, яка має бути досягнута шляхом перетворення умов ситуації, тоді виникає й педагогічна задача, яка в свою чергу вимагає розв'язання шляхом аналізу, все тієї ж, педагогічної ситуації. Педагогічні задачі мають розв'язувати педагогічні суперечності, що супроводжують педагогічний процес. А вони виникають унаслідок несумісності між педагогічними уявленнями, концепціями, що застаріли, і новими вимогами до особистості, які обумовлені постійними змінами довкілля та її розвитком.

На перший погляд розуміння цих двох понять «ситуація» та «завдання» може здаватися, що вони є тотожними, рівнозначними між собою, але все ж таки є деякі тонкощі, які їх виокремлюють одне поняття від іншого.

Завдання конкретизують основну дидактичну мету через передбачення проміжних результатів навчання, сутність яких залежить від змісту навчального матеріалу. Навчальні завдання постають перед студентами поетапно, відповідно руху думки від первинного сприймання до повного засвоєння, враховуючи при цьому, що є найбільш суттєвим у змісті матеріалу, що вивчається.

Так автор Т. Бельчева, вважає, що професійне уміння вчителя початкових класів складати та розв'язувати завдання є творчим, оскільки організовує навчальний матеріал у вигляді системи навчально-пізнавальних завдань, конкретизує, доповнює новими задачами, що вже існують. Навчально-пізнавальні завдання є видом навчально-пізнавальної діяльності й водночас виступають спільним об'єктом пізнавальної дії викладача й студента, яка реалізується по ходу безпосереднього складання та розв'язування ним цих завдань [1; 7].

На думку М. Радвіловича завдання – це реформування певного існуючого порядку елементів у бажаний порядок; це планування майбутньої дії, яка є частиною цілого [5; 67]. В. Оконь вважає, що завдання – це ситуація, в якій з'являється якась потреба чи необхідність подолання певних труднощів. Ефектом завдання є певне досягнення в матеріальній сфері чи системі вартостей [5, 67]. З цього визначення ми можемо побачити, що завдання без ситуації, як і ситуації без завдань не може існувати. Вони дуже тісно між собою взаємопов'язані.

Ситуація – сукупність умов і обставин, що створює певне становище та викликає ті чи інші взаємини людей. Педагогічна ситуація – складова педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і

бажаним рівнями навченості та вихованості учасників навчально-виховного процесу, які враховує викладач, добираючи при цьому способи впливу, стимулюючи розвиток особистості.

Педагогічна ситуація виникає як наслідок інтеграції певних явищ, інколи доволі віддалених за часом і якісно неоднорідних. Виступаючи окремими і часто зовнішньо незалежними фактами життя студента та діяльності педагога, ці події в межах окремої педагогічної ситуації виявляються взаємопов'язаними. Сторони, що взаємодіють можуть входити в ситуацію як відносно незалежні, самостійні структурні одиниці. Викладач діє, виходячи з логіки розвитку події, а студент відчуває себе «зануреним» у контекст інших системних подій. І кожного разу ситуація може розвиватися як якісно інша система, хоча, здавалося б, що викладач та студент одні й ті самі. А справа у тому, що вони щоразу входять у кожен з цих завуальованих систем тільки певними своїми рисами, а це визначає як ієрархію чинників, що породжують ситуацію, так і генезис її розвитку.

Л. Красюк вважає, що моделювання педагогічних ситуацій передбачає створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами, а взаємостосунки між учасниками діяльності складаються неприродно, вони організовані спеціально під керівництвом викладача, який створює умови максимального наближення до майбутньої професійної діяльності студентів; а готовність майбутнього вчителя початкової школи до моделювання педагогічних ситуацій у системі професійної освіти, на думку автора, це – цілісна якість особистості, що характеризується єдністю знань, умінь, навичок і здібностей [4; 7].

Для того, щоб вміло вирішувати будь-які ситуації чи завдання вчитель має бути озброєний не лише теоретичними знаннями. Для цього необхідно мати неабиякий рівень розвитку педагогічної майстерності, культури й обов'язково творчості. Педагогічна культура – сутнісна характеристика особистості вчителя, що відображає динамічну систему професійних цінностей діяльності та поведінки викладача; це та форма діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства й людини. За допомогою педагогічної майстерності забезпечується високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності, здатність оптимально вирішувати педагогічні задачі, забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу, досконало та творчо вчителем здійснюються професійні функції. А наявність педагогічної творчості у педагога дає можливість знаходження нових пошуків вирішення тих чи інших задач. Це як знахідка або педагогічний винахід, які призводять до усвідомлення нових високоефективних систем навчання.

На думку К. Обуховського, завдання – це один з чинників, що регулює будь-яку діяльність і творчу теж, це рушійна сила всієї діяльності, всіх психічних процесів і дій та властивих цим процесам і діям механізмів, це відмінність між бажаним і дійсним станом, яка мотивує виникнення умов і програм дій, спрямованих на усунення цієї відмінності [5; 70]. В. Шевчук визначає завдання як досягнення мети, зумовлене певними потребами особистості та суспільними потребами, які особистість ставить сама перед собою або це робить хтось інший. Поставлена мета має сенс лише тоді, коли проблемна ситуація зацікавлює студентів, і в цей момент з'являється завдання викладача, яке може стати завданням студентів, або просто буде ними схвалене.

Аналізуючи судження різноманітних авторів можна відзначити, що в загалі, завдання – цілісна структура, окремі елементи якої вимагають пізнання, проектування, обґрунтування та мають становити певний визначений порядок розв'язання. Виконання завдання обов'язково має складатися з чотирьох етапів: виявлення проблемної ситуації, визначення дій розв'язання та принципове обґрунтування їх вибору, визначення кінцевого результату. В цілому, завдання виникає з будь-якої ситуації, де є стан порівняння, уподібнення, зіставлення, ствердження. Розв'язання завдань є процесом педагогічної діяльності, а вона мотивується не тільки ситуацією, але й психічними процесами учасників навчально-виховного процесу.

В. Федорчук надає таке визначення педагогічної ситуації – це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу. Майстерність вчителя виявляється тоді, коли він усвідомлює педагогічну ситуацію, ставить перед собою мету та формулює педагогічну задачу. Тобто, ситуація стає задачею за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності: педагогічна ситуація + мета = педагогічна задача. Таким чином, педагогічна задача – це результат усвідомлення вихователем у педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. А педагогічні задачі, які педагог висуває і вирішує, спираються на аналіз конкретної ситуації [6; 18].

І. Коновальчук, вважає, що педагогічна ситуація – складова частина педагогічного процесу, яка характеризує його стан у певний дискретний момент (у часі та просторі) [6; 23]. В. Безрукова зазначає, що феномен педагогічної ситуації полягає в тому, що, будучи інтегративною по суті, не можна із ситуацій створити форму, як і не можна з форм створити педагогічну систему. У цьому й полягає надзвичайна складність при проектуванні педагогічного процесу на рівні його конструювання для використання в конкретних умовах реальними учасниками навчально-виховних відносин [4; 12].

А. Чернишов. надає таке визначення, педагогічна ситуація – короткочасна взаємодія викладача зі студентом на основі протилежних норм, цінностей та інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами і спрямовані на перебудову сформованих взаємин. [7; 6].

Пошук виходу з педагогічної ситуації є творчою задачею, яка може бути розв'язана за технологією наукового дослідження, де перший етап – характеристика проблеми, другий – формулювання гіпотези її розв'язання, третій – експериментальна перевірка, четвертий – аналіз одержаних результатів та їх відповідності висунутій гіпотезі. Типове розв'язання педагогічної ситуації може включати такі основні етапи: чітке бачення та усвідомлення педагогічної проблеми; формулювання на її основі конкретної задачі; аналіз вихідних даних, який допоможе сформулювати правильне педагогічне рішення. Також треба звернути увагу і на місце, час, внутрішні та зовнішні причини виникнення ситуації, індивідуальні й вікові особливості учасників. При цьому слід подбати про активну роль у розв'язанні проблеми самих студентів, що забезпечить власне виховний момент педагогічної ситуації. А також при підведенні підсумків необхідно перевірити чи сприяло розв'язання такої ситуації розвитку особистості студента (інтелектуальні, емоційні, моральні, вольові якості).

Н. Бордовська та А. Реан під педагогічною ситуацією розуміють комплекс умов, при яких зважається педагогічна задача [2; 16]. Г. Бал та Г. Костюк вважають, що педагогічна ситуація – це система, де обов'язковими компонентами є матеріальний чи ідеальний предмет, що перебуває в деякому початковому стані, а також модель стану розглянутого предмета [2; 32].

Отже, проаналізувавши розмаїття думок та поглядів вчених про сутність і значимість двох понять («ситуація» й «завдання») можна сказати, що ці два специфічні терміни не є однозначними, вони обидва виникають в процесі навчання і залежать пропорційно один від одного. Вони обидва виступають важливими елементами не лише у процесі навчання, але й виховання майбутніх вчителів, які активізують пізнавальну, розумову, професійну, самостійну, творчу діяльність студентів. Цінність цих методів полягає в тому, що їх використовують в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, як проміжну ланку між теорією та практикою, хід вирішення яких вимагає від викладача чіткого усвідомлення кінцевої мети та прийняття найкращих оптимальних рішень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бельчева Т.Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі: Автореф. дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка / Т. Ф. Бельчева. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

2. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. для вузов. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – С.-Пб. : Питер, 2001. – 304 с.

3. Зазюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зазюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

4. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України / Л. В. Красюк. – К., 2008. – 20 с.

5. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів / Б. Сітарська / Ігор Родюк (пер. з пол.). – К. : Основа, 2005. – 364 с.

6. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності. / В. В. Федорчук — Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

7. Чернишев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. / А. С. Чернишев. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Непокрита Олена Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: система навчально-педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПОВНОЦІННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Олена НІКІТІНА (Кіровоград)

У статті досліджується вплив компетентнісного підходу на формування повноцінної навчальної діяльності на сучасному етапі розвитку початкової освіти.

В статье исследуется влияние компетентностного подхода к формированию полноценной учебной деятельности на современном этапе развития начального образования.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності, вміння вчитися, навчальна діяльність, молодший школяр.

Постановка проблеми. Зміни, які швидкими темпами відбуваються в соціально-економічній сфері, в духовному, моральному житті суспільства, поява різноманітних джерел інформації, зміна уявлень про загальну культуру суспільства в цілому та кожної особистості зокрема, потреба у висококваліфікованих фахівцях на ринку праці – визначає необхідність переосмислення суспільного уявлення про роль і зміст освіти в житті людини. Освіта багато в чому визначає особистісні якості кожної людини, її знання, вміння та навички, світогляд, моральні пріоритети, і, відповідно, сприяє формуванню культури. На сучасному

етапі розвитку освіти поняття компетентності все частіше вживається як її результат, як основна цінність.

Впровадження компетентнісного підходу запровадженого в кінці 90-х років ХХ ст. є однією із важливих умов модернізації вітчизняної освіти на початку ХХІ ст. За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти. Сьогодні школа ставить перед собою головне завдання – сформуванню у школяра та дорослої людини повноцінну навчальну діяльність, яка є можливою за умови оволодіння вмінням вчитися. Це вміння ефективно формується в умовах компетентнісного підходу до навчання.

Молодший шкільний вік – початок шкільного життя. Вступаючи в нього, дитина здобуває внутрішню позицію школяра, навчальну мотивацію. Навчальна діяльність стає для неї провідною. Протягом цього періоду в дитини розвивається теоретичне мислення; вона одержує нові знання, вміння, навички, тим самим створює необхідну базу для всього свого подальшого навчання. Але значення навчальної діяльності цим не обмежується, адже від її результативності залежить розвиток особистості молодшого школяра. Успішна робота, усвідомлення своїх здібностей і вмінь якісно виконувати різноманітні завдання призводять до становлення почуття компетентності – нового аспекту самосвідомості, що, поряд з теоретичним мисленням, провідні науковці вважають центральним новоутворенням молодшого шкільного віку. В цілому, компетентнісний підхід передбачає оволодіння кожним учнем навчальним матеріалом на високому інтелектуальному рівні, набуті учнем знання, вміння та навички мають стати універсальними й дати змогу дитині вчитися далі.

Аналіз досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців І. Драча, І. Бабич, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Я. Кодлюк, О. Пометун, О. Савченко та ін. Сучасні науковці та відомі діячі в галузі початкової освіти, такі як: І. Родигіна, О. Савченко, Т. Байбара, О. Хорошковська, Н. Бібік, розглядають компетентність саморозвитку та самоосвіти, як головну, якою повинні оволодіти учні початкової школи.

Метою написання статті є розкриття впливу компетентнісного підходу на формування у молодшого школяра вміння вчитися як результату формування повноцінної навчальної діяльності та становлення його як компетентної особистості сучасного світу.

Виклад основного матеріалу. Орієнтована на компетенції освіта формувалася в 70-ті роки в Америці і стосувалася здебільшого теорії

мови. Дослідники в галузі виникнення і становлення поняття «компетенція» та «компетентність» умовно виділяють три етапи. Так, перший етап охоплює 1960 – 70-ті р.р. ХХ ст. і характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція / компетентність. Американський вчений П. Хейджер зазначає, що в цей період компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація діяльності [8, 4].

Другий етап – 1970 – 90-ті р.р. ХХ ст. характеризується використанням категорії компетенція/компетентність у теорії й практиці навчання мови (особливо іноземної), а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкування; розробляється зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності». В роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», опублікованій у Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності. Дослідник визначає 37 видів компетентностей, серед яких особливої уваги, на нашу думку, заслуговують: тенденція контролювати свою діяльність; залучення емоцій у процес діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; самоконтроль; схильність до міркувань про майбутнє: звичка до абстрагування; самостійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність використати нові ідеї й інновації для досягнення мети; знання того, як використати інновації; наполегливість; здатність приймати рішення; здатність до спільної роботи заради досягнення мети. Вважається, що вони лежать в основі компетентнісного підходу до формування навчальної діяльності [6, 281 – 296].

Третій етап охоплює кінець 80-х – початок 90-х р.р. ХХ ст. Він характеризується появою робіт А. К. Маркової (1993, 1996), де в загальному контексті психології праці предметом спеціального всебічного розгляду стає професійна компетентність. В цей період, на думку, П. Хейджера, компетентності починають практикуватися як такі, що обов'язково потребують як елементів виконання, так і оволодіння людиною певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [8, 4].

Поняття «компетентнісна освіта» вперше виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ ст., як результат вимог бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [9, 8 – 10]. З 1986 року концепцію компетентісно-орієнтованої освіти було взято за основу національної системи кваліфікаційних стандартів у Великій Британії, де вона отримала офіційну підтримку уряду. В 1997 році в рамках

Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» [2, 9 – 12].

Більшість учених підкреслюють, що поняття «компетенція» не зводиться ні до знань, ані до вмінь, ані до навичок, під цим терміном розуміється, передусім, коло повноважень певної організації, установи або особи. Одним із результатів освіти має бути набуття людиною набору компетентностей. На міжнародній конференції, що відбулася у 2004 р., поняття компетентності трактується як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [2].

Академік О. Савченко зазначає, що тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність», після чого розпочався відбір ключових компетентностей. Так, використання компетентності завжди відбувається у певному контексті, у конкретній навчальній ситуації; компетентність завжди є результатом; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час; здатність індивіда користуватися компетентністю повинна бути чітко визначеною і затверджена стандартами [8, 5].

Впровадження компетентнісного підходу – це найважливіша умова, що працює на підвищення якості освіти. Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Державні стандарти початкової, базової та повної загальної середньої освіти в Україні підкреслюють важливість формування компетентностей, але, за твердженням науковців, у змісті освітніх галузей компетентнісна ідея презентована не завжди системно та вкрай нерівномірно. Така недосконалість компетентнісного підходу до навчання в головному документі, який визначає зміст освіти, свідчить про те, що сучасний зміст загальної середньої освіти недостатньо орієнтований на потреби сучасного суспільства, ринку праці, запити учнів для здобуття подальшої освіти.

У 1996 році у доповіді ЮНЕСКО щодо освіти для XXI століття було сформульовано чотири основні напрями розвитку освіти, які стали, по суті, глобальними компетентностями: вміння людей жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути. Вміння вчитися тут було проголошено як обов'язкову умову для навчання впродовж життя.

Наприкінці 90-х років Рада Європи запропонувала освітянам перелік з п'яти груп ключових компетентностей, де вміння вчитися визначалося

як базис для навчання у професійному і соціальному контекстах. Для середньої школи було визначено сім груп ключових компетентностей: грамотність, загальні навички, особистісні компетентності, ІКТ-компетентності, володіння іноземними мовами та соціальні компетентності [8, 5].

У 2005 році Європейським Союзом було визначено довідкову систему ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки і технології; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна; громадянська компетентність; культурна виразність [2, 12 – 13].

У словнику знаходимо таке загальне визначення поняття компетентності, як – рівень освіченості особистості, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [1, 133].

Як зазначає О. І. Пометун, компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого, є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [4, 65].

Державним документом «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових школи (наказ МОНУ від 20.08.2008 № 755) *компетентність* визначено як – складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистісний досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови до активних самостійних дій [10, 6]. Навчальні програми конкретизують обсяг і глибину системи освітніх компетенцій учнів. У статті «Концептуальні засади реформування початкової школи» О. Я. Савченко зазначає, що дієвий стандарт початкової освіти спрямований на формування достатньої компетенції молодшого школяра для продовження освіти в основній школі [5, 8 – 10]. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти та визначає ключову компетентність як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Ключова компетенція розуміється як об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини.

Компетентність самоосвіти передбачає формування у дитини уміння вчитися, що в свою чергу включає сформованість в учня загальнопізнавальних, організаційних, контрольних-оцінних компетентностей. Перераховані компетентності є ключовими, адже складають основу, яка забезпечує дитині можливість подальшого навчання, розвитку, становлення її особистості [10, 5]. Набуття учнями системи знань, умінь та навичок спрямоване на формування їх компетенції. Формування змісту освіти в умовах компетентнісного підходу вимагає особистісної спрямованості. Необхідно забезпечити реальну активність школярів у навчальному процесі. Особистісна орієнтація освіти потребує змін у технологіях навчання на всіх ступенях школи. Має зростати питома вага тих технологій, які сприяють формуванню практичних навичок, пошуку й аналізу інформації, самонавчання, самоорганізації, становленню ціннісних орієнтацій, тобто тих структурних компонентів навчальної діяльності, якими має оволодіти учень аби у нього сформувалася повноцінна навчальна діяльність.

Коли ми говоримо про формування навчальної діяльності, ми маємо на увазі здатність дитини до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку впродовж всього життя, що є головною ідеєю компетентнісного підходу. Проблема формування ключової компетентності «уміння учнів самостійно вчитися», нині є надзвичайно актуальною, адже фахівці в галузі початкової освіти вважають його результатом навчальної діяльності. Про важливість цього вміння говориться в «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.), де зазначено: «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя».

Українські вчені на основі вивчення зарубіжного досвіду та потреб сучасної української школи визначають таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна.

У документах Ради Європи зміст ключової компетентності «уміння навчатися, вчитися» визначено як здатність виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, вміння організувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, зокрема ефективно управляючи часом та інформацією. Ця компетентність передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, вмінь і навичок, а також пошук та використання рекомендацій. Так уміння вчитися передбачає здатність використовувати набуті знання та життєвий досвід, мати на меті застосування знань, вмінь

та навичок у різних контекстах.

Дослідниця О. Савченко визначає ключову компетентність «уміння вчитися» як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти. Структура даної ключової компетентності включає такі компоненти: мотиваційний – ставлення і прагнення учня до навчання; змістовий – відомі і нові знання, цінності, вміння, навички; діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності; контрольно-оцінний – самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання; рефлексивно-корекційний – самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалювати [8, 7].

У працях О. Я. Савченко зазначено, що вмє вчитися той учень, який: сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; добирає відповідні знання та способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [7, 6].

За твердженням провідних фахівців в галузі початкової освіти, результатом оволодіння компетентностями саморозвитку та самоосвіти випускник початкових класів сам може визначити мету діяльності, або зрозуміти і прийняту ту, що ставить вчитель. Дитині цікаво, а значить вона виявляє інтерес до навчання, докладає вольових зусиль, організовує свою працю для досягнення бажаного результату. Для вирішення поставленої задачі дитина самостійно добирає, знаходить необхідні знання, способи дій, які допоможуть її вирішити. Компетентний випускник початкової школи виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати, а також володіє уміннями й навичками самоконтролю й самооцінки [10, 19].

Згідно із компетентнісним підходом, навчальна діяльність кожного учня на уроці повинна організовуватися таким чином, аби він був активним учасником на кожному етапі уроку, відчував важливість і значимість своєї роботи, а також міг дати оцінку своїм діям, проаналізувати отримані результати. Не менш важливим є той факт, що у дитини необхідно формувати бажання вчитися. Учень повинен захотіти вчитися, йому має бути цікаво, і, найголовніше, він повинен зрозуміти для чого він це робить. Тож, якщо у дитини буде сформована ключова компетентність – уміння вчитися, значить він буде компетентним у своїй наступній діяльності, зокрема професійній.

Висновки. Компетентнісний підхід до формування змісту освіти став новим орієнтиром сучасних шкіл України. Сьогодні перед педагогами стоїть нове завдання – сформувати у школяра в процесі навчальної діяльності вміння вчитися. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати їй можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, на ринку праці, подальшому здобутті освіти. Сформованість у дитини ключової компетентності «уміння вчитися» дає можливість почувати себе компетентним у процесі своєї навчальної діяльності, бути активним її учасником, відчувати значимість своєї діяльності та бачити користь результатів своєї розумової праці. Це готує дитину до дорослого життя, де вона повинна бути конкурентоспроможною, мати високі моральні та розумові цінності, мати змогу постійно самовдосконалюватися, бути достойним громадянином своєї держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 111 с.
3. Петруненко Л. Ключові та предметні компетентності молодших школярів // Початкова освіта. – 2011. – № 24. – С. 3 – 4.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65 – 69.
5. Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання. Матеріали Всеукр. Науково-практичної конференції у м. Донецьку 2 – 3 листопада 2000 р. – Донецьк. – ВАТ «УкрНТЕК», 2000. – 318 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
7. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти // Освіта України. – 2006. – № 62 – 63. – С. 4 – 7.
8. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти // Рідна школа. – 2011. – № 8 – 9. – С.4 – 8.
9. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
10. Формування ключових компетентностей молодших школярів: самоосвіта, самооцінка, самоконтроль / За ред. Р. О. Романчук. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2009. – 120 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікігіна Олена Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчальна діяльність молодших школярів, модернізація початкової освіти.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Наталія ПОЛТАВСЬКА (Луганськ)

В статті доводиться, що задача вчителя у світі педагогічної освіти - створити умови для духовних цінностей, самореалізації старшокласника, який би зрозумів, що він творець самого себе й своєї дивовижної душі. Формування зрілої, цілісної особистості — це головна мета, яку повинен ставити перед собою вчитель.

В статтє доказывается, что задача учителя создать условия для формирования духовных ценностей, самореализации старшеклассника, который бы понял что он творец самого себя и своей дивной души. Формирование зрелой, целостной личности — это главная цель, которую ставит перед собой учитель.

Ключові слова: духовні цінності, цінності, умови, вчитель.

Багатство педагога - його неповторна особистість. Отже, повернути школу до дитини зможе лише той учитель, котрий узяв на озброєння і гуманістичні цінності й здатний реалізувати їх у своїй педагогічній діяльності. Виділяють такі ціннісні орієнтації вчителя-гуманіста; ставлення до педагогічної діяльності як до покликання, мотиваційна спрямованість учителя не тільки на предмет викладання, а й на учня; педагогічний гуманізм (повага до дітей, переконаність у їхніх здібностях і можливостях); прагнення і вміння відчувати іншого, як себе, ставати на його позицію, розуміти внутрішній світ дитини; діалогізм як бажання і вміння слухати й чути дитину; співпраця як настанова на взаємодію з учнем у процесі спільної діяльності.

У процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя в системі освіти потрібно розв'язувати такі завдання: утверджувати в студентів віру в кожную дитину, а також у свої педагогічні здібності, переконаність у переборній силі гуманного підходу до дітей, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань; розвивати інтерес до класичної педагогічної мудрості, сучасних психолого-педагогічних і філософських досліджень, прагнення до самовдосконалення.

Потрібно вважати, що відродження духовності в системі освіти - це та першооснова, на якій тільки й можлива її подальша розбудова. Шлях до цього - гуманізація освіти, суть якої в забезпеченні ґрунтового загально-культурного розвитку, формування гармонійної цілісної особистості. Така освіта є передумовою й суттєвим чинником професійного ставлення й самореалізації людини.

Естетизацію навчально-виховного процесу школи починають інтенсивно забезпечувати в Україні після проголошення державної незалежності. Відроджується духовна культура українського народу, ідеї його традицій, звичаїв вводять у зміст освіти. Поняття духовної культури

входить у систему координат професійно значущих якостей особистості й дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності й багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

На сучасному етапі педагогічну підтримку розглядають такі науковці В. Бедерханова, О. Газман, Д. Григор'єв, Н. Крилова, Н. Михайлова, А. Мудрик, С. Попова, В. Слободчиков, Т. Строкова, С. Юсфін та ін.

В вітчизняній історіографії найбільшу увагу привернули дослідження з проблеми ролі цінностей в процесі громадянської освіти, таких авторів, як І. Бех, М. Боришевський, Б. Чижевський, І. Тараненко Р. Скульський.

Мета статті - висвітлити деякі аспекти підготовки майбутніх вчителів до формування духовних цінностей старокласників.

В наш час розгулу вседозволеності, втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя, важко переоцінити значення духовних цінностей як умови розвитку особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору. Погоджуючись з думкою О. В. Луговської, яка вважає, що сьогодні педагогові, важко працювати: змінюються, а точніше, розширюються його функції, ускладнюється роль. Причина цього полягає в тім, що школа з закритої системи перетворилася в складну, відкриту систему. Саме тому процес усвідомлення цього й адаптації вимагає терпіння і часу. А ще – підготовки професійного висококваліфікованого фахівця як у сфері управління, так і в сфері конкретної області, в якій він працює. Адже будь-яка діяльність має «подвійний» предмет роботи: педагог повинен бути і гарним організатором, і гарним фахівцем [1].

Цінності, безумовно є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний з сферою потреб людини, так як певна система цінностей втілюється, опредметнюється в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних з відповідними формами життєдіяльності, в яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища "зовнішнього" у явище "для себе", тобто відбувається переведення цінностей суспільних в цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда [1].

Розділяючи погляд В. Сухомлинського про те, що важливу роль відіграють особисті якості педагога, його чутливість до іншого, гуманність у помислах і діях, ми вважаємо занеобхідним у формуванні духовних цінностей старшокласників [2]. А працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом і вірити в силу й можливість дітей, бачити на сам перед усе краще, що їм притаманне “проекувати хороше” наголошує А. С. Макаренко [3].

Загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми й процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні, інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі й забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та професійної культури як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес.

На думку В. Сухомлинського “плоть і кров вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору”[2]. Сукупність якостей вчителя створює його автопортрет. К. Ушинський “Золотим правилом” науки виховання вважав тезу: ”вчителеві потрібно бути таким, яким він хоче бачити вихованців”[4].

Сучасний педагог справжній володар думок і почуттів своїх учнів. Аналіз педагогічної практики та психолого-педагогічних досліджень з проблеми духовних цінностей старшокласників, а також результати дослідницької роботи дозволяють стверджувати, що підвищення рівня готовності вчителів до формування духовних цінностей старшокласників залежить не тільки від розробки та впровадження будь-яких нових форм та змісту формування духовних цінностей, а й від сучасної системи соціальних, педагогічних та психологічних умов.

Система освіти повинна допомогти усвідомити важливість щодо готовності майбутніх вчителів до формування духовних цінностей старшокласників, що ефективність формування залежить від: духовно-особистісної спрямованості кожного навчального предмета, коли основну мету; своєї роботи педагог бачить не лише і оволодінні учнями певною сумою знань спеціальних умінь, а й у розвигков емоційно-моральної сфери особистості; зміни цільових орієнтирів на кожному конкретному уроці. Цільова настанова навчального заняття повинна бути спрямована на реалізацію соціальної, практичної й особистісної значущості навчального матеріалу. У цьому плані школяр, перш за все, оволодіває глибокими знаннями про навколишній світ, історію розвитку цивілізації, культуру [5, 33].

Всебічний аналіз сутності педагогічної професії дає підстави стверджувати, що головною її характеристикою є духовність – особливий внутрішній стан, у якому чітко проглядається гармонія розумових і моральних сил людини. Це першооснова творчої діяльності

педагога, від якої залежить глибина і неповторність змісту його стосунків і діяльності.

Розглянуті аспекти актуалізують роль виховання в цілісному освітньому процесі.

Педагогічні дисципліни, що вивчаються в системі післядипломної освіти, дозволяють ознайомити майбутніх учителів із структурою світосприйняття, компонентами якої є естетичні ідеали й художньо-культурні цінності; власний образ світу; художньо-естетичні смаки; культура мислення, розвиток почуттів; здатність до емоційного творчого: самовираженн на вияв естетичного вприроді, творах мистецтва; уявлення про специфіку розвитку української художньої культури, її зв'язки з європейською та іншими типами культур; національна самосвідомість високоморальної особистості; гуманістична світоглядна позиція.

Для формування світосприйняття в підлітків майбутні вчителі повинні оволодіти системою форм, методів і методичних прийомів навчально-виховного процесу, до складу якої, на думку Н. Гвоздевої та О. Командишко, з якими ми погоджуємося, входять:

1. метод емоційного співпереживання, створення особливої атмосфери, зіставлення музики, літератури й живопису, виокремлення виразних засобів, специфіки побудови творів;

2. алгоритм ходу обговорення, питання, зіставлення, дискусії;

3. методи художньо-педагогічного впливу, метод «занурення» в ідейну атмосферу моральних і художніх пошуків;

4. метод проблемного навчання, активізація пізнавальної діяльності, проблемна ситуація, заснована на інтересі та досвіді учнів;

5. самостійна робота на уроці, дискусія, обговорення;

6. моральна проблемна ситуація, добір художніх творів (драматургія мистецтва), метод емоційного залучення до процесу вирішення соціально-моральних проблем,

7. створення варіантно-аналітичних і творчо-прогностичних ситуацій, творчі завдання на визначену тему, вибір вільної теми, участь у підготовці позакласних заходів [6, 41-44].

Унесення до змісту освіти питань формування духовних цінностей в старшокласників дозволить підвищити ефективність підготовки майбутніх вчителів.

Духовні цінності – похідний феномен духовного життя людини, у якому відображається ідеальна потреба пізнання навколишнього середовища та свого існування в ньому. Духовні цінності знаходять своє відображення у виробництві цінностей знання, ідеалів, образів, поглядів, ідей, у яких відображається міра сприйняття законів істини, добра й краси, керуючих світом. На рівні засвоєння духовні цінності

трансформуються у властивості особистості, які свідчать про її духовну цілісність, моральність, інтелектуальність, інтелігентність.

В організації духовної роботи слід ураховувати вікові особливості, потреби та інтереси старшокласників, які прагнуть до соціального визнання й самовираження, особистісний підхід у вихованні – не просто облік індивідуальних особливостей учнів, що відрізняють їх друг від друга. Це, насамперед, послідовне завжди і в усьому ставлення до учня як до особистості, як до відповідального і самосвідомого суб'єкта діяльності.

Такі форми роботи, як об'єднання за інтересами, творчі асоціації, години спілкування, позакласні заходи, сприяють розкриттю талантів, світу захоплень учнів класу; зустрічі з прекрасним, відвідування музеїв, театрів, концертів допомагають у вирішенні задач активного включення старшокласників у духовну культуру суспільства, формування духовних цінностей.

Духовні цінності є адекватними індикаторами розвиненої особистості, за допомогою яких її визнають. Більш того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. При цьому рівень володіння ними повинен бути таким, щоб можна було їх розвивати в реальній життєдіяльності. Особистісне зростання й залежить від того, наскільки особистість поєднується із системою духовних цінностей:

- творче ставлення до себе і світу;
- життя за законами добра,
- нам ять своїх предків, повага до культури українського народу;
- соціальна солідарність;
- свобода вибору,
- прагнення до істини;
- прагнення до краси;
- турбота й відповідне ставлення до оточуючих;
- працелюбність,
- критичне й самокритичне мислення;
- мистецтво (як духовна цінність).

Формування зрілої, цілісної особистості, адаптованої до життя в суспільстві – це головна мета, яку повинен ставити перед собою вчитель. Цього можна досягти, вирішуючи такі завдання: створення базової культури особистості; формування духовних цінностей, ціннісних орієнтацій, які відповідають інтересам не тільки однієї людини, а н суспільства; підвищення культурного рівня кожного учня; забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини відповідно до її можливостей і вікових особливостей. А для цього необхідно, щоб кожна дитина пізнала себе, особливості навколишньої середи, тих умов, у яких вона живе і зробила вірний вибір, визначила мету й суть свого життя.

Вирішення проблем духовного виховання безпосередньо пов'язане з психолого-педагогічною підготовкою учителів, розвитком професійно-педагогічної спрямованості і гуманізацією ціннісно-орієнтаційної сфери, діалогізацією педагогічного спілкування.

В Україні вчитель завжди був втіленням найвищих духовних прагнень народу, а особистість педагога наділялася особливими духовно-моральними якостями: мудрістю, справедливістю, добротою, розумом і т.і.

Безсумнівно, що й особистість вчителя і його професійна діяльність повинні наповнюватися високими ідеалами та прагненнями, які відповідають потребам саморозвитку і необхідності удосконалення оточуючих, насамперед, учнів. Справжній учитель прагне пізнати і зрозуміти духовний світ дитини, щедро поділяється з нею своїми цінностями. Специфікою поведінки такого вчителя є його позитивна орієнтація на інших. Це і є не що інше, як духовність педагога, духовне багатство особистості, глибока внутрішня сила моральних, інтелектуальних, естетичних можливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті <http://www.PSYH.KIEV.UA>
2. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1985. – 272 с.
3. Макаренко А. С. 'О воспитании' - Москва: Издательство политической литературы, 1990 - с.416
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 528 с
5. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М., 2001. - 87с.
6. Гвоздева Н. П., Командышко Е. Ф. Основы художественно-эстетической культуры личности : Учебный курс / Н. П. Гвоздева, Е. Ф. Командышко. – Луганск, 2000., - с.76

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полтавська Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів: формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ - ФІЛОЛОГІВ

Вікторія ПОЛЬЩИКОВА (Кременчук)

Статтю присвячено дослідженню лексико-стилістичних особливостей аналітичного читання англійською мовою на матеріалі художнього роману Оскара Уайльда „Портрет Доріана Грея“.

Стаття посвячена дослідженню лексико-стилістических особенностей аналитического чтения на английском языке на материале художественного романа Оскара Уайльда „Портрет Дориана Грея“.

Ключові слова: аналітичне читання, синтетичне читання, комунікативна та прагматична настанова, зміст, критичний підхід.

Одним із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності людини є читання. Професійна спрямованість навчання передбачає розвиток високої культури читання з метою підготовки вчителя-філолога, здатного виховати своїх учнів вдумливими, естетично сприйнятливими читачами. Необхідність досягнення високого рівня професійно-методичної компетенції випускників мовних факультетів інститутів університетів особливо гостро відчувається саме тепер у зв'язку з гуманітаризацією середньої та вищої освіти. Культура людини значною мірою залежить від її вміння розуміти літературу. Література справляє естетичний вплив на читача, стимулюючи його творчу здатність пізнавати дійсність, зображену в тексті, що спонукає його до самостійних суджень і висновків, дає можливість для розвитку світогляду, допомагає правильно зорієнтуватися в складному процесі самопізнання.

Метою даної статті є розкриття особливостей аналітичного читання, аналіз основних елементів художнього тексту та розробка вправ на формування мовленнєвої компетенції в аналітичному читанні у студентів філологів.

Методична наука має вагомий потенціал досліджень проблеми навчання читання (А. А. Вейзе, З. И. Кличнікова, І. Л. Гініатулін, Н. Ф. Коряковцева, О. Б. Тарнопольський, С. К. Фоломкина та ін.), а також проблеми навчання аналітичного читання (Гапон Ю. А., Кличнікова З. И, Наер В. Л., Васильєва О. В., та ін.). Проте питання впровадження та аналізу саме аналітичного читання до цього часу залишається малодослідженим, що й обумовлює актуальність нашого майбутнього дослідження.

Перш за все, на наш погляд, слід дати дефініцію терміну «аналітичне читання». У нашому розумінні аналітичне читання – це спосіб ознайомлення з текстом, який залучає не тільки процес отримання нової інформації, але й вміння давати критичну оцінку отриманої інформації, а також усвідомлювати прагматичну мету та комунікативну настанову тексту [2, 29]. Слід зазначити, що у процесі дослідження виявилось суттєвим розмежовувати поняття «комунікативна» та «прагматична» настанова/мета тексту. Комунікативна настанова, породжена інтенцією автора, відображує намір автора подати певну інформацію в тексті, розкрити певну тему. Прагматична мета, за визначенням В. Л. Наєра, є — матеріалізованим у тексті усвідомленим конкретним наміром адресанта зробити відповідний вплив на адресата [7, 12]. Комунікативна і прагматична настанови, які є логіко-мовленнєвими поняттями, реалізують у тексті інтенцію його продуцента, що виступає поняттям психологічного плану.

Згідно з психологічною установкою на спосіб розкриття змісту в методиці розрізняють *аналітичне* та *синтетичне* читання. При аналітичному читанні увагу студентів спрямовують на детальне сприйняття тексту з аналізом мовної форми. При синтетичному – на цілісне сприйняття змісту. Аналітичне читання застосовують у вузівській методиці лише як засіб навчання іноземної мови. Здебільшого його здійснюють під керівництвом викладача, котрий спрямовує увагу студентів на об'єкт аналізу, формує вміння самостійно виявляти місця тексту, що утруднюють його розуміння, долати труднощі, користуючись словниками та іншою довідковою літературою. Аналітичне читання відбувається на різних етапах навчання по-різному: поступово ускладнюються зміст і лексико-граматичне наповнення текстів, збільшується кількість аналізованих явищ, зростає обсяг тексту, ступінь самостійності у проведенні його аналізу. Аналітичне читання виконує допоміжну функцію, готує до синтетичного читання. Його суть полягає в тому, щоб на окремих знайомих елементах визначити цілісність прочитаного, зрозуміти загальний зміст прочитаного, не зупиняючись детально на його формі. Якщо при аналітичному читанні головним завданням було проникнення в глибину тексту, то при синтетичному нас передусім цікавить широкий контекст [4, 26]. Аналітичне читання художнього твору як одна з окремих дисциплін практики іноземної мови є необхідною ланкою в ланцюгу надання студентам знань та умінь і займає особливе місце в процесі навчання іноземній мові, сприяючи подальшому практичному її засвоєнню та здійснюючи зв'язок теорії з практикою шляхом лінгвізації практичного курсу іноземної мови.

Завдяки цьому аспекту відбувається наступність навчання, тому що аналіз тексту може бути запроваджено лише на основі високого ступеня володіння іноземною мовою, він спирається на певний об'єм знань, якій студенти набувають на лекціях та семінарах із стилістики, лексикології, літератури та країнознавства. На заняттях з аналітичного читання англійської художньої літератури, oprіч завдання подальшого розвитку у студентів умінь та навичок користування іноземною мовою як засобом спілкування та розширення їх загальноосвітнього кругогляду за рахунок інформації лінгвокраєзнавчого та літературознавчого характеру, ставиться завдання подальшого розвитку їх логічного мислення та прищеплення їм навичок критичного підходу до матеріалу, який вивчається [6, 50].

Особливість цієї дисципліни полягає у тому, що при опрацюванні невеличкого уривка художнього твору відкривається можливість більш детального вивчення тексту, глибокого проникнення у авторський підтекст, створюються умови для більш уважного спостереження за функціонуванням мови, відокремлення суттєвих ознак кожного тексту,

порівняння та протиставлення окремих мовних явищ, вивчення стилю автора.

Формування навичок і умінь аналізу художнього тексту може здійснюватись за кількома напрямками. Одно з них полягає в тому, що на матеріалі спеціально підібраних текстів спочатку розвиваються окремі навички мовленнєвої операції й дії, необхідні для розуміння тексту, який аналізується. Потім на цій основі переходять до практики аналізу текстів приблизно такого ж рівня складності [2, 6].

Інший напрямок полягає в аналізі текстів, мовного матеріалу, які раніше спеціально не опрацьовувались. Заняття з аналізу художнього тексту є також хорошим засобом контролю, тому що дає змогу перевірити не тільки практичне володіння мовою, але й знання, отримані з теорії мови, яка вивчається. Слід відзначити, що викладач повинен не тільки брати до уваги знання та загальний рівень студентів кожної конкретної групи, а і передбачити труднощі, з якими студент може зіткнутися при аналізі даного тексту. Через те, що оволодіння іноземною мовою відбувається поза межами вторинної мовної спільності, роль художнього тексту збільшується у кілька разів, тому, що він "у певній мірі реконструює мовне середовище"

Через текст студент не тільки отримує можливість спостерігати за використанням мови у побуті, але й ознайомитись із конкретними умовами життя носіїв мови, яка вивчається, уявити соціальну атмосферу певного періоду часу, довідатись про нові для нього історичні факти. Читання оригінальної художньої літератури грає провідну роль у пізнанні інокультури в широкому розумінні цього слова [1, 20].

Художній текст, що аналізується, повинен відповідати певним вимогам, які, якщо коротко, на нашу думку є такими: доступність, зразковість, дискусійність, цікавість, різнобічність. Затвердилась точка зору, що аналіз тексту не слід зводити до перерахування окремих засобів образності і що при інтерпретації літературного тексту слід враховувати дві сторони: його зміст і його художню форму. Було виділено два типи філологічного дослідження тексту – лінгвістичне й критичне [3, 18]. В залежності від того, із якою метою проводиться аналіз, літературознавчий чи мовний, пропонується розрізнявати два підтипи критичного аналізу тексту: літературознавчий і лінгвостилістичний.

На заняттях з аналітичного читання найбільш перспективним бачиться використання прийомів критичного аналізу тексту. Така робота допоможе студенту критично переказати зміст прочитаного, слугуватиме розвитку навичок критичного розгляду будь-якого тексту, поглибить його знання, ознайомить із прийомами аргументації та контраргументації, забезпечить активний та творчий характер учбової діяльності.

Щодо естетико-стилістичного аналізу художнього тексту, то його метою є навчання студентів розумінню естетичної інформації іншомовних художніх текстів, розширення їх лінгвістичної компетенції, збагачення духовної культури. Т. П. Ніфака (Луцьк) визначає основні труднощі, пов'язані з естетико-стилістичним аналізом художнього тексту – психологічні, лінгвістичні та методичні і пропонує шляхи їх подолання, які в основному полягають у створенні умов для розуміння художнього тексту студентами через їх орієнтовно-пошукову діяльність на знаходження естетичних елементів, використання коментарю і, на нашу думку, найголовніше, через сприяння виникненню у студентів естетичних емоцій шляхом створення ефекту новизни, співпереживання та захоплення [8, 33].

Відомо, що кожний художній текст є сукупністю повідомлень, які слід розглядати як єдність інформації двох планів: зовнішнього інформативного й внутрішнього інформативного.

Ці два інформативних плани – зміст і ідея необхідно враховувати під час роботи з текстом. Передача змісту, як правило не викликає у студентів особливих труднощів. В той же час вони не завжди володіють достатніми навичками для того, щоб визначити ідею прочитаного. І це природно, тому що для передачі змісту тексту достатньо знати мовні засоби та виконати такі не складні операції, як їх упізнання, сполучення їх значень та додавання чергової інформації до тієї, що вже є. Щодо більш глибокої інформації, пов'язаної з ідеєю твору, то вона базується на додатковій розумовій роботі – співставленні окремих фактів та їх узагальненні, мотивації поведінки персонажів та врахуванням стилістичних засобів, застосованих автором. Розкриття глибинної ідеї, як це підкреслює В. А. Артемов, відбувається "на основі аналізу контексту твору, контексту епохи й підтексту" [1, 5]. Тому викладач повинен бути готовим допомогти студентам відокремити й усвідомити найбільш головне, виявити елементи змістової ідеї та узагальнити їх.

Л. П. Смелякова відносить до ускладнювачів мовного оформлення художнього твору, які в підсумку складають його адитивну складність, 12 чинників, починаючи від різних лексичних одиниць і закінчуючи відхиленнями від графічної норми [10, 26].

Завдання навчання аналізу іншомовних текстів зводиться не тільки до навчання розуміння тексту, але й до розвитку цілого комплексу необхідних навичок і умінь. В зв'язку з цим слід зазначити, що аналітична робота над текстом не є самоціллю; вона є одним з засобів навчання студентів вільно читати, розуміти і в разі потреби перекладати іншомовні тексти. Отже, застосовуючи різні види аналітичної роботи над текстом, ми повинні ясно уявляти собі мету цієї роботи та можливі практичні наслідки [11, 27].

Об'єктом аналітичного розгляду в тексті повинні бути:

1. Речення, що містять нові слова, про значення яких можна догадатися на основі контексту, аналізу слово творчих елементів, асоціювання з подібними щодо форми і тотожними щодо змісту словами рідної мови, а також на основі знання фактів, про які йде мова в тексті.

2. Незнайомі слова, для розуміння яких треба вдаватися до словника. Тут йдеться про слова, які мають численні значення, і тому вибір у словниковій статті потрібного еквівалента потребує попередньої орієнтації щодо граматичної форми та функції нового слова.

3. Речення, в яких дієслова вжито в складних часових формах, причому допоміжне дієслово відділене від смислового дієслова іншими словами

4. Речення, в яких слова внаслідок конверсії вживаються в функції інших частин мови, а не в тій, яка звична для студентів.

5. Речення, в яких є важкі для розуміння звороти (інфінітивні, герундіальні, дієприкметникові).

6. Речення, що включають фразеологічні звороти [6, с.47].

Нижче пропонуємо приклад вправ на формування мовленнєвої компетенції в аналітичному читанні у студентів філологів 1 курсу на матеріалі художнього роману Оскара Уайльда „Портрет Доріана Грея“.

Exercises aimed at analyzing the book.

Once you have created your notes you can start analyzing the book. Use the following rules to help you:

Classify the book according to kind and subject matter.

State what the whole book is about in a short paragraph.

Enumerate major parts of the book in their order and relation.

Define the problem or problems the author is trying to solve.

Come to terms with the author by interpreting their keywords.

Grasp the author's leading propositions by dealing with his most important sentences.

Know the author's arguments, by finding them in, or constructing them from, sequences of sentences.

Determine which of the author's problems they have solved and which they have not.

Do not begin criticism until you have completed your outline and your interpretation of the book.

Do not disagree disputatiously with the author.

Demonstrate that you recognize the difference between knowledge and opinion by presenting good reason for the judgments you have made.

Exercises for comprehension check-up.

1. Tell if the information is true or false.
 - a). Dorian Grey enjoyed sitting for a life-sized portrait.
 - b). Dorian wanted Henry Wotton to stay with them.
 - c). The young boy felt confused by Lord Henry's words.
 - d). It was Basil Hallward who said the following: "Nothing can cure the soul but the senses, just as nothing can cure the senses but the soul.
 - e). Henry Wotton had some subtle influence over people.
 - f). After some arguments with Dorian the painter was going to rip up the canvas.
 - g). Basil did not mind Dorian's going to the theatre with Lord Henry.
 - h). The friendship with the artist had never altered the lad.
2. Give the proper Ukrainian equivalents for the following English ones: in a willful, petulant manner, to catch sight of, a faint blush, with a funny look of penitence, to go in for philanthropy, his virtues are not real to him, the recollection of a pleasure, to get rid of a temptation, to bewilder smb., to be amazed at the sudden impression, to cure the soul by means of the senses, his low languid voice, to have its divine right of sovereignty, to be jealous of smb., to sway gently to and fro, the only difference between a caprice and a lifelong passion, to come on him like a revelation, to be wrinkled and wizened, become dreadful, hideous, and uncouth, to turn pale, to object to such simple pleasures.
3. Express your opinion on the following:
 - "Sin is the only real color-element left in modern life."
 - "...People say sometimes that beauty is only superficial. That may be so, but at least it is not as superficial as thought is. To me, beauty is the wonder of wonders. It is only shallow people who do not judge by appearances. The true mystery of the world is the visible, not the invisible."
 - The only way to get rid of a temptation is to yield to it.
 - "There is no such thing as a good influence, Mr. Gray. All influence is immoral--immoral from the scientific point of view."
 - It is in the brain and the brain only, that the great sins of the world take place also.

Vocabulary exercises.

1. Comment the following sayings:

"Men marry because they are tired; women, because they are curious: both are disappointed." Whatever was good enough for our fathers is not good enough for us. "Nowadays people know the price of everything and the value of nothing."
2. Give characteristics of Lady Henry; Lord Henry; Sibyl Vane.
3. Pick out some epithets, metaphors, similes, synonyms and antonyms from this chapter.

4. What problems were raised by the author in this chapter?
5. Group the vocabulary due to its lexical fields:

Theatre

Appearance

Feelings and emotions

Таким чином на основі аналізу науково-методичної літератури та власного досвіду ми проаналізували лексико-стилістичні особливості аналітичного читання, визначили основні проблеми навчання аналітичного читання студентів філологів. Розроблений комплекс вправ, на нашу думку, забезпечить якісну підготовку майбутніх філологів до глибокого аналізу англійської художньої літератури, критичного осмислення і творчого застосування отриманої інформації під час професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Перспективи подальших досліджень* полягають у вивченні теорії інтерпретації художнього тексту та аналізу зарубіжних методик навчання аналітичного читання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемов В. А. Психологія навчання іноземним мовам. – М., 1996. – С.196.
2. Брандес М. П. Стилістичний аналіз. – М.,1971, С. 5–12.
3. Васильева О. В. Аналитическое чтение в иноязычной подготовке специалиста по международным отношениям / О. В. Васильева // Вестник Польского университета им. Казимира Великого в Быдгощ. Ин-т филологии; науч. ред. М. В. Свентицка. – 2011. – № 4. – С. 12–22.
4. Гапон Ю. А. Система умовно-мовленневих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою // Іноземні мови.– 2008 – № 1. – С. 28 – 30.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1983. – 182 с.
6. Мирюлюбов А. А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению, Иностранные языки в школе, 2003, №2.- с. 46-47, 54
7. Наер В. Л. Прагматика текста и её составляющие / В. Л. Наер // Прагматика и стилистика. – М.: МГПИИЯ им. М. Тереза. – 1985. – Вып.245. – С. 4 – 13.
8. Ніфака Т. П. Естетико-стилістичний аналіз художніх текстів у підготовці викладачів англійської мови.// Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 32-36.
9. Різель Є. Г. Лінгвостилістичний аналіз літературного твору. // Викладання німецької мови. – 1956. – С. 3-4.
10. Смелякова Л. П. Концепція відбору художнього текстового матеріалу для мовного вузу.// Іноземні мови. – 1995. – №1. – С. 23-28.
11. Смелякова Л. П. Врахування складності й доступності художнього текстового матеріалу як передумова реалізації його відбору для мовного вузу.// Іноземні мови. – 1996. – № 1. – С. 25-28.
12. Уальд Оскар. Портрет Дориана Грея. – К: О-во «Знание», КОО, 2000.–294с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Польщикова Вікторія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов КІ ДУ ім. Альфреда Нобеля.

Коло наукових інтересів: формування мовленнєвої компетенції в аналітичному читанні у студентів філологів, проблеми лексикології та термінології англійської мови.

СИСТЕМА НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Ліліана ПРОКОПЕНКО (Одеса)

У статті запропонована система завдань і вправ для поетапного формування умінь і навичок монологічного мовлення у системі взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

В статті предложена система заданий и упражнений для поэтапного формирования умений и навыков монологической речи в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Ключові слова: професійне монологічне мовлення, методичні опори

Особливу значущість в умовах вирішення проблеми формування професійного мовлення майбутніх учителів набуває навчання монологу як складової індивідуального стилю педагогічного мовлення.

Проблема навчання монологічного мовлення в останні роки стала предметом пильної уваги багатьох учених. У зв'язку з вирішенням загальної мети формування україномовного професійного мовлення майбутніх фахівців (педагогів і студентів нефілологічного профілю) проблему розвитку монологічного мовлення порушують Л. В. Барановська, С. А. Вдовцова, Л. М. Головата, І. П. Дроздова, Л. М. Златів, Н. М. Івашкіна, О. І. Кретьова, Л. В. Лучкіна, Т. Г. Окуневич, Н. Л. Тоцька та інші. Разом з тим, незважаючи на прагнення методистів виявити найбільш ефективні шляхи навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності та накопичений певний досвід із питань викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», рівень володіння вміннями професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-нефілологів залишається невисоким. Крім того, у практиці навчання викладачам постійно доводиться долати проблему відсутності навчальних матеріалів, у яких бралися б до уваги особливості власне монологічного мовлення та враховувалася специфіка сфери усного професійного спілкування майбутнього фахівця. Означене зумовлює необхідність подання комплексу апробованих навчальних матеріалів, покликаних підвищити ефективність навчання монологічної форми професійного мовлення. Мета запропонованої статті – здійснити методичне обґрунтування системи навчання комунікативно значущих типів монологічних висловлювань, комплексу завдань для поетапного формування навичок і умінь монологічного мовлення в системі взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

Як відомо, успішність процесу розвитку будь-яких умінь зумовлена змістом навчання. При відборі змісту навчання продукування монологічних висловлювань у професійній сфері нами враховувався той факт, що монологічне мовлення є складним видом мовленнєвої

діяльності, має високий пізнавальний і діяльнісний потенціал, становить «інтраперсональний мовленнєвий акт» [1, 474].

Охарактеризуємо основні складники запропонованої системи навчання професійного монологічного мовлення спеціалістів галузі фізичної культури і спорту на основі текстів спеціальності.

Отже, *перший компонент* змісту навчання – це текст за фахом. Текстосцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, яка функціонує в різних сферах комунікації.

Ураховуючи результати досліджень щодо типології та особливостей структури навчальних текстів (І. Д. Ізаренков, Л. М. Златів, В. С. Ледньов, Т. В. Симоненко та ін.), в основу добору текстів, окрім лінгвістичних і змістовних оцінок, було покладено дидактичні і психолінгвістичні критерії, що співвідносяться з цільовою спрямованістю навчання професійного мовлення, стадіями формування умінь і навичок монологічного мовлення, завданнями розвитку особистості фахівця, відповідності спеціалізації студентів, сучасності, актуальності й репрезентивності мовного матеріалу.

Відомо, що створення тексту конкретного жанру та стилю є багатоступеневим процесом. Сучасна лінгвістична теорія жанрів (Ф. С. Бацевич, Н. Д. Бурвікова, В. М. Мещеряков, Л. Г. Антонова й ін.) надає можливості відібрати і мінімізувати істотну інформацію для навчання умінням мовленнєвої діяльності. Значення жанрової теорії для навчання студентів мовленнєвої діяльності у професійній сфері полягає у тому, що знання композиційної форми, стилістичних засобів і типового змісту забезпечує більш продуктивну діяльність з сприйняття і розуміння тексту, а також правильне його створення. Жанрові різновиди навчально-педагогічної взаємодії вчителя фізичної культури безпосередньо залежать від змісту уроку, а також від тих конкретних форм фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, яку він проводить. Так, серед найбільш затребуваних виокремлюємо: динамічний опис процесів та рухових дій, визначення, характеристика (описова, порівняльна, класифікаційна), узагальнення, повідомлення, подієвий та оцінно-аналітичний коментар, репортаж, жанри етикетного мовлення тощо.

Слід наголосити й на тому, що формування навичок монологічного мовлення тісно пов'язане із навчанням діалогічного спілкування й інших видів мовленнєвої діяльності – слухання і читання. У зв'язку з цим, на сучасному етапі розвитку методики навчання мови студентів нефілологічних факультетів стало можливим і затребуваним взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, що розглядається науковцями (І. О. Зимня, О. Д. Митрофанова, М. Д. Кир'ян,

Г. О. Михайловська, В. І. Статівка) як найбільш ефективний шлях формування мовленнєвих умінь. Визначено, що в умовах дефіциту навчального часу він дає змогу без спеціальних витрат забезпечити денотативний план монологічного і діалогічного мовлення студентів, демонструвати зразки вживання досліджуваних мовних одиниць.

В основі навчання кожного виду мовленнєвої діяльності лежить система вмінь. Так, за результатами досліджень О. О. Тарлаковської, сформованість у вчителя вміння впливового монологічного мовлення визначають дві основні складові: логічна і риторична [3]. Таким чином, навчання студентів професійного монологічного мовлення передбачає, з одного боку, формування так званих базових монологічних умінь реалізовувати змістову і логіко-структурну програму висловлювання, а з іншого умінь, пов'язаних з здійсненням комунікативного наміру адекватно завданням і умовам спілкування, а також реалізацією тактик усного публічного мовлення. Кожне з названих умінь формується за допомогою спеціальної системи вправ, до якої належать як комбіновані вправи, що «містять комбінацію завдань для формування умінь в декількох видах мовленнєвої діяльності на основі одного мовно-мовленнєвого матеріалу»[2, 112], так і традиційні, розраховані на відпрацьовування умінь говоріння в монологічній формі.

Отже, *другий компонент* змісту навчання – це комбінація завдань, які, з одного боку, спрямовані на сприйняття і осмислення особливостей функціонування мовних одиниць у тексті, а з іншого – на цілеспрямоване формування умінь монологічного мовлення при паралельному розвитку й інших видів мовленнєвої діяльності. У такій системі текст використовується і як основа для переказу, і як зразок для спостереження за використанням мовних одиниць майстрами слова, і як джерело інформації для продукування власних висловлювань монологічного виду.

Схематично структуру практичного методу одночасного формування умінь у декількох видах мовленнєвої діяльності з домінуючим завданням навчання говоріння (у монологічній формі) можна подати так:

Вправа. Прочитайте текст «Здоровий спосіб життя: мода чи необхідність?». Назвіть головну думку тексту. Визначте стиль і тип тексту.

Завдання 1. Стисло перекажіть текст, використовуючи такий спосіб діяльності: виокремте мікротеми, передайте зміст кожної мікротеми одним-двома реченнями.

Завдання 2. Чи простежується в тексті ставлення автора до предмета мовлення? Відтворіть в пам'яті слова, що мають емоційно-експресивну

забарвленість. Яка їх роль у тексті? Побудуйте пояснення на зразок роздуму: теза – аргументи – висновок. Аргументи добирайте з тексту.

Завдання 3. Побудуйте діалог, обмінюючись думками з питань: «*Що ми робимо для свого здоров'я щодня?*», «*Чи великі витрат вимагає здоровий спосіб життя?*». Використовуйте інформацію з тексту.

Завдання 4. Відомий давньогрецький лікар Гіппократ стверджував: «*Сильний дух рятує слабке тіло*», «*Ні перенасиченість, ні голод, ні будь-що інше не піде на користь, якщо переступити міру природи*». Розгорніть думку автора у невелике монологічне висловлювання типу роздуму, використавши подані афоризми як тези або аргументи.

Завдання 5. Уявіть ситуацію. Вас, як учителя фізичної культури, запросили на тематичні батьківські збори з проханням виступити з повідомленням інформативного характеру на тему «Здоров'я молоді». Визначте основні параметри: особливості аудиторії, продумайте тип, мету, основну ідею висловлювання, підготуйте текст виступу.

Крім того, ефективному формуванню вмінь професійного монологічного мовлення сприяє використання методу візуальних опор.

Отже, *третій компонент* – модель (схема) тексту. Принцип предметного аналізу тексту і його денотативного подання був сформульований М. І. Жинкіним і в аспекті процесу розуміння тексту одержав теоретичну інтерпретацію й експериментальне підтвердження в роботах Г. Д. Чистякової, А. Н. Новикова. Проблема використання моделювання (схематизування), як методу пізнання об'єктів через моделі (схеми), розробляється в психолого-педагогічних дослідженнях О. І. Айдерової, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Н. Г. Салміної та інших. Підкреслимо також, що суттєві ознаки і зв'язки, зафіксовані в моделі, стають наочними для студентів тоді, коли ці ознаки і зв'язки були виокремлені самими студентами. Ці положення і мотивують звернення до предметного рівня тексту і його схематичного втілення не тільки у процесі розуміння тексту, але і його відтворення, адже складання студентом моделей тексту організує його мислення, визначає фактологічну повноту і послідовність висловлювання, іншими словами, формує основу саморегуляції мовної поведінки.

Розглянемо варіанти завдань для оволодіння основами монологічного мовлення з урахуванням функціонально-сміслових типів висловлювання, його жанрової приналежності і використанням візуальних опор. Так, значну увагу варто приділити вивченню різних способів зв'язку речень у тексті, структурним і смисловим особливостям організації тексту визначеного жанру. На цьому етапі широко використовується така вербальна опора як логіко-структурна схема, що забезпечує логічну послідовність висловлювання і створює можливості для варіювання змісту залежно від реальних обставин.

Насамперед продемонструємо особливості практичних методів удосконалення вмінь створювати текст у жанрі «визначення поняття».

Завдання. Прочитайте подані тексти-визначення. 1. Перевірте, чи збігається їх будова із характерними для цього жанру моделями: Назва поняття – родове (або більш загальне) поняття – суттєві ознаки 2. Побудуйте висловлювання-визначення поняття на основі поданої моделі та довідкових матеріалів: *Загартовування* — це..., спрямований на... *Матеріали для довідок:* *Більш загальне поняття:* система тренування; комплекс гігієнічних заходів; засіб профілактики захворювань; різновид фізичної культури. *Суттєві ознаки:* організм пристосовується до добових, сезонних, періодичних або раптових змін температури, освітлення тощо; підвищуються функціональні можливості організму, зміцнюється імунна система.

Прийоми удосконалення вмінь створювати текст у жанрі визначення поняття доцільно застосовувати у комбінованих вправах, насамперед під час опрацювання текстів-описів. Оскільки опис, зокрема його різновид – характеристика, є одним з найчастотніших функціонально-сміслових типів мовлення у професійній комунікації фахівців сфери фізичної культури і спорту, доцільно використовувати вправи типу:

Завдання Прочитайте текст «Основні фізичні якості людини».

Визначте стиль і головну думку тексту. 1. Поміркуйте, чи можна поданий текст назвати описовою характеристикою? Чим відрізняються науковий і художній описи? Побудуйте відповідь на зразок *пояснення* (теза – аргументи – висновок). Як аргументи використайте матеріали, отримані після виконання наступного завдання.

2. Названі характерні риси опису проілюструйте прикладами з тексту:

- а) основне смислове навантаження несуть іменники і прикметники:
- б) широко використовуються слова з просторовим значенням:
- в) використання дієслів у теперішньому часі:
- г) однотипність форм присудків:
- д) поширеність складнопідрядних речень:
- е) паралельний тип зв'язку речень у тексті:

3. У наведеному вище тексті визначте межі таких типових компонентів структури описів: 1) Зачин.

2) Основна частина: а) найменування поняття й розкриття його у визначенні; б) перелік суттєвих ознак поняття з прикладами, коментарями; в) опис особливостей прояву ознак предмета у зіставленні (взаємодії) з іншими предметами.

3) Кінцівка.

4. Знайдіть фрагменти тексту, що відповідають визначенню поняття, прокоментуйте його композиційну схему. На основі контексту побудуйте

дефініції до підкреслених слів. 5. Перекажіть текст на основі поданої схеми.

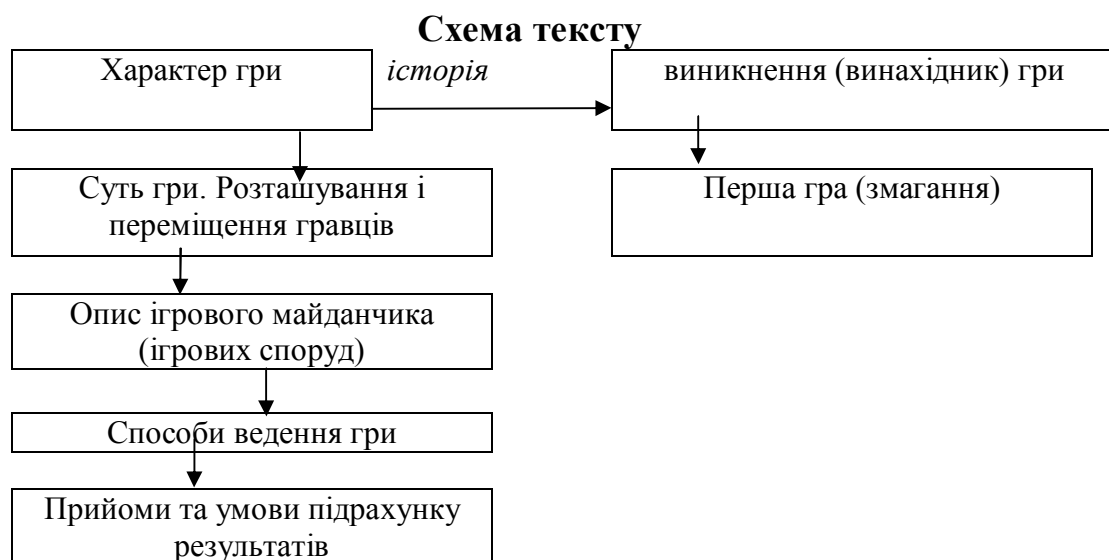
Завдання. 1. Ознайомтеся з текстом «Волейбол. Характер гри». Чи відповідає назва тексту його змістові? Доведіть свою думку.

2. Виконайте запропоновані завдання: а) доберіть синоніми до виділених слів, поясніть їх правопис; б) дайте відповіді на запитання до тексту.

3. Уведіть у текст: а) визначення поняття «волейбол», «пляжний волейбол»;

б) самостійно складений опис волейбольного майданчика.

4. Порівняйте текст зі схемою – візуальною опорою. Визначте межі наступних типових компонентів структури текстів такого виду:



5. Побудуйте висловлювання у жанрі описової характеристики з теми «Правила гри у (улюблений вид спорту)» на основі поданої схеми.

Завдання. Прочитайте текст «Веслування». Побудуйте висловлювання у жанрі порівняльної характеристики з теми «Чи є відмінність між веслуванням на каное і веслуванням на байдарках?» (за типом послідовного порівняння). Використайте схему:

1. Порівнювані поняття.

2. Схожі властивості: а) форма весла; б) форма і розмір човна; в) розташування веслувальника.

3. Відмінні ознаки: а) техніка веслування.

Значні утруднення виникають у студентів під час створення «динамічного опису», в якому смислове навантаження падає на дію, увага зосереджена на фіксації динаміки, на ряді послідовних моментів дійсності. Динамічний опис передає перебіг дії з маленькими часовими інтервалами в обмеженому просторі. Такі типи текстів широко

представлені в спортивному дискурсі, де використовуються з метою докладного, точного зображення дій, техніки виконання рухів, фізичних вправ, опису правил проведення ігор тощо, а відтак вимагають окремої уваги.

Завдання. 1. Прочитайте текст, виписуючи мовні засоби, які передають назви основних частин тіла, задіяних у виконанні рухів, та їх розташування.

2. Випишіть тематичну групу дієслів, які передають характерні дії техніки виконання, напрямки руху.

3. Докладно перекажіть текст на основі створеного опорного мовного матеріалу.

4. Уявіть ситуацію: ви – диктор на радіо. Напишіть текст для передачі «Ранкова гімнастика» і виголосіть його так, щоб хтось із слухачів (одногогрупників) зміг виконати запропоновані вправи.

Завдання. Прочитайте текст «Біг на короткі дистанції». Із скількох мікротем складається текст? 1. Випишіть опорні словосполучення, необхідні для передачі змісту. Складіть на основі тексту тематичну групу дієслів руху. 2. Спробуйте описати техніку виконання старту за поданим малюнком.

Завдання. Уявіть, що на церемонії «Останнього дзвоника». Вам як учителю і класному керівникові надано честь виголосити напутнє слово перед випускниками. У структурі таких виступів виділяють такі композиційні частини: 1) етикетний вступ; 2) вказівка на завершення одного і початок нового етапу життя; 3) визначення загального настрою і почуттів, що охоплюють присутніх; 4) характеристика нового етапу життя і завдань, які постануть перед випускниками; 5) побажання.

1. Кожен з компонентів напутнього слова поширте за допомогою вказівок на традиції або залучення прикладів з життя, історії, художньої літератури, використовуйте жарт або зверніться до забавних подій шкільного життя. Підготуйте текст напутнього слова і потренуйте у його виголошенні.

Завдання. Прочитайте текст напутнього слова директора школи на спортивному святі «День волейболіста». Підкресливши опорні конструкції, поділіть текст на частини. Визначте, за якою схемою побудоване напутнє слово і чи збігається вона із звичайними для цього жанру моделями.

Завдання. 1. Проаналізуйте запропонований текст вітальної промови з нагоди ювілею спортивної команди. Визначте мету і основну ідею промови. Які прийоми і мовні засоби допомагають авторові досягти мети, зробити ідею зрозумілою і переконливою?

2. Створіть вітальну промову від імені тренера ДЮСШ у зв'язку з перемогою вашої команди на змаганнях на основі поданої схеми.

3. Проаналізуйте запропоновані відеозаписи вітальних промов, виголошених на урочистостях з нагоди спортивних свят. Спробуйте визначити схему виступів зі слух. Проаналізуйте, наскільки основна ідея цих промов відповідає меті етикетного мовлення.

Отже, ефективному формуванню вмінь професійного монологічного мовлення сприяють: урахування професійної діяльності студентів, навчання монологічного мовлення у взаємозв'язку з розвитком інших видів мовленнєвої діяльності; адекватний меті навчання відбір навчального матеріалу, зокрема вербальних і візуальних опор; використання у навчальному процесі комплексу вправ, створеного з урахуванням психолінгвістичних особливостей монологу і завдань професійно орієнтованого навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К, 2010. – 844.
2. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Монография / В. И. Стативка. – Сумы, 2004. – 332 с.
3. Тарлаковская. Е. А. Лингвориторический подход к обучению монологической речи студентов лингвистического вуза / Е. А. Тарлаковская // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сб. науч. статей. Вып. 2. – Н. Новгород: НГЛУ, 2007. – С. 107–114.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прокопенко Ліліана Іванівна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Коло наукових інтересів: лінгводидактика вищої школи, фразеологія, комунікативна лінгвістика.

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Олена ПРИТЮПА (Кіровоград)

У статті розкрито значення лекцій природничого профілю для розвитку природничої освіти Єлисаветградщини початку ХХ століття, що читалися на літніх педагогічних курсах для вчителів Херсонської губернії у 1913 році. Проаналізовано зміст навчальної програми та розкрито значення запропонованих методичних підходів.

В статье раскрыто значение лекций естественного профиля для развития естественного образования Елисаветградщины начала ХХ века, которые читались на летних педагогических курсах для учителей Херсонской губернии в 1913 году. Проанализировано содержание учебной программы и раскрыто значение предлагаемых методических подходов.

Ключові слова: природнича освіта, педагогічні курси, навчальна програма, індуктивний метод, дослід, спостереження, екскурсія.

Своєрідність сучасного акселерованого молодого покоління полягає в тому, що воно потребує особливого екологічного та патріотичного виховання. Безмежні можливості реалізувати ці положення мають педагоги, перед якими постає здійснення природничої освіти. Особливо цінною при цьому виступає та навчальна робота, що пов'язана з рідним краєм. Вже багато років викладання природничих дисциплін у навчальних закладах України є зразковим, а матеріали минулого засвідчують, що навіть у складні роки другої половини ХІХ – початку ХХ століття – до них ставились з особливою увагою. Провідні вітчизняні методисти В. Федорова, І. Мороз, І. Шульга, Г. Кордун, М. Фігуровський, М. Верзілін, І. Зверєв, С. Кобернік, О. Гончар та ін. у своїх працях торкаються й історії становлення природничої освіти в Україні. Тому дана проблема вже досить добре вивчена та різносторонньо розкрита. Натомість, становлення природничої освіти в окремому регіоні нашої держави тільки виходить на рівень актуального. Тому ми поставили перед собою таке перспективне краєзнавче пізнання історичного поступу даної галузі освіти в краї.

Насамперед, зауважимо, що процес розвитку освіти на Єлисаветградщині відображений у працях І. Добрянського, В. Постолатія, С. Шевченка та ін. Але відсутнє ґрунтовне дослідження її природничої складової. У розкритті цього питання особливої актуалізації потребує період початку ХХ століття, адже саме тоді до викладання дисциплін природничого профілю почали ставитись із особливою увагою, оскільки даний регіон України почав набирати особливих обертів аграрного зростання, долаючи відсталість ХІХ століття, коли переважало велике землеволодіння, головним напрямком сільського господарства було виробництво зерна на експорт. Згідно статистичних матеріалів, на одного великого землевласника припадало більше однієї тисячі десятин землі. У той же час, дрібне й рутинне селянське господарство було далеко позаду прожиткового мінімуму (середній селянський земельний наділ не перевищував 0,8 десятин на особу). Починаючи з останньої третини ХІХ століття, розвиток промисловості проходив на базі місцевої сільськогосподарської продукції. Найголовнішими галузями були борошномельне виробництво та винокуріння. Переживши важкі роки першого десятиліття ХХ століття, єлисаветградці вбачали перспективу розвитку регіону в реконструкції даної сфери виробничої діяльності. Сільське господарство поволі почало набувати ознак механізованого, крупного, високопродуктивного [1, с. 34-37; 4, с. 40-41].

Розбудова цієї господарчої сфери великою мірою залежала від рівня освіти громадян регіону. Статистичні дані засвідчують, що на кінець 1914 року в Єлисаветградському повіті налічувалось 89 міських і 407

сільських шкіл. У селах існувала система елементарної освіти, яка призначалася для дітей трудящих мас повіту. Земських шкіл налічувалось 263 (64,6 %), міністерських – 19 (4,7 %), церковно-парафіяльних і шкіл грамоти – 118 (29%), інших – 7 (1,7 %). Середні навчальні заклади існували тільки в містах і були доступними лише для дітей заможних батьків [8, с. 76]. Звідси слідує, що на селі переважали земські школи. Загалом, лише в період з 1870 по 1904 рік таких шкіл у повіті було засновано 35 [5, с. 1], а на 1910 рік їх уже налічувалось 149 [6, 59-60]. Навчальні плани земських шкіл передбачали також вивчення і природничих дисциплін.

У загальному контексті характеристики кваліфікаційної підготовки Єлисаветградських вчителів, її можна оцінити досить низько. Основну частину вчительського контингенту становили особи, які одержали звання народного вчителя шляхом екстернату. У земських і міністерських школах у кращому випадку працювали вчителі, які здобули освіту в учительських семінаріях, гімназіях і жіночих епархіальних училищах. Але таких було, нажаль, занадто мало [8, с.76-77].

Тож, зважаючи на таку критичну ситуацію і перспективність розвитку аграрного сектору, велика увага центральних та місцевих органів влади зверталась на покращення якості викладання природничих дисциплін у навчальних закладах повіту. Помітні зрушення у цьому плані сталися після запровадження педагогічних курсів при сільськогосподарських школах. Так, у черговому “Журналі засідань Єлисаветградського чергового повітового Земського зібрання” за жовтень 1910 року, прописано: “в настоящее время учителей, знакомых с естествознанием, можно насчитать уже до сорока человек...” [2, с. 223]. Але вагоме значення мали й курси загального педагогічного спрямування. Саме тому, взявши за основу друкований примірник лекцій, читаних на педагогічних курсах для вчителів Херсонської губернії, що проходили з 15 червня по 21 липня 1913 року в м. Херсон, ми поставили перед собою завдання різносторонньо дослідити їх значимість для розвитку природничої освіти Єлисаветградщини початку ХХ століття [3].

Загалом, на їх організацію та проведення чекали тривалий час, адже на території губернії у той час значно зросла кількість шкіл, а відповідно й необхідність у забезпеченні їх вчительськими кадрами. Із загального числа місць на долю Єлисаветградського повіту випало 40. Курсисти прослухали 147 лекцій з різних предметів: природознавства, географії Херсонської губернії, гігієни, правознавства, історії нової російської літератури, методики арифметики, методики історії, психології й педагогіки [3; 7, с. 13-18].

Відомо, що в окреслений історичний час вже існували державні навчальні програми, якими керувалися вчителі при викладанні того чи іншого предмету. Вони зберігаються в архівах нашої держави та є доступними для аналізу, здійснення якого – досить просте завдання. Та, на нашу думку, більш значимими є саме оригінали читаних лекцій, які дають змогу зрозуміти не лише скелет природничої освіти того часу, а й дозволяють багатогранно уявити процес викладання та навчання. Більше того, взяте нами для дослідження першоджерело містить характеристику поширеної у той час навчальної програми В. Герда, а також розроблену лектором Л. Ніконовим. Тобто, дослідження такого матеріалу дозволяє поглянути на сутність і пріоритети природничої освіти початку ХХ століття очима кращих педагогів і методистів, зрозуміти обґрунтованість їх позиції.

“Содержание естествознания безгранично, следовательно, по богатству материала оно стоит на первом месте среди предметов школьного преподавания”... Так оригінально починав свої лекції з природознавства Л. Ніконов. Одночасно він наголошував, що при цьому слід із особливою обачністю підходити до вибору навчального матеріалу, пам’ятаючи про його головне завдання – навчити учнів розуміти найголовніші процеси власного організму та найголовніші явища довколишнього світу. На той час досить популярним був метод індукції. Л. Ніконов говорив про нього як про головний у викладанні природознавства, підкреслюючи, що дослід і спостереження – основа вивчення і побудови висновків індуктивного пізнання природи: “важно научить человека критически относиться к последовательной во времени смене явлений, чтобы простая их последовательность не принималась им за причинную связь” [3, с. 1].

Як бачимо, особливого значення лектор надавав широкому введенню у навчальний процес актуальних на той час методів – дослідів й спостереження. На його думку, вони здатні розвивати в учнів уміння не лише дивитися, але й бачити: “оно развивает все органы чувств: и зрение, и слух, и осязание, следовательно, естествознание действует на элементарные основы познавательного процесса, что наиболее соответствует природе ребенка, а также имеет большое значение в дальнейшей жизни за пределами школы”. Такі свої переконання Л. Ніконов аргументовано доводив з позиції того, що початкова школа для більшості населення ще досить довго буде залишатися єдиним закладом, де можна здобути освіту. Він критично зауважував, що кількість знань, які вона може дати – мізерна, до того ж, вони досить скоро забуваються. Саме тому головним завданням шкільного навчання він визначав розвиток інтересу до знань і здобуття навиків та умінь, що будуть необхідними в подальшому житті. У даному процесі провідне

місце відводив учителю, який повинен був не лише навчити й привчити учнів читати книгу – головне джерело природничих знань, а й шляхом підтвердження навчального матеріалу дослідами, показати реальне використання їх у повсякденному житті: “...для многих представляется возможным знакомить с естествознанием путем чтения статей по естественной истории, но такое чтение не будет естествознанием, в нем нет самого ценного – нет метода, присущего естествознанию; и как нельзя научить рисованию без карандаша и бумаги, путем одного чтения о том, как нужно рисовать, так нельзя учить и естествознанию без опытов и наблюдений” [3, с. 1-2]. Тобто, Л. Ніконов наполягав, що спостереження й досліди повинні скласти основу шкільного викладання природознавства та спонукати учнів формулювати на їх основі певні висновки й узагальнення.

Велику частину лекційного матеріалу було присвячено навчальній програмі з природознавства. Оскільки на той час їх було розроблено досить багато, лектор не зупинявся на розгляді кожної з них, але розділив їх на дві групи: концентричні, що починають курс зі знайомства з живою природою та лінійні – з неживого світу. На його думку, однією з найбільш вдалих програм була розроблена В. Гердом. Розрахована вона для шкіл з чотирирічним або трирічним терміном навчання. Структура її передбачає першочергове вивчення неорганічного світу (земля, повітря, вода; фізичні властивості різних станів тіл тощо), а потім органічної природи (будова рослин, тварин, людини; особливості їх життєдіяльності). Увесь навчальний процес мав супроводжуватись дослідами, екскурсіями [3, с. 3]. Л. Ніконов також притримувався такої позиції, вважаючи, що саме такий розподіл навчального матеріалу “даёт возможность выяснить ряд вопросов, относящихся к жизни и основанных на знакомстве с неживой природой, ибо нельзя говорить о жизни растений без предварительного знакомства с почвой, водой и воздухом; также и большинство вопросов о жизни человеческого тела и животных будут непонятны без знаний о составе воздуха, о горении, о растворимости и т. п”. Іншими словами, навчальна програма має бути побудована так, щоб учні вивчали природне середовище в певній системі причинно-наслідкових зв’язків, так як ряд явищ, не пов’язаних між собою чимось спільним – дуже швидко забувається. Єдиною неприйнятною ознакою наведеної вище програми він вважав той факт, що розрахована вона була на початок вивчення природознавства з другого року навчання в школі, оснований на тому, що начебто діти на першому році навчання ще не досягли відповідного розумового розвитку. Але Л. Ніконов говорив: “неумение читать и писать не должно препятствовать ведению уроков естествознания... можно обходиться без записей, достаточно схематического зарисовывания для фиксации в

пам'яті пройденного". Він також вважав, що ніщо так не розвиває дитину як уроки з природознавства [3, с. 4-5].

На основі програми А. Герда, педагог розробив власну, органічно аргументуючи її структуру яскравими прикладами методичної роботи.

Перший рік навчання (з II півріччя): "Неорганічний світ (земля)". Починати курс природознавства рекомендував зі знайомства з землею (літосферою): "земля как тело твердое, более доступно детскому восприятию и в представлении является более простым объектом, чем воздух и вода...". Дану тему рекомендував починати з вивчення ґрунту. Теорію підкріплював стислими прикладами методичної роботи вчителя. Наприклад: "...Первый урок следует провести в поле или на лугу. Идем с классом в поле или на луг, вырываем ямку, рассматриваем почву, переходный горизонт и подпочву. Затем берем образцы почвы для дальнейшей классной работы. В классе детально знакомимся со строением почвы и ее составными частями: перегноем, песком, глиной. Делаем анализ почвы: выжигаем перегной и отмачиванием отделяем глину от песка. Попутно с изучением песка и глины знакомим детей с общими свойствами тел: сыпучестью, хрупкостью, и в то же время, делая анализ почвы, показываем детям приемы и измерения объема (мензуркой)". Далі вважав за доречне вивчати гірські породи, наводив методичні приклади відповідної роботи вчителя під час спостережень у природі (вивчення ґрунтового розрізу на обривистому березі річки чи в яру; місцевих гірських порід, торф'яних заболочених місцевостей тощо) та дослідів у класі (створення колекцій гірських порід, порівняння окремих екземплярів і т. ін.). На вивчення даного розділу та його повторення Л. Ніконов рекомендує відводити 20 – 25 уроків [3, с. 6-8].

Другий рік (I півріччя): "Неорганічний світ (вода й повітря)". Вивчення води педагог радить починати з розгляду її основних характеристик, порівнюючи з іншими рідинами (спиртом, олією, ртуттю тощо). Особливо зупинитися рекомендував на трьох станах води та визначенні їх властивостей (температури, умов переходу з одного стану в інший та ін.). При наявності водойм, колодязів чи інших водних об'єктів на території населеного пункту – теоретично вивчити їх та здійснити відповідну екскурсію, а при відсутності таких – оминати увагою зовсім. Рекомендував на опрацювання та повторення даного розділу 8 – 10 годин [3, с. 8]. Особливо складним для вивчення вважав розділ "Повітря", адже учням слід було довести його існування. Тому радив проводити ряд дослідів, котрі мали б доводити, що повітря займає певне місце, але легко поступається ним іншим тілам; має пружність, вагу, тиск тощо; далі – пізнати склад повітря, особливо вивчити характеристики кожного складника. Закінчити курс загальним повторенням [3, с. 8-9].

Другий рік (II півріччя): “Рослини”. Підходи Л. Ніконова до вивчення флори значно відрізнялися від пропонованих для вивчення тем попереднього розділу. По-перше, методична робота вчителя мала повністю визначатися порою року: “постановка опытов по этому курсу зависит не только от большей или меньшей умелости учителя, а также от времени года, погоды в данный день, индивидуальных свойств растений и т.п.”. По-друге, він наголошував на обов’язковості дослідів, але при цьому підкреслював їх довготривалість, оскільки результати більшості з них можна отримати тільки через тривалий час: “...дети за это время могут забыть поставленный опыт..., поэтому в тетрадях следует оставить достаточно места для записей полученных результатов и зарисовывания его в конечном виде...”. Окрім того, педагог наголошував, що усі досліді слід проводити тривалий час (2 – 3 тижні), вирішуючи ціле коло питань, зарані поставлених. Наприклад, посадивши дві зернини в окремі горщики та поставивши в різні умови (світло – тінь), спостерігати їх проростання, реагування на світло й кількість води тощо. Періодично повертаючись до поставленого досліді, робити відповідні замальовки, певні висновки. Після завершення досліді, обов’язково зробити загальні висновки. Саме такий порядок, за словами Л. Ніконова “дает возможность и в курсе о растениях оставаться на намеченном пути и идти от опыта и наблюдения к выводам”. На вивчення цього курсу рекомендував відводити 20 – 25 уроків та розглядати теми у такій послідовності: “Насіння”, “Корінь”, “Листок”, “Квіти й плоди” [3, с. 9-10].

Третій рік (I півріччя): “Людина”. Починаючи розгляд даного розділу, Л. Ніконов наголошував, що курс про людину відрізняється від попередніх головним чином тим, що далеко не всі питання можна розглядати виключно дослідним шляхом. Натомість важливості набувають самоспостереження та спостереження за своїми товаришами. Курс пропонував вивчати у такій послідовності: “Шкіра”, “Мязи”, “Скелет”, “Дихальна система”, “Кровоносна система”, “Травна система”, “Видільна система”, “Нервова система”, “Органи чуття” [3, с. 10-12].

Третій рік (II півріччя): “Тварини”. Порушуючи розгляд даного розділу, Л. Ніконов першочергово визначив завдання цього курсу – показати пристосованість тваринного організму до середовища свого існування, частково вказавши на різні типи життя. З позиції того, що попереднім був курс “Людина”, рекомендував починати вивчення цього розділу з теми “Ссавці”. Потім вивчити птахів, риб, земноводних, членистоногих, червів та мікроорганізмів (за допомогою мікроскопу). Особливого значення надавав вивченню останніх, аргументуючи тим, що це дасть змогу розширити кругозір учнів і зрозуміти, що “за пределами видимого мира существует невидимый, о существовании которого мы и

не підозреваем, но существование которого может быть доказано разными приемами научного исследования...”. Але педагог зауважував, що вдаватися у подробиці їх будови й життя немає ні можливості, ні потреби [3, с. 12].

Четвертий рік навчання: “Коротке знайомство з основними поняттями математичної і фізичної географії та з основними явищами фізики”. У процесі вивчення даного розділу природознавства, Л. Ніконов рекомендував вивчати Землю як планету, її історію, а також коротко ознайомитись із іншими небесними тілами. Увагу приділити вивченню математичної та фізичної географії.

Даючи таким чином своєрідний зразок навчальної програми та певних методичних прийомів і форм роботи, педагог не обмежував учителів у власному творчому пошуку, наголошуючи: “каждый преподаватель должен быть творцом своего курса...” [3, с. 6].

Називаючи дослід і спостереження головними методами природознавства, Л. Ніконов особливого значення надавав також екскурсії: “как бы хороши ни были классные опыты и наблюдения, ими одними нельзя ограничиться; знакомство с природой должно быть сделано непосредственно в самой природе – на экскурсии...”. На своїх лекціях педагог не зупинявся на значенні такої форми роботи вчителя, адже на той час вона була загальноновизнаною. Натомість, він певними прикладами скоординував роботу вчителів. Визнаючи велику різницю тематики міських і сільських екскурсій, провідну роль у їх організації залишив учителю, але підкреслив, що відбуватися вони мають обов’язково. Деякі приклади лектор приводив під час читання лекційних курсів і ми їх розкрили вище. Окрім них, по-можливості діти мали б побачити виробничі процеси на підприємствах свого населеного пункту чи під час поїздок в інші. Обов’язковими в усі пори року мали бути екскурсії в природу для спостереження за рослинами та тваринами. При цьому, головним завданням вчителя мала бути правильно сформульована мета – спостереження за певним об’єктом чи явищем, оскільки “отклонения в стороны только мешают... дети разбрасываются, общее впечатление исчезает, и в результате от экскурсии остается очень мало”. Увагу дітей педагог рекомендував спрямовувати на характеристики й особливості об’єктів, адже це є головним для найкращого підсилення теоретичного матеріалу [3, с. 12-14]. На лекціях Л. Ніконов також розповідав про необхідні прилади, посібники, лабораторне приладдя та ін.

Велике інформативне значення для загального розширення природничих знань учителів Єлисаветградщини початку ХХ століття мали лекції В. Ємельянова по географії Херсонської губернії. Зміст їх із

наукової точки зору на той час був досить ґрунтовним, але жодної методичної інформації для вчителів не містив [3, с. 81-112].

По закінченню курсів Єлисаветградським земством були розіслані курсистам анкети, які передбачали з'ясування таких питань: 1). Що їм дали ці курси? 2). Які зміни слід внести для їх покращення? Аналіз відповідей дозволив установити, що більшість із курсистів отримали від них користь, але зауважили про необхідність деякого корегування їх організації. Зокрема, було запропоновано: видавати й розсилати до початку курсів конспекти лекцій; збільшити загальну кількість лекційних годин; ввести практичні уроки для курсистів.

Для створення загального враження їх значимості, вичерпною є цитата одного з курсистів: “Я приобрел много новых сведений..., они дали мне возможность обменяться с товарищами многими меня интересующими вопросами по народному образованию и влили большую энергию, дали возможность с большей энергией приняться за дело в глухой деревне; по-моему, курсы – тот источник жизни для народного учителя, где он черпает свои силы и знания для борьбы с тем невежеством, которое царит в деревне и толкает людей на разного рода преступления... Курсы освежили и воскресили в моей памяти знания, ранее приобретенные” [7, с. 18-25].

Підсумовуючи загальну результативність літніх педагогічних курсів 1913 року, слід зауважити, що знання, отримані на них не являли собою систематичного вичерпного курсу з того чи іншого предмету. Цього вони й не могли забезпечити з причини їх короткотривалості. Але їх значення проявлялось дещо в іншому: вони слугували своєрідним будильником учительської думки, котра після їх закінчення, повинна була працювати в напрямку розширення й поглиблення як педагогічного, так і загальноосвітнього кругозору вчителя початкової школи.

Таким чином, можна зробити висновок, що на прикладі лекцій з природознавства Л. Ніконова, читаних в м. Херсон влітку 1913 року на загальноосвітньо-педагогічних курсах для вчителів народних шкіл Херсонської губернії проглядається важливість таких міроприємств для покращення загального рівня викладання дисциплін природничого циклу як у міських, так і в сільських школах. Педагог максимально наблизив учителів до тогочасних передових технологій викладання. І хоча категоричне визнання індуктивного методу як основного – зазнало значної критики в подальші роки, підкреслена рекомендація лектора використовувати дослід, спостереження й екскурсію – не втратила актуальності й сьогодні. Більше того, нове прочитання передового педагогічного досвіду минулих років дозволяє по-новому поглянути на хід розвитку природничої освіти, збагнути сутність формування її регіонального змісту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. В степах Кіровоградських. – Дніпропетровськ: Промінь, 1967. – 113 с.
2. Журнали засідань Елисаветградського очередного уездного Земського собрания в октябре 1910 года: (XLVI сессия): С прилож. докладов и комиссий. – Елисаветград: Тип. Елисаветградского Уездного земства, 1910. – 418 с.
3. Конспекты лекций, читанных в г. Херсоне с 15 июня по 21 июля 1913 года на общеобразовательных-педагогических курсах для учащихся народных школ Херсонской губернии, организованных Херсонским Губернским Земством. – Херсон: Тип. С. Н. Ольховика и С. А. Ходушина, 1914. – 337 с.
4. Литвинов І. Д. Нарис основних напрямків народногосподарського розвитку Кіровоградської області / І. Д. Литвинов // Наукові записки Кіровоградського педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна. – Кіровоград, 1958. – Випуск 6. – С. 39 – 75.
5. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1904 году / Из общего отчета Елисаветградской уездной земской управы. – Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1905. – 101 с.
6. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1910 году. – Елисаветград: Тип. Елисаветградского земства, 1911. – 80 с.
7. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1913 году. – Елисаветград: Тип. Елисаветградского земства, 1914. – 79 с.
8. Шкот Л. Й. З історії розвитку народної освіти на Кіровоградщині за 40 років радянської влади / Л. Й. Шкот // Наукові записки Кіровоградського педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна. – Кіровоград, 1958. – Випуск 6. – С. 75 – 96.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Притюпа Олена Сергіївна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів на Україні.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сергій РАДУЛ (Кіровоград)

У статті розглядається компетентнісний підхід в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови. Автор приділяє особливу увагу вивченню процесу реалізації компетентнісного підходу у вітчизняній освіті як важливого показника професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця з іноземної мови.

В статье рассматривается компетентносный подход в профессиональном образовании будущего учителя иностранного языка. Автор уделяет особенное внимание изучению процесса реализации компетентносного подхода в современном образовании как важного показателя профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста по иностранным языкам.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна освіта, компетенція, компетентність, освітній простір України, вчитель іноземної мови.

Актуальність проблеми. Головною метою вищої освіти є формування всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати їх, і бути всебічно обізнаною людиною. Однією з найважливіших особливостей професійної освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини.

Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Варто зазначити, що сьогодні особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця (вчителя іноземної мови) відіграє компетентнісний підхід у системі професійної підготовки.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні компетентнісного підходу та у визначенні теоретичних засад дослідження проблеми компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителів іноземної мови.

Компетентнісний підхід був предметом вивчення низки закордонних вчених Х. Мюнклера, Б. Оскарссона, Г. Халанжа, В. Хутмаєра та ін., російських В. Давидова, І. Лернера, В. Краєвського, М. Скаткіна, А. Хуторського та вітчизняних науковців О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої.

Виклад основного теоретичного матеріалу. Останнім часом особлива увага суспільства та професійного педагогічного співтовариства приділяється різним аспектам модернізації сучасної освіти. Проведений нами аналіз педагогічних джерел засвідчує, що якість освіти на всіх її ступенях останнім часом значно погіршала і це призвело до необхідності кардинальних змін у парадигмі освітніх підсистем.

Свою принципову позицію щодо змін в системі освіти висловлює академік В. Кремень. Він наголошує на необхідності змін функцій навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів [7]. Як зазначає В. Кремень, поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя. Тобто, актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побутовій та ін.

Все це можливо за умови підготовки компетентних фахівців, розвинених особистостей на сьогодні є досить актуальною. Особливо це стосується тих країн, які з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, саме з використанням компетентнісного підходу [6, с.3].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Ідеї компетентнісного підходу помітно поширюються і в освітньому просторі України, обговорюються і апробуються в системі загальної, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти.

Огляд педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Визначальними категоріями компетентнісного підходу є поняття компетенції та компетентності.

Так, М. Головань під поняттями компетенція розуміє деяку відчужену, наперед задану вимогу щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері. А компетентність, на його думку, – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності. Тобто, компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості [4, с.29].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення змісту поняття компетентність. Так, під даним поняттям найчастіше розуміють здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків.

На думку Т. Селевко, компетенція – це освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні довкілля. Компетентність – це інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності [11, с.139].

Помітний внесок у дослідження понять компетенція та компетентність зробив професор Ю. Варданян. Компетенція, на його думку, – це статусні можливості здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у певному виді діяльності. Компетентність у широкому сенсі ним розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. А у вузькому сенсі компетентність визначається як діяльнісна характеристика, як міра інтегрованості

людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів [3].

Заслуговують на увагу і праці А. Хуторського в яких він наголошує на тому, що компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з володінням людиною відповідної компетенції, разом з її особистісним відношенням до неї і предмета діяльності. У цьому ж контексті вчений використовує і поняття освітня компетенція, яка визначається як сукупність смислових орієнтацій, знань, вмінь, навиків і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значимої продуктивної діяльності [13]. Автор диференціює освітні компетенції за тими ж рівнями, що і зміст освіти, а саме: ключові, що реалізуються на мета-предметному змісті; загально-предметні, що реалізуються на змісті, інтегративному для сукупності предметів освітньої сфери; предметні, що формуються в рамках окремих предметів.

Представлена градація компетенції А. Хуторського співзвучна з ієрархією компетентностей науковця О. Пометун. Вона включає надпредметні, ключові компетентності, які можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання; загальнопредметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі) протягом навчання; спеціально-предметні – тобто ті, яких набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного ступеня навчання [10, с.21].

Таким чином, компетентнісний підхід є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи професійної освіти. У ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті ЗУН (знань, умінь, навичок) та передбачає виконання важливих ключових функцій, які стосуються різних сфер. Так звана «ЗУНівська» парадигма сьогодні вже не на першому місці в системі нашої освіти. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбувається застаріння інформації, ніж завершується період навчання в середній школі чи у вищому навчальному закладі. Використання компетентнісного підходу в системі вищої освіти залежить сьогодні не від економічного зросту в нашій державі, а, передусім, від рівня всебічної розвиненості та освіченості особистості.

Узагальнюючи вищевикладене, компетентність аналізується в межах компетентнісного підходу як здібності особистості, які самостійно реалізуються в неї під час її навчання, які будуються на її навчальному та життєвому досвіді. Компетентнісний підхід передбачає не конкретну обізнаність та інформованість людини, а успішне розв'язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних інформаційних

технологій, у відношеннях з іншими людьми, в практичному житті при виконанні соціальних ролей.

Компетентісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходом до навчання, оскільки ґрунтується на особистості учня та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для усіх учнів на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти.

Слід відмітити, що більшість вчених вважають, що компетентісний підхід найглибше відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи:

– компетентісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимня);

– компетентісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина);

– компетентісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андрєєв);

– компетентісний підхід забезпечує спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто).

У результаті наукового пошуку нами з'ясовано, що компетентісний підхід сформувався в кінці ХХ століття. Так, І. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентісного підходу в освіті. Перший етап – 1960-1970 рр. – введення в науковий апарат поняття компетенція, а також розмежування понять компетенція та компетентність. Розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики, вводиться поняття комунікативна компетентність. На другому етапі – 1970-1990 рр. починають використовувати поняття компетенція та компетентність у теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові). Розробляється зміст поняття соціальна компетенція та компетентність. Третій етап розпочинається з 1990 рр., де відбувається характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті. Професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного вивчення [5].

В. Болотов і В. Серіков виділяють три основні ланки компетентісної моделі освіти. По-перше, це розширення в структурі навчальних програм із загальноосвітніх дисциплін міжпредметного

компоненту (тобто міцні міжпредметні зв'язки – включення в зміст певної навчальної дисципліни матеріалу з інших галузей знання та практики). По-друге, це утворення принципової схеми введення компетентнісних елементів в усі освітні галузі навчального плану (тобто побудування навчального предмету, орієнтованого на компетентність, а не на просте відтворення матеріалу). І по-третє, це створення профільної старшої школи, яка стане реальною організаційною формою реалізації компетентнісної моделі освіти. Створення такої школи надасть змогу повною мірою реалізувати освітні можливості та потреби громадян [2].

Під поняттям компетентнісний підхід О. Пометун розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання та включати знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [9, с.66].

Варто також зазначити, що компетентнісний підхід у вищій школі має свої особливості, а саме: визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів із проінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників.

Компетентнісний підхід передбачає формування професійних і особистісних якостей, організаторських здібностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями, здатності оцінювати соціальні процеси, визначити місце і роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення.

Водночас, компетентнісний підхід у вищій професійній освіті включає навчання дією, суть якого полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду рішення реальних завдань, вчаться і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації і знаходити раціональні рішення. В контексті навчання дією студенти працюють не з штучними, а з реальними проектами, вчаться як у викладача, так і один у одного, вибирають і приймають різні рішення у конкретних реальних професійних ситуаціях, вчаться критично мислити [1, с.126]. Таким чином, викладач за таких умов здійснює не тільки знаннєві функції, але й всіляко сприяє розвитку

як професійних, так і духовно-моральних, комунікативних, естетичних, творчих якостей майбутніх фахівців.

На думку Г. Шевченко, концептуальна сутність компетентнісного підходу полягає в наступному:

– в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетенцій, яка об'єктивується характером, рівнем і тенденціями розвитку економіки, науки, освіти, культури – всіх сфер і видів життєдіяльності людини і суспільства як в нашій країні, так і в європейському просторі;

– у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні засади її розвитку (світогляд, критичність мислення, відношення до праці, професії, до себе і партнерів, здатність до самооцінки свого внутрішнього світу);

– у використанні специфіки особистісно-орієнтованого підходу на противагу знаннево-орієнтованому підходу як умови модернізації вищої освіти [14, с.125].

Слід зазначити, що реалізація компетентнісного підходу в підготовці саме вчителів іноземної мови вимагає: проектування результату освіти, тобто потрібно визначити задачі і цілі освіти, варіативності терміну навчання залежно від можливостей особистості, оцінку, яка відповідає критеріям і базується на стандарті. Ця оцінка повинна проводитися з урахуванням підготовленості студента. У якості нової стратегічної цілі іншомовної освіти, можна виділити не просто практичне оволодіння іноземною мовою як комунікативним засобом, але й формування у свідомості студента так званої «картини світу», притаманної носієві цієї мови як представнику соціуму. Відповідно орієнтація на нову культурологічну модель іншомовної професійної підготовки є ще одним орієнтиром професійної підготовки.

Так як предметом нашого дослідження є міжкультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, варто звернути увагу на праці російського науковця Е. Пасова, який досліджував культуровідповідну модель професійної підготовки (зокрема учителя іноземної мови).

На думку вченого, причина невідповідності рівня освіти вимогам суспільства криється, в першу чергу, в зростаючому розриві між освітою і культурою, оскільки сучасні вчителі передають тільки знання, а не цінності. Лише оволодівши культурою як системою цінностей, людина стає індивідуальністю, виробляє індивідуальний стиль діяльності. У своєму дослідженні Е. Пасов виокремлює основні складові вчителя – майстерність і особистість [8].

Саме тому, на думку науковця, система професійної підготовки повинна бути націлена на передачу майбутньому вчителю професійної

культури, яка засвоюється у формі чотирьох елементів. Для вчителя іноземної мови виокремлено такі: а) знання про всі компоненти процесу навчання (освіти), цілі, засоби, результати та прийоми, і знання про себе як учителя; б) досвід використання культури у професійній діяльності; в) творчість як використання нового в навчанні; г) звернення на систему цінностей людини досвід емоційного ставлення до професійної діяльності [8, с.7]. Тому, системо утворювальним фактором професійної підготовки вчителя, за концепцією Е. Пасова, є його методична майстерність, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях та вміннях. Всі дисципліни мають бути зорієнтовані на підготовку, причому не тільки вчителя загалом, але вчителя конкретної спеціальності.

Таким чином, враховуючи основні концептуальні ідеї Е. Пасова підготовки вчителів, зокрема, вчителів іноземної мови, передбачає дещо іншу структуру навчального процесу. Зміст системи професійної підготовки вчителя базується не на основі дисциплін, а на основі видів культур (іншомовна, методична, психологічна, педагогічна, філологічна, духовна, соціальна, соматична), які в процесі єднання і створюють професійну культуру вчителя. У кожній з культур необхідно при визначенні змісту освіти виділити всі чотири види культури (знання, вміння, творчість, бажання), розкрити їх зміст конкретно і відібрати те, що увійде в програму професійного навчання. Принцип моделювання в даному випадку допоможе відібрати головне, оскільки співвідношення в кожній з культур буде різною, а значущість кожної культури буде неоднаковою [8, с.14-15].

На нашу думку, особливо корисним може стати використання провідних ідей цієї концепції в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів з іноземної мови початкової ланки освіти. Це зумовлюється тим фактом, що в початковій школі мало володіти знанням з іноземної мови. Потрібно зацікавити учнів, спонукати їх до діяльності, розвивати бажання до самостійної роботи, знати особливості фізичного та психічного розвитку школярів.

В межах дослідження міжкультурної компетентності, хотілося б звернутися до праць В. Краєвського та І. Лернера, які підкреслюють важливість та актуальність саме культурологічної моделі змісту освіти. Вчені визначають чотири основних компонента культурного досвіду: знання в різних галузях дійсності, досвід виконання різних видів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-цінносного відношення до об'єктів та способів діяльності людини. Оволодіння певним досвідом призводить до соціалізації майбутнього фахівця. В. Краєвський та І. Лернер наголошують на тому, що сучасна освіта не зводиться до простого заучування та відтворення набутих знань, а

включає в себе обов'язкове культурно відповідне навчання – взаємодію навчання та викладання [12].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови передбачає використання сучасних технологій, які покликані виховати висококваліфікованих спеціалістів освітньої галузі. Протягом останніх років науковці обґрунтували новітні концепції, моделі та підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, які є методологічними орієнтирами удосконалення й підготовки вчителів. Серед них слід виділити: моделювання, культуровідповідний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, інтегративний та культурологічний підходи. Перспективним вбачаємо використання компетентнісного підходу, який максимально забезпечує використання набутних знань, вмінь та навичок у професійній діяльності та є комплексним, сучасно-зорієнтованим на успішну реалізацію знань, умінь та навичок майбутнього фахівця в різних галузях життєдіяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс]. / Б. В. Авво. – Режим доступа: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm>.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8-14.
3. Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста в высшем образовании (на материале подготовки педагога и психолога): дисс... д-ра пед. наук / Ю. В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
4. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008.-№3. – С.23-30.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc>.
6. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України / В. Г. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С.3-4.
7. Кремень В. Г. Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного карикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ ст.: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 червня 2007 р., м. Київ / Україна, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С.3-10.
8. Пасов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержания, реализация / Е. И. Пасов // Иноземні мови. – 2002. –№4. – С.3-18.
9. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / За заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи. – К., 2004. – 111 с.
10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Під заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2004. – С.15-24.
11. Селевко Г. Компетентности и их образование/ Г. Селевко // Народное образование. –2004. – №4. – С.138-143.

12. Краевский В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под.ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – 352.

13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

14. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г. П. Шевченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С.121-130.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Сергій Григорович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження процесу формування міжкультурної компетентності.

ФАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград)

У статті визначено місце і роль фактів у навчальному правознавчому матеріалі, проведено їх класифікацію, розроблено методичні рекомендації щодо ефективного використання дидактичного потенціалу фактичного матеріалу в шкільних курсах правознавства.

В статье определены место и роль фактов в учебном материале правоведения, проведена их классификация, разработаны методические рекомендации по эффективному использованию дидактического потенциала фактического материала в школьных курсах правоведения.

Ключові слова: емпіричний рівень пізнання, фактичний матеріал, факти, державно-правові факти, юридичні факти.

Постановка проблеми. Основоположним компонентом змісту шкільної правової освіти є знання, місце і роль яких опосередковується тим, що вони є орієнтувальною основою учня для знаходження свого місця в світі. Правові знання, крім суто педагогічної, виконують важливу соціальну функцію, за умови перетворення на переконання, стають керівництвом до дії. Виступаючи частиною світогляду людини, вказує С.Гончаренко, вони визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер [2, 137].

З позицій педагогіки знання розглядаються як форма існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини – пізнання. Під ним розуміють процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей; специфічну, вищу форму відображення, що на відміну від нижчих, здатна виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, але й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини [5, 180]. У процесі пізнання учнями наукової картини

виникнення, функціонування і розвитку держави і права у їх свідомості відображається система відомостей юридичної науки, засвоюються правові знання. Систематизована сукупність педагогічно адаптованих наукових знань про державу і право утворюють навчальний правознавчий матеріал.

Опанування змістом шкільної правової освіти передбачає засвоєння навчального правознавчого матеріалу, представленого на емпіричному й теоретичному рівнях. Зміст правознавства на емпіричному рівні охоплює фактичний матеріал, що відображає ознаки і властивості подій, явищ, процесів із зовнішньої сторони, на теоретичному – передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів, оволодіння системою наукових понять, зв'язків, державно-правових закономірностей тощо. Зазначені рівні пізнання розмежовуються достатньо умовно, не можна визначити також і чітку послідовність, або черговість навчання на них. Філософи обґрунтовують це тим, що у пізнавальному процесі, виходячи з його логіки: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики, передбачається не відокремлення «чистого» чуттєвого пізнання від «чистого» абстрактного мислення, а дослідження емпіричного й теоретичного рівнів мисленого осягнення дійсності, що за своїм характером не є лінійним. Отже, у контексті дослідження проблеми змісту шкільної правової освіти та формування його системоутворюючого компоненту – правових знань, засвоєння учнями навчального правознавчого матеріалу на емпіричному рівні є важливим питанням, адже максимальне використання дидактичного потенціалу фактичного матеріалу в шкільних курсах правознавства сприятиме підвищенню ефективності навчання правознавства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пізнання як процес, результатом якого є засвоєння знань було предметом дослідження таких фахівців у галузі педагогіки й дидактики, як: В. Бондар, Н. Волкова, С. Гончаренко, І. Малафійк, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та ін. Питання емпіричного й теоретичного рівнів засвоєння учнями навчального історичного матеріалу, співвідношення фактичного й теоретичного матеріалу в шкільних курсах історії вивчали К. Баханов, Є. Вяземський, О. Пометун, О. Стрелова, М. Студенікін, С. Терно, Г. Фрейман та ін. Цінними для розкриття теми й досягнення мети нашого наукового дослідження є праці В. Маньгори щодо методики формування знань про державу в учнів основної школи на уроках історії та правознавства, В. Смірної щодо інтегрованого підходу до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі, Н. Ткачової щодо педагогічних основ формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти тощо, проте, в них увага науковців переважно приділяється засвоєнню

навчального матеріалу на теоретичному рівні. Дидактичний потенціал фактичного матеріалу в шкільних правознавчих курсах залишається не достатньо вивченим, методичні рекомендації щодо ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної із засвоєнням фактів, – не розроблені, що й обумовило обрання теми нашого наукового дослідження.

Метою статті охоплюється визначення місця й ролі фактів у навчальному правознавчому матеріалі, їх класифікація та розробка методичних рекомендацій щодо ефективного використання дидактичного потенціалу фактичного матеріалу в шкільних курсах правознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося вище, на емпіричному рівні пізнання предмета правознавства передбачається засвоєння фактів юридичної науки. Факт, за походженням терміну, – те, що сталося; у широкому тлумаченні є синонімічним таким поняттям, як: істина, подія, результат; має ознаку реальності на противагу вигаданому; є конкретним на відміну від абстрактного, й таким, що зафіксований за конкретним часом та місцем. Виходячи з того, що предметом правознавства є держава і право як форма та засіб (механізм) організація суспільства, факти у правознавстві розглядаємо як соціальні факти, що уособлюють одиничні соціально значущі події або деякі сукупності однорідних подій, типових для конкретної сфери суспільного життя (галузі правового регулювання) або для певних соціальних (державно-правових) процесів. К. Баханов тлумачить факти як найпростіші одиниці знань, що фіксують конкретну подію або будь-який її прояв [1, 90]. Під науковими фактами С. Пальчевський розуміє фрагменти реальності, виявлені за допомогою засобів науки, а не інших шляхів пізнання світу і людини (релігії, інтуїції, мистецтва) [3, 206]. Факт юридичної науки є одиницею правових знань.

Обґрунтовуючи місце фактів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, М. Горький вказував, що вчать, виховують факти, завжди факти, ідеї знаходяться у сув'язі з фактами (супроводжуються ними). К. Ушинський зазначав, що свідомість збагачується завдяки збільшенню кількості фактів та їх переробці. Чим більше фактичних знань набув учень і чим краще він опрацював цей «сирий» матеріал, тим більш розвинутим є його інтелект. Враховуючи викладене, зазначимо, що у процесі пізнання правознавства накопичення фактичного матеріалу учнем не є самоціллю, оскільки факти цінні не самі по собі, а як основа для формування понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення й систематизації навчального матеріалу, тобто засвоєння його на теоретичному рівні.

Фактичний матеріал правознавчих курсів складається з *фактів державно-правової дійсності*. З огляду на закономірності виникнення й розвитку держави і права, факти доцільно групувати за аналогією з історичним фактичним матеріалом й, враховуючи специфіку правознавства як науки та навчального предмета, виокремлювати серед них події, явища та процеси. *Факт-подія* – одинична, неповторна, оригінальна, локалізована у часі й просторі дійсність [4, 55]; фрагмент дійсності, реальності, що об'єктивно існує; конкретне й одиничне, на відміну, від абстрактного й загального; елементарна одиниця фактичного змісту правознавства, що пізнається на емпіричному рівні. До них відносимо, наприклад: прийняття 28 червня 1996 р. кваліфікованою більшістю голосів у Верховній Раді (315 народних депутатів) Конституції України; проголошення Президентом України 15 січня 2000 р. і проведення 16 квітня 2000 р. всеукраїнського референдуму з народної ініціативи. Причому, фактом є не лише саме по собі проголошення і проведення всеукраїнського референдуму, але й формальні та практичні його результати, безпосереднє вивчення та з'ясування сутності яких передбачається вже на теоретичному рівні.

Факт-явище – елемент державно-правової дійсності (реальності) у її розвитку і становленні із специфічними ознаками, безвідносний до конкретних фактів-подій, без вказівки часу, місця, учасників (суб'єктів), наприклад, трансформація змісту сучасного конституціоналізму як центру, навколо якого «обертається» вся сучасна конституційно-правова проблематика, як основна парадигма та критерій конституційної практики.

Факт-процес – послідовна логічна зміна, розвиток чого-небудь; сукупність явищ більш високого ступеня узагальнення (О. Пометун); ланцюг взаємопов'язаних у часі причинами і наслідками подій (К. Баханов); послідовна зміна станів у розвитку (М. Студенікін). Процес як складова фактичного змісту правознавства більш високого рівня, у порівнянні з подіями та явищами, як правило, утворюється шляхом інтегрування останніх. Прикладом процесу є реформування конституційного ладу України з моменту набуття нею незалежності до сучасності. Цей процес, як і будь-який інший, передбачає поділ на етапи, причому практично кожний з них також є міні-процесом з власними стадіями, утворюється подіями.

За своїм складом (структурою) факти державно-правової дійсності можуть бути поділені на елементарні, прості та складні (Є. Вяземський, О. Пометун, О. Стрелова, Г. Фрейман). Відповідно, події є елементарними, явища – простими, а процеси – складними фактами, які у свою чергу, містять події та/або явища, тобто, складні факти є сукупністю (цілісністю) простих та елементарних. М. Студенікін за

даним критерієм розрізняє факти першого і другого порядків. Фактами першого порядку є більш складні факти, які розкриваються через менш складні факти другого порядку [6, 52]. Прикладом, факту першого порядку (складного) є система цивільного права України, яка утворюється фактами другого порядку, як: принцип, норма, інститут, підгалузь цивільного права, причому, норма може розглядатися як елементарний факт по відношенню до правового інституту та підгалузі права, оскільки вони утворюються внаслідок об'єднання правових норм, кожна з яких є первинним ланцюжком системи права. У той же час, враховуючи те, що норма права також має структуру, її можна розглядати як факт першого порядку по відношенню до елементів, з яких вона складається, відповідно, гіпотеза, диспозиція та санкція є фактами другого порядку.

Складним фактом-явищем є посилення впливу європейського права та законодавства, імплементація його норм в українське право; складним фактом-процесом – виборчий процес, що включає прості факти – стадії, які, у свою чергу, формуються елементарними. Простими фактами, що утворюють складний факт-процес виборів є: складання та уточнення списків виборців; утворення виборчих округів, виборчих дільниць, виборчих комісій; висування та реєстрація кандидатів у депутати; проведення передвиборної агітації; голосування; підрахунок голосів виборців та встановлення підсумків голосування; встановлення результатів виборів депутатів та їх офіційне оприлюднення; припинення діяльності виборчих комісій.

За значенням, місцем і роллю в початковому матеріалі факти державно-правової дійсності можна поділити на головні (опорні, основні) та неголовні (другорядні). Поділ за останнім критерієм має особливе практичне значення для опанування змісту шкільної правової освіти кожним учнем. Головними фактами у правознавчому матеріалі є ті, які: суттєво вплинули на розвиток суспільства, держави і права; мають об'єктивно велике значення, презентують основний фактологічний зміст навчального предмета; забезпечують тісний зв'язок з теоретичним матеріалом, уможливають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, є безпосереднім підґрунтям для формування в учнів правових понять, правового світогляду, оціночного ставлення. Отже, основні факти є значимими для пізнання правознавства й такими, що формують провідні ідеї предмета. Ґрунтуючись саме на головних фактах, відбувається формування категорій правознавства, на неголовних – понять різного рівня узагальнення (загальності). Правильне визначення вчителем місця і ролі факту детермінує методику формування відповідного поняття, ефективність вивчення правознавчого матеріалу на теоретичному рівні. Значенням факту в навчальному матеріалі

обґрунтовується ступінь його висвітлення. Основні факти, які можуть стати опорними для вивчення різноманітних тем (як прийняття Конституції України 28 червня 1996 р., що заклало концептуальні засади трансформації правової системи держави, потягло за собою принципи зміни всіх галузей національного права та законодавства), підлягають ґрунтовному опрацюванню на уроці, більш повному й детальному розкриттю та закріпленню у вигляді яскравих, емоційно забарвлених уявлень у свідомості й пам'яті учнів (наприклад, повідомлення вчителя про «конституційну ніч»).

До головних фактів у правознавстві, на відміну від історії, можна віднести не лише складні, але й елементарні факти, проте, значення яких, досліджене на теоретичному рівні, опосередковується не лише самою роллю у навчальному матеріалі, а й принциповим значенням для суспільства та держави. Прикладом таких фактів є прийняття, крім Конституції України, Цивільного, Сімейного, Господарського кодексів у 2004 р. Головними за значенням, явищами по суті та складними за структурою є факти демократизації виборчого законодавства, гуманізації кримінального законодавства, розширення сфери дії права й законодавства тощо.

Неголовними (другорядними) фактами є такі, що деталізують основні. Вони не відрізняються значним теоретичним потенціалом, поняття, що формуються на їх основі, є менш загальними, тобто не суттєвими в межах усього курсу, хоча, важливими в контексті вивчення теми чи розділу програми. Наприклад, правопорушення як факт-явище є основним фактом, теоретичний потенціал якого – достатньо великий, оскільки, сформоване на його основі поняття є підґрунтям для формування таких понять, як: адміністративно-правовий, цивільно-правовий, дисциплінарний проступки, злочин. Причини ж як факти, що призвели до вчинення правопорушення, є другорядними й не принциповими для визначення його поняття, хоча й забезпечують формування в уявленні учнів цілісної картини його складу, що є утворенням, яке інтегрує об'єкт, суб'єкт, об'єктивну сторону і суб'єктивну сторону правопорушення. Остання, як така, що охоплює особисте ставлення суб'єкта до скоєного ним правопорушення і наслідків, що настали, може передбачати аналіз причин суб'єктивного характеру, які детермінували вчинення особою проступку або злочину.

До неголовних фактів можна також віднести фактичне законодавче закріплення відносин спадкування й спадку, а також спадкодавця та спадкоємця як учасників відповідних правовідносин. Другорядними вони є з огляду на те, що мають дидактичне значення лише для засвоєння матеріалу певної теми, а поняття, сформовані на їх основі, є найменш загальними (окремими). Проте, неосновні факти є необхідними в змісті,

деякі з них сприяють розкриттю й полегшенню засвоєння учнями головних фактів, отже їх не можна відкинути й не включати в правознавчий матеріал. Враховуючи значення для опанування змістом правової освіти в школі, фахівці рекомендують повідомляти учням такі факти коротко й конспективно.

Виходячи із специфіки правознавства як науки і навчального предмета, його *фактичний матеріал можна поділяти за суб'єктами*. Так, суб'єктом прийняття Конституції України (факту-події) є Верховна Рада України; суб'єктом реалізації права на освіту (факту-явища) – учень середньої школи, студент вищого навчального закладу; суб'єктом реалізації права на місцеве самоврядування – територіальна громада; суб'єктами виборчого процесу – виборець, виборча комісія, партія, що висунула кандидатів у депутати, кандидат у депутати, зареєстрований у порядку, встановленому законодавством, офіційний спостерігач від суб'єкта виборчого процесу тощо.

Залежно від галузі права (предмета правового регулювання) розрізняємо факти у сфері дії конституційного, цивільного, сімейного, адміністративного, кримінального та інших галузей права. Під відповідними фактами маємо на увазі елементи державно-правової дійсності (реальності) із специфічними ознаками, суттєві для певної сфери правового регулювання. Так, у галузі конституційно-правового регулювання такими фактами-явищами є: правова охорона Конституції України; система гарантій прав та свобод людини і громадянина; політична система суспільства тощо. У сфері дії сімейного права фактом-подією є легітимація фактичного шлюбу відповідно до Сімейного кодексу від 2003 р.; у сфері дії кримінального права – факт-явище – кримінальна відповідальність неповнолітніх та її особливості, визначені у Кримінальному кодексі від 2001 р. тощо.

У контексті реалізації такої державно-правової закономірності, як закономірність функціонування держави і права, увагу слід акцентувати на факти у правознавстві, що безпосередньо визначаються як юридичні. Під ними юристи розуміють конкретні життєві обставини, з наявністю яких пов'язується виникнення, зміна чи припинення правовідносин. Класифікація юридичних фактів, розроблена в юриспруденції, може бути використана для більш повної характеристики фактичного правознавчого матеріалу. Так, за характером зв'язку факту з індивідуальною волею особи юридичні факти поділяють на: *юридичні дії* – обставини, що пов'язані з діяльністю особи, виявом її волі, наприклад, видання акта певним державним органом або посадовою особою, укладання цивільно-правового договору; *юридичні події* – факти, які не залежать від волі та свідомості суб'єктів правових відносин, проте, тягнуть за собою юридичні наслідки, наприклад, народження (з чим пов'язується набуття

правоздатності), досягнення певного віку (набуття відповідного обсягу дієздатності), тяжка хвороба або втрата годувальника, що тягне за собою певні соціальні виплати відповідно до законодавства.

За тривалістю дії розрізняють: *факти обмеженої (однократної) дії*, наприклад, призначення на посаду міністра, судді; винесення ухвали чи рішення у цивільній справі; *правові стани* – юридичні факти, які діють безперервно тривалий час і постійно породжують юридичні наслідки, наприклад, стан громадянства, стан перебування у шлюбі.

За наслідками, що їх спричиняє юридичний факт: *правоутворюючі* – такі, що тягнуть за собою утворення нових правовідносин, прав та обов'язків у їх суб'єктів, наприклад: наслідком надання згоди Верховної Ради на призначення Президентом України Прем'єр-міністра України (відповідно до п. 12 ст. 85 Конституції України) є формування уряду й виникнення між ним і міністерствами різноманітних адміністративно-правових відносин; факт укладання шлюбу тягне за собою утворення прав та обов'язків у подружжя, факт народження дитини – прав і обов'язків батьків та дітей; укладання цивільно-правової угоди спричиняє виникнення у суб'єктів, котрі її уклали, нових цивільних прав та обов'язків; *правозмінюючі* – такі, що тягнуть за собою зміну обсягу й змісту правоздатності суб'єктів правових відносин, або перехід їх у нову якість, наприклад, обрання народного депутата України Президентом, або прем'єр-міністром; *правоприпиняючі* – такі, що тягнуть за собою припинення правовідносин, наприклад, юридичним наслідком розлучення є припинення сімейних правовідносин; виконанням зобов'язань за договором припиняються відповідні цивільні правовідносини. За формою вияву: *позитивні*, які викликають позитивні правові наслідки; *негативні*, що не викликають, або викликають негативні правові наслідки. За відповідністю правовим нормам: *правомірні* – такі, що відповідають правовим нормам та *протиправні* (неправомірні), наприклад, вчинення правопорушення.

Поділ юридичних фактів, прийнятий у правознавстві, має не лише велике теоретичне значення, тобто значення для вивчення правознавчого матеріалу на теоретичному рівні, але й практичне. Засвоївши відповідні теоретичні знання, особа зможе аналізувати конкретні життєві ситуації, правильно використовувати юридичні норми для їх правового регулювання.

Висновки. Фактичний матеріал у шкільних правознавчих курсах засвоюється учнями на емпіричному рівні. Детальна класифікація фактів як елементів такого матеріалу має суттєве значення. Використання її вчителем сприятиме методично правильній та ефективній організації процесу пізнання держави та права як предмету правознавства. У результаті проведеного дослідження ми встановили, що факти державно-

правової дійсності поділяються на події, явища, процеси; за складом (структурою) – на елементарні, прості та складні, або факти першого і другого порядку; за значенням, місцем і роллю в початковому матеріалі – головні (основні) і неголовні (другорядні) факти. Їх можна розрізняти за суб'єктами права і предметом правового регулювання. Юридичні факти як конкретні життєві обставини, з наявністю яких пов'язується виникнення, зміна чи припинення правових відносин класифікуються у правознавстві за такими критеріями, як: характер зв'язку факту з волею особи (юридичні дії, юридичні події); тривалість дії (обмеженої дії, факти-стани); наслідки (правоутворюючі, правозмінюючі, правоприпиняючі); форма вияву (позитивні, негативні); відповідність правовим нормам (правомірні, протиправні).

Плануючи навчально-пізнавальну діяльність учнів, доцільно: чітко окреслити фактичний матеріал як основу для засвоєння учнями навчального правознавчого матеріалу на теоретичному рівні, визначити сукупність конкретних фактів, дослідження яких є необхідним для опанування змістом конкретної теми (розділу, курсу, предмету); здійснити класифікацію фактів за різними критеріями з метою визначення їх місця й ролі в навчальному правознавчому матеріалі; правильно встановити ступінь важливості фактів, що допомагає визначити глибину їхнього вивчення в шкільних курсах правознавства; головні факти державно-правової дійсності та юридичні факти розкривати ґрунтовно, докладно, яскраво, а другорядні наводити коротко, стисло, можна винести на самостійне опрацювання учнів; обрати адекватні значенню й сутності фактів прийоми і засоби їх вивчення; максимально використовувати дидактичний потенціал фактичного матеріалу, дослідити його якомога повніше, чим забезпечити: 1) ефективне навчання правознавства на теоретичному рівні, формування в учнів категоріально-понятійного апарату, розуміння ними державно-правових закономірностей, усвідомлення тенденцій тощо; 2) засвоєння учнями досвіду творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувалися людством у минулому, а також досвіду ставлення до світу, до людей, до себе, що забезпечує емоційно-ціннісний розвиток особистості; під час відбору фактів передусім звертати увагу на: достовірність, доведеність справжності факту в юридичній науці; значущість для розуміння правознавства, факти мають відбивати головні ідеї юридичної науки й тенденції державно-правової дійсності; максимальну конкретність та можливість створення на їх основі яскравого образу; високий ступінь емоційного впливу; можливість самостійного осмислення їх учнями.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшого дослідження вимагає теоретичний матеріал у шкільних

правознавчих курсах, а також встановлення співвідношення емпіричного й теоретичного рівнів засвоєння учнями навчального правознавчого матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії / Костянтин Олексійович Баханов. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 239 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Пальчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. 2-е вид. / Степан Сергійович Пальчевський – К.: Каравелла, 2008. – 496 с.
4. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
5. Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304с.
6. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. – М.: Гаманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання правознавства учнів основної і старшої школи.

ОСВІТНІ АСПЕКТИ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена проблемі вільного часу як важливої суспільної і освітньої категорії. Наводяться результати анкетних опитувань, які з'ясовують ставлення сучасних польських учнів і вчителів до освіти у вільний час.

Стаття посвящена проблеме свободного времени как важной общественной и образовательной категории. Приводятся результаты анкетных опросов, которые выясняют отношение современных польских учеников и учителей к образованию в свободное время.

Ключові слова: вільний час, мас-медіа, форма активності, аніматора освітньої діяльності.

Постановка проблеми. Бюджет вільного часу у сучасному суспільстві постійно зростає. Він пов'язаний з багатьма галузями життя. Визначає місце людини в суспільстві, звертаючись до принципу: «Покажи мені, як ти проводиш вільний час, і я скажу тобі, якою ти є людиною».

Вільний від роботи і сну час став важливою педагогічною категорією. Зацікавленість педагогіки проблематикою вільного часу виростає з необхідності освітнього впливу на цю сферу життя людини. Ніхто не володіє природженим вмінням належного проведення вільного часу. Нині існує більша, ніж будь коли, потреба «освіти у вільний час», який у новій цивілізації стає важливою частиною життя і розвитку людини. Проблематика освіти у вільний час виростає з суспільних змін,

серед яких домінують демократизація життя, новий економічний порядок, егалітаризм, плюралізм, консумпціонізм [1, s. 100-105; 2, s. 37].

Аналіз досліджень і публікацій. Наша стаття ґрунтується на матеріалах наших анкетних досліджень, проведених у 2008/2009 навчальному році, які охопили 327 учнів п'ятих і шостих класів та 138 вчителів початкових шкіл та гімназій у Люблінському і Великопольському воєводствах Республіки Польща.

Постановка завдання. Метою нашої статті є з'ясування деяких аспектів проблеми освітньої діяльності у вільний час, зокрема, ролі мас-медіа як чинника освіти у вільний час, ставлення вчителів до освіти у вільний час.

Виклад основного матеріалу.

Вільний час в житті людини – це низка різноманітних, взаємопроникних функцій. Його брак має сильний і негативний вплив на здоров'я, ставлення до людей і особисті досягнення. Вільний час, наповнений відповідними заняттями, має принципове і позитивне значення для розвитку індивіда.

Вільний час раціонально призначається для:

- відпочинку, тобто регенерації фізичних і психічних сил;
- розваги (що дає приємність);
- суспільної діяльності добровільного і безкорисливого характеру;
- розвитку зацікавленостей індивіда через здобування знань і аматорську артистичну, технічну, наукову чи спортивну діяльність.

Існують різні чинники, від яких залежить формулювання визначення вільного часу. Це, зокрема:

- природні умови,
- матеріальний рівень життя,
- культурні традиції,
- інтелектуальний рівень суспільства та індивідів.

Вільний час є питанням, яким займаються спеціалісти багатьох наукових дисциплін (педагоги, соціологи, інженери, лікарі та ін.). Результатом цього є велика література на цю тему. Кожен з авторів інакше визначає поняття вільного часу, хоч змістом до себе схожі. Ми наведемо найпоширеніше визначення. Вільний час [franc. *loisir*, англ. *leisure*] – час що є у розпорядженні індивіда після виконання ним обов'язкових завдань: професійної роботи, обов'язкового навчання в школі, виконання необхідних домашніх завдань, в якому може він виконувати діяльність згідно своїм уподобанням, психосоціальним потребам.

Вільний час дітей і молоді є іншою категорією ніж вільний час дорослих. Відрізняється він перш за все тим, що:

- довший;

– характеризується менш урізноманітненими формами і місцем проведення;

– більшим контролем і доглядом з боку дорослих;

– більше в ньому пасивного відпочинку,

– у меншій мірі це час, в якому поведінка дітей є галузь безперешкодного вибору форм і місця використання вільного часу.

У літературі вказується на існування чотирьох аспектів вільного часу і наголошується на необхідності збереження рівноваги між ними.

Такими аспектами вільного часу є:

1) суспільні взаємодії, неформальні, позаінституційні товариські контакти. Важливим складником цього аспекту є соціалізація;

2) активність інституцій, серед яких важливе місце відіграють позашкільні заклади (будинки культури, спортивні об'єкти тощо);

3) засоби масової комунікації;

4) проведення вільного часу у формі тривалого перебування поза місцем проживання [3].

Результатом збереження пропорції між згаданими аспектами є урівноважений розвиток особистості. На жаль, дослідження свідчать, що нині домінує однорідна модель активності, а саме – «медійні» форми проведення вільного часу. Дослідження, проведені в 2008/2009 навчальному році серед 327 учнів п'ятих і шостих класів початкових шкіл та гімназій у Люблінському і Великопольському воєводствах, виявили, що регулярну активність «перед монітором комп'ютера» у вільний час декларує 74,5% учнів. Численні свідчення (87%) стосуються анімації, ігор і розваг. Доступ до них мають майже всі діти і молодь. Непокоїть факт, що близько 84% ігор залучає гравця до актів брутального насильства, деструкції і жорстокості. Комп'ютерна гра сприяє формуванню відмінної від суспільно схвалюваної системи цінностей, в якій насильство пов'язується з нагородою, а брак наслідку віртуальних вчинків в реальному світі стає причиною конфліктів неповнолітніх з правом. Досліджувані учні висловлюють думку, що частіше вільний час проводять перед екраном монітора, відмовляючись від інших форм активності (43,5%). До найчастіше вказуваних видів ігор учні зарахували: ігри-акції – First-person shooter (FPS), Third-person perspective (TRP), сюжетні ігри, пригодницькі, бігові, спортивні. Специфічно складається психіка дитини, яка перебуває під сильним впливом комп'ютерних ігор. Така дитина часто приписує іншим ворожі наміри, ослабляє власні емпатичні вміння, налаштовується на підпорядкування інших [4, s. 204-232]. Натомість 24% досліджуваних учнів «мандрують» Інтернетом без виразного мети, у пошуках випадкових сторінок розважального характеру.

Домінує в проведенні дітьми вільного часу телебачення. Як систематичний спосіб активності залучає близько 76% учнів. Домінують музичні, розважальні, спортивні канали, і нечасто – освітні чи інформаційні. Учні охоче проводять час перед екраном телевізора в зв'язку з браком альтернативних можливостей. Особливо їх дефіцит стосується дітей і молоді з містечок і сіл. Така тенденція має відносно тривалий характер [5, s. 56].

Виявлений у ході наших досліджень брак різноманітних зразків проведення школярами вільного часу, реальних переживань, зведення взаємодії з ровесниками до контакту через мас-медіа позбавляє дітей шансів на всебічний розвиток.

Таке становище є серйозним викликом для сучасної школи. Незважаючи на численні зміни, що відбуваються в її структурі, вона все одно сприймається учнями як місце, в якому домінує нудьга і схематизм, а справжнє життя починається за її стінами.

На нашу думку, шанс для виправлення такого становища – у посиленій увазі до позакласних і позашкільних занять. Їх важливою ознакою є вільний характер. Знання, вміння і навички, що здобуваються на таких заняттях, є важливим елементом формування свідомості й індивідуальності (зокрема, і професійної) молоді людини [6, s. 158].

Однак доводиться констатувати, що ставлення вчителів початкових шкіл та гімназій до занять згаданого типу може бути визначене як пасивне. У анкетних дослідженнях, проведених в 2008/2009 навчальному році серед 138 вчителів люблінських і великопольських початкових шкіл і гімназій найчастіше виявляється великий скептицизм щодо залучення до проведення позакласних і позашкільних занять. На думку 67% вчителів учні не вважають школи важливим для себе місцем всебічного розвитку – а тому організація різних форм позакласних занять не є на думку досліджуваних вчителів ініціативою, вартою зусиль. Вчителі сприймають своїх підопічних як неохочих в цілому до будь-якої навчальної діяльності.

Таке становище має своїм джерелом думку вчителів на тему власних компетенцій щодо реалізації вільночасових завдань. Досліджувані аж у 82% не почувалися готовими до освітньої діяльності в сфері вільного часу. У відповідях вчителів підкреслюється, що завданням школи є насамперед навчання в сфері окремих предметів – натомість освітою у вільний час повинні займатися позашкільні інституції та батьки. Лише 8% вчителів вважає навчальну екскурсію істотним елементом підготовки до реалізації вільночасових завдань. Домінуючою формою реалізації процесу навчання, на думку вчителів, залишається шкільний клас.

Отже, виникає картина школи як місця, в якому освіта у вільний час сприймається як маргінальне явище, і залучений до неї вчитель

наражається на нерозуміння з боку колег. Вчителі підкреслюють (67,5%), що позакласні заняття (які реалізуються, до речі, за підтримки Європейського суспільного фонду) частіше залучають дітей молодшого шкільного віку. Важче спонукати до участі в них гімназистів. Досліджувані вчителі (69%) підкреслюють, що ставлення дітей і молоді на проведення вільного часу у одноманітних, пасивних формах є наслідком дозволу і згоди батьків.

Низьким є усвідомлення вчителів важливості власного вільного часу. 85% респондентів вказують на брак цієї категорії в загальному бюджеті часу. Найчастішими видами активності, які поглинають вільний час, є різноманітні форми доучування і професійного вдосконалення у вигляді навчання академічного (28%), післядипломного (62,5%), професійних курсів (46%). Вчителі декларують необхідність великих витрат часу для підготовки навчального матеріалу (83%), яка на їх думку нерідко відбувається саме за рахунок вільного часу. Серед інших досліджуваних виступають рутинні форми його проведення. Обмежуються переглядом телебачення, товарицькими зустрічами, візитами до кінотеатру, торгівельного центру.

Якщо навколишнім середовищем активності дорослої людини є робота, то у випадку дитини – це розваги. Під час ігор і розваг дитина набуває численних навичок, отримує інформацію про свої можливості, розвивається. Розвиток вимагає зусилля. Нині ж запанувала тенденція звернення до готових рішень. Досліджувані учні вказували (43,5%), що їх ігри і розваги рідко спираються на власну активність (наприклад, конструктивну). Частіше вони користуються так званим «готовим продуктом», який не вимагає додаткових зусиль. У меншому ступені звільняв активне положення, шукальне, творче. Такий стан це сприяє зростанню пасивної поведінки серед молоді і дорослих. Учні, опитані щодо міри їх самостійності у заняттях вільного часу, відповідали, що охочіше беруть участь в організованих формах, у яких бувають найчастіше пасивним споживачем чи спостерігачем (64%).

Частою формою активності у вільний час, яка набуває патологічного характеру, стають години, що проводяться молоддю в торгівельних центрах. Шкільна молодь в такій формі проведення вільного часу вбачає розваги. Гімназисти, опитані щодо мети візитів до торгівельних центрів, відповідали, що їх вабить динаміка такого місця (44,5%), анонімність і свобода (29%), можливість зміни власної тотожності («бути кимось іншим») (23%). Торгівельний центр є на думку учнів місцем зустрічей з ровесниками (37%), місцем заходів культурного характеру (28%), розвагою самою по собі (68%).

Торгівельний центр став місцем, в якому як у фокусі зосереджуються суспільно небажані явища (проституція неповнолітніх,

залежності тощо). Респонденти відповідають, що знають про загрози, пов'язані з місцями такого типу, але відповіді про власний в цьому відношенні досвід пропускають (92,5%).

Активність у вільний час є площиною індивідуального вибору. Необхідною стає підготовка дітей і молоді до самостійної реалізації вільночасових завдань. Важливо, щоб паралельно відбувалося зростання усвідомлення важливості гідного вільного часу, розуміння його як істотного складника розвитку індивідуальності в процесі становлення людини. Доступні можливості проведення вільного часу мають неоднакову цінність. Важливим є навчання дітей і молоді відповідним умінням і навичкам розпізнавання (критичної оцінки).

Сьогодні перед освітою стоїть багато нових викликів. Новий вимір освіти, який передбачає велику увагу до вільного часу, вимагає суспільного усвідомлення і залучення всіх суспільних груп. Потрібна підтримка батьків, вчителів, потрібна підготовка фахівців – аніматорів позашкільної освіти.

Висновки. Вільний час у наш час став важливою суспільною і освітньою категорією. Він – важлива ланка побудови індивідуальності сучасної людини. Вільний час формує сприйняття, привчає до пізнання світу культури. Це вимагає активної педагогічної діяльності, результатом якої будуть уміння і навички відповідального вибору. Однак роль аніматора освітньої діяльності у вільний час нині все більше переймають медіа – головним чином Інтернет і телебачення. Це формує домоцентричну і нерідко асоціальну модель проведення вільного часу. Зростання бруталізації суспільного життя, численні прояви агресії, що зустрічаються вже у молодшому шкільному віці, обумовлюють необхідність постановки питання про джерело таких явищ та пошуку моделі розв'язання проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. K. Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna, Poznań 2009, s. 100-105.
2. K. Denek, Poza ławką szkolną, Poznań 2002.
3. E. Wnuk-Lipiński, Budżet czasu - struktura społeczna, polityka społeczna, Wrocław 1981.
4. B. Siemieniecki (red.), Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, Warszawa 2007, s. 204-232.
5. Z. Kwieciński, Organizacja czasu wolnego dzień wiejskich, Warszawa 1976, s. 56.
6. Z. Wiatrowski, Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz 2005, s. 158.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРИТЬЄВИЧ (Кіровоград)

У статті висвітлюються особливості художнього сприйняття у процесі навчання образотворчому мистецтву в загальноосвітніх закладах. Визначені педагогічні умови художнього сприйняття, окреслена методика розвитку сприйняття мистецтва.

В статті освещаются особенности художественного восприятия в процессе обучения изобразительному искусству в общеобразовательных учреждениях. Определены педагогические условия художественного восприятия, очерчена методика развития восприятия искусства.

Ключові слова: художнє сприйняття, образотворче мистецтво, педагогічні умови, художня творча активність.

Тенденцією сучасного освітнього процесу є активізація творчого потенціалу особистості, зміни ідеалів, розвитку художнього сприйняття і художнього смаку, ціннісних орієнтацій у сфері мистецтв. Очевидним є те, що для вирішення теоретичних і практичних завдань естетики, мистецтвознавства та методики викладання образотворчого мистецтва актуальним є дослідження творчих можливостей особистості, психологічні механізми художньої творчості, а також естетичного сприйняття. Необхідно зазначити, що “чуттєве сприйняття” є основою культури і моральності особистості. Глибоко усвідомлений світ художніх цінностей у співвідношенні з особистим життєвим досвідом дає можливість розвивати у молодій людині свої моральні якості і творчі здібності, стверджувати, формувати себе як емоційну і розумову-вольову особистість, піднести гідність людини, зробити її шляхетною, укріпити в ній віру у свої внутрішні сили, у своє велике призначення. Мистецтво і мораль мають єдину мету – удосконалення особистості. За своєю природою сутність мистецтва глибоко гуманістична так як у центрі його інтересів завжди стоїть людина. Потреба у самопізнанні та самовизначенні характеризує ставлення молоді людини до зовнішньої дійсності: у навколишньому середовищі вона неодмінно шукає матеріал для побудови свого світогляду. Одним з таких матеріалів і є мистецтво – одна з форм пізнання дійсності, яка забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування її світогляду. Безумовно, такий складний процес потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи у залученні молоді особистості до цінностей світової художньої культури, до сприйняття мистецтва та навколишньої дійсності зокрема.

Стійкий інтерес до проблеми художнього сприйняття виникає в кінці ХІХ ст. й тримається протягом усього ХХ ст. її досліджували психологи А. Цензінг, Г. Т. Фехнер, Л. С. Виготський, К. Валентайн, С. Беляєва-Екземплярська, А. Г. Костюк, В. П. Ягункова, П. М. Якобсон,

Н. Б. Берхін, у літературознавстві – представники школи рецептивної естетики Р. Яусс, В. Ізер, Дж. Куллер, Е. Герш, С. Фіш та інші. Проблему сприйняття образотворчого мистецтва досліджували Б. П. Теплов, А. А. Мелік-Пашаєв, Б. М. Юсов тощо. Особливої актуальності набуває зазначена проблема у контексті сприйняття мистецьких творів. Адже від повноцінного сприйняття твору мистецтва залежить рівень його розуміння реципієнтом, сила та характер впливу на духовний світ людини.

Мета даної статті: спираючись на існуючі дослідження в галузі психології мистецтва, образотворчого мистецтва, з'ясувати основні засади художнього сприйняття, його методика застосування на заняттях з образотворчого мистецтва.

Художньо-образний характер мистецтва вимагає й особливого його сприйняття. Художнє сприйняття – вид естетичної діяльності, що виражається в цілеспрямованому і цілісному сприйнятті витворів мистецтва як естетичної цінності, яке супроводжується естетичним переживанням. Воно забезпечує можливість і способи залучення молоді до образного змісту художніх творів, відіграє суттєву роль у реалізації творчої діяльності слухача, глядача, виконавця, художнього критика, педагога мистецьких дисциплін, тому розвиток здатності до художнього сприйняття як професійного, так і аматорського, є невід'ємним аспектом методики викладання образотворчого мистецтва. Необхідним завданням, у даному контексті, виступає розвиток культури художнього сприйняття, тобто розвиненої у суб'єкта здатності осягнути і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається.

Сприйняття твору мистецтва передбачає як сприйняття його змісту (що зображено), так і форми (як зображено), що породжує відповідні емоції (емоції форми та змісту) [1, 314-316]. Оскільки чуттєва сфера є основою художнього сприйняття, виникає необхідність її розвитку. Б. М. Теплов вважав, що художнє виховання завжди включає в себе виховання здібності сприйняття, причому, художньо повноцінне сприйняття мистецтва – це активна діяльність, більш того, – це вміння, якому треба вчитися. Сприйняття мистецтва, за своєю природою – творчий акт. Він характеризується інтенсивністю творчого переживання, співучастю реципієнта. Сприяє розширенню і збагаченню його особистого досвіду художнього бачення світу. Але спроможність до сприйняття мистецтва і пізнання його не дається людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання [5]. Потрібно розвивати художнє сприйняття - як здатність осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту [3, 36]. Тому на заняттях з образотворчого мистецтва

необхідно проводити системну роботу по формуванню вміння сприймати мистецтво та навколишню дійсність.

Таким чином створення художнього образу на заняттях з образотворчого мистецтва передбачає передачу змісту в яскравій, емоційній формі. Тому сприймання на заняттях має поєднувати пізнавальний та емоційний бік. На думку Б. Юсова сприйняття і аналіз художніх творів об'єднує здатність до співпереживання, тобто до емоційної чуйності; наявність певного об'єму знань і уявлень про мистецтво; здатність розуміти форму художніх творів; переносити оцінки і художні судження на сприйняття явищ дійсності та інших видів мистецтва [6, 56-62].

Сприймання навколишнього має специфічні особливості. Звичайно під час сприймання предмета ми частіше всього обмежуємося пізнаванням речі, так як головним для нас є її призначення та використання. В процесі пізнання, як зазначав І. М. Сеченов, людина ніби накладає образ того, що бачить в цей момент, на образ попереднього сприймання, який зберігається в пам'яті: якщо образи співпадають, то людина пізнає предмет, який знаходиться перед нею. Художник кожного разу сприймає предмет з метою його подальшого зображення, всебічно вивчає його форму, колір, просторове розміщення. Чим більший досвід художника, тим повно ціннішим буде його творчість, так як кожне сприймання проходить через призму попереднього досвіду, вбираючи в себе нові враження, збагачуючись ними. Дитяча образотворчість також ґрунтується на культурі сприймання. В своїх творах діти відображають свої враження від навколишнього середовища. Образотворча діяльність слугує засобом розширення і закріплення їхніх уявлень про дійсність, сприяє вихованню почуттів і формуванню понять. Досвід школяра ще не дуже великий, тому важливо дати можливість поспостерігати за предметом, щоб побачити та запам'ятати головне, характерне, виразне. Тому саме невмінням бачити, пояснює помилки в малюнках дітей [4, 122].

На особливий характер сприймання, пов'язаний з подальшим відображенням вказує Б. М. Теплов. В образотворчому мистецтві завдання зображення обов'язково вимагає гострого сприймання, дійсного справжнього відчуття речей. Вирішуючи завдання зобразити побачене, дитина неминуче привчається по новому, більш чітко і точно бачити речі. Тому художнє виховання завжди тісно пов'язане з вихованням здібності спостерігати.

Розвиток сприймання, що передує образотворчій діяльності, має дві цілі: збагачення пізнавального та емоційного досвіду дитини в процесі ознайомлення з навколишнім; уточнення уявлень про різні предмети та явища. Накопичення вражень про оточення є основою для занять з

образотворчого діяльності. Розширення тематики дитячих робіт пов'язане з розширенням другого завдання з розвитку сприймання – уточненням уявлень про предмети. Вже у дітей 5-6 років підвищується критичне ставлення до своєї роботи, їх не задовольняє відсутність схожості зображення і предмета, це зумовлено не чіткістю уявлень. Здібність зображувати предмети пов'язана з детальним їх вивченням.

Таким чином, проведення спостережень з метою розвитку зображувальної діяльності може бути організоване для збагачення досвіду дітей (в широкому значенні) і для пізнання властивостей окремих предметів (у вузькому значенні). При цьому обов'язковою умовою є залучення естетичних почуттів, які підсилюють емоційний бік сприймання, що особливо важливим є для подальшого зображення.

Для творчості дітей, як і для будь-якої творчої діяльності важливе значення має пізнавальний бік сприймання. Дитина повинна пізнати назву предмета або явища, призначення, зовнішній вигляд (форму, розмір, колір тощо), визначити які ознаки є основними, а які – другорядними. Не завжди дитина може самостійно це зробити і завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти, навчити бачити, тобто сприймати предмети і явища дійсності.

Основою вирішення цього завдання є виховання сенсорної культури. Сенсорне сприймання – це формування у дитини широкої орієнтації в різноманітних властивостях реальних предметів.

Сприймання має бути цілеспрямованим, тоді дитина чітко уявляє що і за чим їй потрібно спостерігати. Така постановка мети і обґрунтування завдання зосереджує думки і загострює сприймання на окремих моментах, робить сприймання вибірково оцінним, аналітичним. Для оволодіння здібністю аналізувати необхідна висока сенсорна культура – уміння бачити та виділяти якості предмета, що має суттєве значення в образотворчій діяльності. Розвиток цих здібностей вимагає великої уваги вчителя. Психолог О. В. Запорожець зазначав, що для образотворчої діяльності в першу чергу важливо розвинути зір та тактильні здібності [2]. Тож ще одним завданням вчителя образотворчого мистецтва – розвивати здібність зорового сприймання. Для образотворчої діяльності важливо навчити дітей бачити в складних формах предметів їх основу – геометричну форму. Такі ж еталони допомагають навчити сприймати і колір, пропорції тощо.

Основою сенсорного сприймання є навчання дітей загальному способу сприймання – аналізу. В різних видах образотворчої діяльності цілі аналізу мистецтва та навколишньої дійсності різні. Сам процес аналізу ми пропонуємо проводити у декілька етапів: сприймання предмета в цілому (характеристика предмета); визначення частин з цілого; визначення будови предмета – співвідношення великих та малих

частин; визначення образотворчих засобів вираження; спостереження знову всього предмета в цілому. Такий поділ умовний, він залежить від віку дітей. Для виховання здібності виділяти і знаходити узагальнені форми в предметах одного виду важливо використовувати спосіб порівняння.

Організація та методика проведення спостережень з дітьми, формування сприйняття мистецтва та навколишньої дійсності пов'язана, на нашу думку з рядом умов: створення установки на сприймання твору мистецтва; формування зв'язків попередніх сприймань з наступними; залучення естетичних почуттів; ознайомлення з видами та жанрами мистецтва; поняття про специфіку мови кожного виду мистецтва; введення в сприймання активної діяльності з залученням різних аналізаторів; залучення ігрових моментів, активізація емоцій; формування власного ставлення дитини до художнього твору. Воно пов'язане з особистісним досвідом, темпераментом, загальним рівнем розвитку; співставлення творів образотворчого мистецтва з близькими за настроєм музичними творами і поезією (мрійний, сумний, веселий, тривожний). Важливо, щоб педагог не давав сам характеристику побаченому, а щоб діти змогли самостійно визначити необхідне, використовувати порівняння. Проте слово педагога –невід'ємний елемент у процесі сприйняття дітей.

Таким чином творче переживання мистецтва, яке передують образотворчій діяльності дітей, спроможне забезпечити суб'єктивність естетичних мотивів, цілей, ідеалів і виступити потребою до подальшої художньої творчості особистості. Так, процесу сприймання мистецтва для розвитку продуктивної художньої творчої активності учнів на заняттях з образотворчого мистецтва сприяють: активізація найбільш важливих психофізіологічних процесів, які беруть участь у продуктивній художній творчості дітей; перетворення природної творчої енергії дитини в художню творчу енергію особистості; розвиток мотиваційної сфери художньо-творчого обдарування дітей, створення необхідної емоційної атмосфери на уроці; відновлення навіювання продуктивної художньо-творчої обдарованості дітей; педагогічне забезпечення наслідування однієї з перших форм творчості дітей; розвиток творчої уяви; виховання естетичного ставлення до життя; засвоєння основних понять теорії художньої творчості; освоєння засобів художньої виразності, вивчення техніки виконання творів образотворчого мистецтва; вміння аналізувати, створювати образи, узагальнювати та систематизувати.

При продуктивній організації сприйняття мистецтва та навколишньої дійсності відбувається динаміка процесу художнього

сприймання, що дозволяє ефективно розвивати внутрішні рівні природної художньо-творчої активності учнів:

- від цілісної до структурної моделі художнього сприйняття;
- від синтезу мистецтв у сприйманні до моносприйняття;
- від невербального осягнення картини до спілкування, бесіди із приводу сприйнятого;
- від емоційно-експресивної реакції до вербальної оцінки.

Таким чином художньо-образне сприймання мистецтва передбачає формування навичок сприймання й оцінки художнього образу у творах образотворчого мистецтва (по можливості – і в інших видах). Сприймання здійснюється на основі творів світового мистецтва, творів сучасних авторів, як українських, так і зарубіжних, та вирішує такі завдання: формування уявлення про особливості образної мови різних видів образотворчого мистецтва, розуміння ролі виражальних засобів і створенні художнього образу (певного стану, настрою, характеру тощо) твору мистецтва; розвиток уміння виразити своє ставлення та емоційне переживання щодо твору, який аналізується: у формі словесного відгуку на рівні емоційно-естетичної оцінки, художнього аналізу (порівняння, зіставлення, виявлення загальних рис тощо), розгорнутої художньої оповіді, що передає естетичні погляди, смаки, ідеали учнів; у формі «графічної мови», тобто передавання враження про твір за допомогою зображення (миттєвою виконані начерки і кальовки з пам'яті); можливо – в інших формах художньої творчості (музика, театр, художня фотографія, анімація тощо); формування знання та уявлення про мистецтво загалом та про життя і творчість художників зокрема. Засвоєння художніх термінів.

Отже, сприйняття твору мистецтва має свої особливості, пов'язані з умовним характером мистецтва та установкою на отримання емоцій від спілкування з твором мистецтва. Таким чином, розвиток культури художнього сприймання на заняттях з образотворчого мистецтва пов'язаний із опануванням мови мистецтва, отриманням специфічних знань, накопиченням досвіду спілкування з мистецькими творами, формуванням художнього смаку, пробудженням інтересу до художнього пізнання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Лев Семенович. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Изд. 5. Испр. и доп. Комментарии В. В. Иванова и И. В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
2. Запорожец О. В. Особенности развития процесса восприятия. – Научные записки ХДШ. Харків, 1941, т. I, с. 181 — 191.
3. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. - М.: Искусство, 1981. – 96 с.
4. Психология творчості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Роменець. — 3-є вид. — К.: Либідь, 2004. — 287 с.

5. Теплов Б. М. Психологические основы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР, 1947, №11. Отделение педагогики, с.7-29.

6. Юсов Б. М. Проблема художественного воспитания и развития школьников. - М., 1984. - 158 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрітьєвич Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійний саморозвиток майбутніх вчителів образотворчого мистецтва; методика викладання образотворчого мистецтва та дизайну.

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена педагогічній проблемі музично-виконавської підготовки у навчальному процесі.

Статья посвящена педагогической проблеме музыкально-исполнительской подготовки в процессе обучения.

Ключові слова: художня інтерпретація, музично-виконавська майстерність, художня інтерпретація, художній образ, навички.

Проблема навчання музично-виконавської майстерності на музичних факультетах вищих навчальних закладів існує давно і до цього часу далека від вирішення. Точки зору дослідників розходяться часто до протилежних – навчання грі на інструменті, музично-виконавська підготовка, цілеспрямоване формування комплексу знань, умінь та навичок тощо. Зрозуміло, що кожен з цих пунктів підпорядковує інші. Але все це включає в себе різні концептуальні позиції, підходи та пріоритети. Ми висловлюємо свій погляд і своє бачення вирішення художньо-педагогічної проблеми музично-виконавської майстерності.

Структурні елементи музично-виконавської майстерності та їх зміст в залежності від розуміння місця виконавця та завдань, які перед ним ставились у різні історичні періоди – розглядалися і тлумачилися по-різному. Так у перших трактатах, в яких розглядалася ця проблема, написаних Хуаном Бермудо в середині XVI століття, та в працях, написаних до початку XVIII століття Сен-Ламбером, Ф. Купереном, Ж. Рамо, Ф. Е. Бахом, музичне виконавство було необхідним компонентом мистецтва композиції, теорії музики, імпровізації. В той час виконавство не розглядалося, як окрема професія. Композитор повинен був виконувати свої твори, тому композитор і виконавець поєднувалися в одній особі. Творчість композиторів обмежувалась їх виконавськими можливостями, тому техніці володіння інструментом у навчанні надавалася важлива роль. Але це було навчання не

виконавської майстерності, а грі на інструменті, вдосконаленню техніки володіння інструментом.

Наприкінці XVIII – початку XIX століть відбувається виокремлення виконавця в окрему професію. З'являються концертуючі виконавці-віртуози, значно ускладнюються музичні твори, які треба виконувати. Ці обставини викликали необхідність перегляду та вдосконалення підготовки музиканта-виконавця, спонукало до дослідження і виникнення нових можливостей виконавської майстерності. Але проблеми, які досліджувалися в цей період, зводились до вивчення розвитку технічних можливостей виконавців, а не формуванню музиканта-виконавця.

Новий напрямок в теорії музичного виконавства з'являється на початку XX століття. Нові погляди заклали основу кардинальних змін місця і ролі музиканта-виконавця та змісту його підготовки. Ці зміни внесли Й. Гофман, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, А. Шнабель та ін. З'явилося розуміння та виділення у структурі музично-виконавського процесу як окремої складової художньої осмисленості музичного твору.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Г. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як “вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності” [1, 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професію музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури. Так, Б. Л. Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, “щоб у свідомості

учня були нероздільні зміст – настрої музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити” [2, 38].

Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. А. Давидов. На його думку, “виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні” [3, 29].

Ми вважаємо, що виконавська майстерність – це характеристика високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Виконавська майстерність як результат справжньої творчості передбачає уміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору.

В музикознавстві термін “інтерпретація” у всіх своїх відтінках визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, а, зокрема, як:

– активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора;

– виконавська або авторська концепція стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування;

– 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;

– художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується.

З музично-педагогічних позицій поняття “інтерпретація”, насамперед, передбачає індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність. Вона, як інтегральне явище, є раціональною сутністю ознак, властивостей, характеристик і структурних елементів, за допомогою яких музика виявляється як суспільна свідомість і мислення,

як засіб пізнання і відображення дійсності, як художня форма і художній зміст, як художній процес і художній образ, що викликає у слухачів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, натхненність, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання; несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду. 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 уміння, 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, уміння характеризуються як готовність до свідомих і точних виконавських дій. У становленні художньої інтерпретації уміння, 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.

Отже, сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей.

Продукт творчості виконавця виступає в ролі художньої інтерпретації виконуваного твору. В цьому випадку справедливим є висловлення Н. П. Корихалової про те, що “створювана художником-артистом виконавська інтерпретація, яка містить його бачення, прочитання, тлумачення об'єктивного даного твору виступає результатом його творчої по суті діяльності” [4, 156].

Засобом вираження художнього образу музичного твору є фразування. Саме воно синтезує виражальні засоби – динаміку, агогіку,

тембр, штрихи тощо; включає засоби звуковидобування – туше, міх (баян, акордеон). Викривлення природності фразування завдає шкоди змісту твору, спотворює його. Фразування є завжди індивідуальним, оскільки здійснення всіх цих засобів складає індивідуальну манеру виконавця.

Досягнення виразності виконання, відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без опанування специфіки звуковидобування на інструменті. Узагальнюючи свій досвід, Г. Г. Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: “Найперше – “художній образ” (тобто зміст, розуміння, вираження, те, “про що йде мова”); друге – звук в часі – опредметнення, матеріалізація “образу” і, врешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання, гра на роялі “як така”, тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструменту” [5, 60].

Концертний виступ є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Для митця важливо не тільки відчувати художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач, глядач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями.

З урахуванням існуючих позицій стосовно художньо-педагогічної проблеми виконавської майстерності, а також сутності виконавської підготовки як творчого процесу, основними компонентами структури виконавської майстерності є:

– емоційний, що відображає суб'єктивне сприйняття і безпосередню реакцію виконавця на музичний твір;

– нормативний, що передбачає наявність необхідних мистецтвознавчих знань, здатність до розкриття авторської концепції музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак;

– ціннісний, що характеризує уміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями та уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі виконання;

– технічний, що виражає міру володіння виконавцем інструментальною технікою (звуковидобування, біглисть тощо);

– публічно-регулятивний, що відображає уміння виконавця до регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної

діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

Таким чином, виконавська майстерність передбачає здатність музиканта до “одухотворення” музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації.

Аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування виконавської майстерності є однією з вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта.

На сьогоднішній день в теорії та практиці музичного виконавства виділяється два основних структурних елементи – художність музичного твору та музичне виконавство. Тобто в наш час існує розуміння того, що осмислення художньо-змістовної сутності музичного твору виступає необхідною умовою повноцінного художнього виконавства та ефективності музично-виконавської підготовки. На нашу думку необхідним є вивчення предмету виконання, шляхів та методів осмислення та розуміння художньої сутності музичного твору, механізмів їх осмислення та втілення у музично-виконавському процесі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ. – Новосибирск: Наука, 1992. – 125 с.;
2. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М. Музыка, 1996. – 74 с.;
3. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. Давыдова Н. А. д-ра искусствоведения: 17.00.02/ КГК – К., 1990. – 435 с.;
4. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. – М.: Музыка, 1979. – 192 с.;
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1987. – 78 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя Михайлівна – 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.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ВИМІРУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наталія ТАРАПАКА, Аліна МАРТІН (Кіровоград)

У статті акцентується увага на тестовий контроль як засіб виміру якості підготовки майбутніх вихователів в вищому навчальному закладі.

В статтє акцентується внимание на тестовом контроле как способе измерения качества подготовки будущих воспитателей в высшем учебном заведении.

Ключові слова: тестовий контроль, вихователі дошкільних навчальних закладів, моніторинг.

Постановка проблеми. В теперішній час вища школа знаходиться на шляху переходу до інтенсивних методів навчання, здійснюється пошук більш ефективних форм педагогічного контролю. В зв'язку з цим зростає актуальність наукових досліджень по проблемі якості підготовки, так як успішне вирішення даної проблеми може істотно підвищити професійну підготовку майбутніх спеціалістів з дошкільної освіти. Впровадження нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» потребує інтеграції, проектування у освітній діяльності вихователів. Ці завдання можуть виконати лише професійно підготовлені вихователі, які навчалися за новітніми освітніми технологіями, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільця. Звичайно, підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога дошкільного фаху, в першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, яка формує рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Мета статті – уточнити дефініції тестового контролю, розкрити його можливості в практиці навчання майбутніх вихователів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-методичні засади педагогічної діагностики висвітлювалися в роботах В. Аванесова, Я. Болюбаша, І. Булах, Л. Бурлачука, Ю. Мальованого, М. Мруги, П. Підкасистого, С. Смирнова, Д. Чернилевського [1], [2], [3], [4], [5].

Виклад основного матеріалу. Систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації про хід і результати навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу й професійно-педагогічної підготовки загалом, оскільки освітній процес реалізується через взаємодію його учасників. Канал зворотного зв'язку є надзвичайно важливим для викладача, оскільки дає можливість діагностувати й оцінювати результати освітнього процесу, прогнозувати наступний етап навчання на основі досягнутого, диференціювати методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, коректувати свої професійні дії. Для студента зворотний зв'язок дає можливість побачити свої недоліки й

досягнення, отримати оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності, поради щодо її коректування. Тобто контроль педагога за процесом і результатом праці спрямовано як на діяльність студентів, так і на власну діяльність, а також на взаємодію студентів і педагога. Успішне вирішення цих завдань багато в чому буде визначати загальний рівень якості вищої освіти.

Тестовий контроль за результатами освітнього процесу в вищому навчальному закладі, як один із видів педагогічного контролю, є складовою менеджменту освіти. Якісні показники підготовки майбутніх вихователів допомагає визначити моніторинг якості їхньої підготовки.

З'ясуванню сутності моніторингу може посприяти його співставлення з контролем. У синонімічному аспекті поняття «моніторинг» іноді підміняється поняттям «контроль». В українському педагогічному словнику тлумачення терміну «моніторинг» є поки ще відсутнім. Але значення слова «монітор» (англ. *monitor* від лат. *monitor* – той, що контролює) говорить про подібність функцій двох понять, тобто контролю і моніторингу. The All Nations English Dictionary пропонує такий варіант перекладу дієслова *monitor v.* – to watch, to listen, to examine. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations.– спостерігати, слухати, перевіряти; а дієслова *control v.* – керувати, регулювати, контролювати, перевіряти. Як бачимо, переклад частково співпадає. Моніторинг і контроль мають багато спільного:

- контроль, як і моніторинг, забезпечує зворотний зв'язок, інформує про стан справ;

- об'єктами контролю, як і моніторингу, можуть бути і процес, і результат навчальної діяльності; суб'єктами моніторингу і контролю можуть бути адміністрація, завідувачі кафедр, викладачі і самі студенти;

- контроль і моніторинг можна співвідносити за видами, формами і методами (попередній контроль – вхідний моніторинг; поточний контроль – проміжний моніторинг; підсумковий контроль – вихідний моніторинг; тематичний контроль – вибіркового моніторингу; фронтальний контроль – комплексний моніторинг). Вважаємо, що контроль заклав фундамент для створення моніторингу, який є багатогранним процесом, до складу якого невід'ємно входить контроль. Необхідно приділити увагу співвідношенню процесів моніторингу, оцінювання і особливостям, які тісно пов'язані з ними.

Вперше ідею всестороннього контролю знань, умінь та навичок теоретично в своїй праці «Велика дидактика» обґрунтував Я. А. Коменський. Надалі в дидактичних системах інших педагогів також достатньо уваги приділялось контролю над засвоєнням знань. Так, А. Дістерверг вперше висловив думку про використання форм контролю та його неперервності [6].

У сучасній дидактиці здійснюється інтенсивний пошук шляхів керівництва навчальним процесом на всіх його стадіях, від розробки його змісту до перевірки результатів, зокрема використання об'єктивних методів діагностики, які дають повні й точні відомості про якість навчального процесу. Одним із таких методів, який набув широкого використання в останні роки, є дидактичне тестування. Відтак, існує необхідність визначення особливостей використання дидактичного тестування як одного з найбільш ефективних методів педагогічної діагностики в умовах сучасної вищої школи. Тестування є одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватись з різною метою і відповідно бути формуючим (або поточним) та підсумковим. Для кожного випадку мають бути розроблені спеціальні тести, що відповідають меті та завданням цього тестування.

Вивчаючи науковий підхід В. Аванесова [1] і А. Майорова [4], під професійно зорієнтованим педагогічним тестом, ми розуміємо систему специфічних завдань певного змісту, з поступовим ускладненням з метою об'єктивної оцінки структури, рівня та якості підготовки студентів до професійної діяльності. Проте у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до питання класифікації тестів, які використовуються для оцінювання знань. Так, Л. Банкевич, Л. Бечмен, В. Коккота, М. Портал, С. Суворов, Дж. Харріс пропонують класифікувати педагогічні тести відповідно до мети тестування. І. Зварич, В. Ландсман розрізняють тести, що використовуються під час проведення різних видів контролю. Г. Артюшин, Н. Давидкіна та інші науковці розрізняють тести за структурою побудови [6].

У практиці вищої школи серед різноманітних методів контролю й оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів значне місце займає дидактичне тестування, яке дає можливість отримати досить реальну картину засвоєння знань, умінь, навичок. Для діагностування успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами. В. Аванесов використовує термін «педагогічний тест» і визначає його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно і ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості студентів [1].

Одним із завдань тестового контролю є визначення того, які саме знання, уміння, навички можуть бути виміряні за допомогою педагогічного тесту. Поняття базисного змісту навчальної дисципліни неперервно пов'язане з поняттям навчального модуля, в якому змістові блоки логічно пов'язані в систему. Будь-яка навчальна дисципліна

визначається як система знань, як система видів навчально-пізнавальної діяльності, як елемент структури навчального плану. У підготовці дидактичних тестів як методу діагностики важливо врахувати перші два аспекти. Компоненти системи знань навчальної дисципліни досить різні – це понятійний апарат, теоретичні твердження, різноманітні точки зору на педагогічні явища, терміни, опис педагогічних процесів і явищ, педагогічні теорії і закони тощо, які у сукупності становлять тезаурус дисципліни. Слід зазначити, що при визначенні змісту як модуля загалом, так і змісту матеріалу, що добирається для дидактичного тестування, важливо враховувати те, що будь-який модуль має дві частини, що обумовлено особливостями професійно-педагогічної підготовки: пізнавальну частину, яка спрямована на формування теоретичних знань студентів, і навчально-професійну, що зорієнтована на формування професійних умінь і навичок на основі отриманих знань.

Загальнопедагогічна підготовка покладена нами в основу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дошкільниками. Педагогічна підготовка у ВНЗ не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує зорієнтовуючі, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції. Педагогічна теорія озброює майбутнього вихователя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку. Логіка і стратегія педагогічної освіти містить взаємозв'язані теоретичні і практичні компоненти, заключною ланкою у процесі відтворення і функціонування педагогічних знань виступає педагогічна практика. Ідея педагогізації тісно пов'язана з інтенсифікацією навчального процесу, що зумовлена соціальними перетвореннями і вимогами якісної підготовки фахівців, а тому виступає об'єктивною тенденцією, перспективним шляхом розвитку педагогіки вищої школи. Якщо перша вирішує питання змісту навчального матеріалу, то друга стосується організації цього процесу. Все це визначає поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність, продуктивну навчальну взаємодію студентів.

Дидактичне тестування надає викладачеві можливості перевірити базові знання, поєднуючи різний зміст навчального матеріалу та різні типи тестових завдань. Крім того, дидактичне тестування дає змогу перевірити результати навчально-пізнавальної діяльності студентів на

різних етапах засвоєння знань, умінь, навичок: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез.

При розробці тестів важливо наскільки вони відповідають запроектованим цілям навчання, освіти, розвитку студентів. Найважливішими критеріями якості дидактичних тестів визначаються: надійність – ступінь стійкості результатів, тобто отримання стійких результатів, безвідмовність, довготривалість, збереженість при заданих умовах; валідність – відповідність отриманих результатів цілям тестування; визначеність – простота тесту, його зрозумілість усій групі студентів; об'єктивність – мінімальність суб'єктивного впливу тих, хто проводить тестування, і досягнення при цьому максимальних результатів; точність – визначає мінімальну похибку, з якою можна провести вимірювання цим методом; ефективність – тест, який забезпечує при інших рівних умовах більшу кількість відповідей за одиницю часу, є більш ефективним.

Дидактичне тестування як метод діагностики навчальних досягнень студентів може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань. На наш погляд, технологія складання дидактичних тестів включає декілька послідовних етапів:

1. Визначення мети тестування (що оцінюється: знання, уміння, якого рівня тощо); виділення вимог до оцінювання знань, умінь, навичок (розробка шкали оцінювання, модель інтерпретації отриманих балів).

2. Визначення змісту матеріалу, що підлягає тестуванню, кількості завдань, установлення рівня їхньої складності.

3. Складання тестових завдань:

- створення інструкції тестового завдання;
- розробка запитальної частини тестового завдання;
- створення відповіді на тестове завдання.

4. Процедура валідації тестових завдань.

5. Внесення коректив (за необхідності) у зміст тестових завдань.

Зауважимо, що правильно складені дидактичні тести повинні враховувати низку вимог. Тести повинні бути відносно короткотривалими, тобто не вимагати великих затрат часу; однозначними, тобто не допускати довільного тлумачення тестових завдань, правильними, тобто виключати можливість формулювання багатозначних відповідей, відносно короткими, тобто вимагати стислих відповідей, інформаційними, тобто такими, що забезпечують можливість співвіднесення кількісної оцінки за виконання тесту з порядковою чи інтервальною шкалою вимірювань, зручними, тобто придатними для швидкої математичної обробки результатів, стандартними, тобто придатними для практичного використання – вимірювання рівня

підготовленості більш широкого контингенту студентів, які оволодівають однаковим обсягом знань на одному й тому ж рівні навчання.

Необхідно підкреслити, що особливе значення під час розгляду контролю надається єдності його контролюючої та навчальної функцій, зміст котрого полягає в тому, що зміст, прийоми та методика контролю повинні носити навчальний характер, синтезувати раніше засвоєний матеріал та набуті вміння, забезпечувати їхнє повторення та закріплення.

Розвиток соціального, психологічного та інших напрямлень тестування дозволяє зазначити, що тестологія – це наука про принципи розробки, наукової апробації та ефективного застосування тестів, здійснення тестування та аналізу результатів в різних областях діяльності.

А. Майоров в своїх дослідженнях висуває гіпотезу про те, що тести не тільки більш якісний, але і значно більш об'єктивний спосіб оцінювання, де об'єктивність тестування досягається шляхом стандартизації процедури проведення та шляхом стандартизації і перевірки показників якості окремих завдань для майбутніх вихователів і тестів в цілому [4].

З досліджень А. Малихіна видно, що перевагами тестового контролю є: оперативність контролю і економія часу, що витрачається на перевірку рівня знань студентів; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість контролю широкого діапазону набутих знань; перевірки результативності самостійної роботи студентів з теми або розділу навчального курсу; більш об'єктивна оцінка набутих знань, умінь, навичок і уникнення при цьому можливості суб'єктивізму з боку викладача; забезпечення індивідуального підходу; можливість швидкого інформування студентів про результати тестування; використання ПК, що підвищує ефективність тестового контролю[5].

Зовнішнє стандартизоване тестування дозволяє реалізувати ряд важливих функцій: діагностична, контролююча, розвиваюча, мотиваційна, організаційна.

Поступово тестовий контроль стає не тільки засобом визначення рівня навчальних досягнень, але і сучасної технології навчання та розвитку студентів. Об'єктивна оцінка рівня навчальних досягнень дозволяє майбутньому вихователю самоідентифікувати себе в зовнішньому середовищі, визначити свій рейтинг по визначеним показникам, виявляти та мобілізувати свої можливості для досягнення результату, намітити план актуальних дій у відповідності з власною мотивацією та системою цінностей.

Нами визначено, що розробка тесту підсумовуючого контролю передбачає не тільки експертну оцінку змістовної значимості всіх

елементів курсу, але і забезпечення конструктивної та критеріальної валідності. Тільки статистично значимі показники валідності та надійності тесту можуть слугувати обґрунтуванням рекомендувати його для сертифікації в якості діагностичного інструменту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури по темі дослідження дозволив нам виділити наступні види тестів: розвитку, інтелекту, загальної результативності, рівня успішності, професійної готовності та інші.

Слід зазначити, що тестовий контроль знань студентів не суперечить іншим формам педагогічного контролю, які ґрунтуються на безпосередньому спілкуванні викладача зі студентами. Проте, саме тестовий контроль надає викладачеві об'єктивну інформацію про рівень знань студентів, про прогалини в їхній підготовці, про причини цих прогалин.

Тестові завдання з дошкільної педагогіки мають важливе значення в навчальному процесі педагогічного вузу, а саме для майбутніх вихователів. Вони дозволяють викладачеві відслідкувати процес передачі знань, динаміку засвоєння і розвитку здатності вільного володіння та оперування теоретичною і методичною інформацією. За нашими дослідженнями тести для майбутніх вихователів включають педагогічну майстерність вихователя ДНЗ, педагогічну техніку вихователя ДНЗ, культуру спілкування вихователя дошкільного закладу, взаємозв'язок педагогічної і театральної, акторської діяльності, професійну етику вихователя ДНЗ, самовдосконалення та самоосвіту вихователя ДНЗ, методику педагогічного впливу на дітей, батьків, риторичну культуру вихователя дошкільного закладу, інтерактивні технології навчання у фаховій підготовці і професійній діяльності вихователя.

Сучасний етап розвитку освітньої системи передбачає збільшення об'єму та ускладнення змісту соціокультурного досвіду, необхідного для засвоєння дітьми дошкільного віку, а відповідно і пошук найбільш ефективних форм освітньо-виховної роботи, вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Дошкільним навчальним закладам потрібен вихователь, котрий спроможний створювати умови для всебічного розвитку та саморозвитку дітей. Одним із шляхів вирішення проблеми та перевірка якості підготовки і є тестування.

Найбільш поширені в педагогічній практиці педагогічних вищих навчальних закладів знайшли наступні форми тестових завдань:

– тестові завдання закритої форми, коли пропонується декілька варіантів готових тверджень, з яких потрібно вибрати одне, що є істинним;

– тестові завдання відкритої форми, яка допомагає студенту оволодіти ключовими поняттями навчальних дисциплін;

- завдання на відповідність, коли необхідно встановити відповідність елементів однієї множинності елементами іншого;
- тестові завдання на встановлення правильної послідовності тих чи інших дій, процесів, операцій.

Для визначення психолого-педагогічної готовності студентів до взаємодії із дошкільниками нами запроваджені тести, які включають наступні компоненти діяльності:

- мотиваційну направленість на взаємодію з дошкільниками;
- володіння різноманітними мовними прийомами організації взаємодії з дошкільниками;
- рефлексію професійної діяльності;
- якості мислення: гнучкість, логічність, дедуктивність;
- сформованість суб'єкт-суб'єктної позиції взаємодії з дошкільниками;
- емоційність.

Тестові завдання з дошкільної педагогіки мають важливе значення в навчальному процесі педагогічного ВНЗ. Вони дозволяють викладачеві відслідкувати процес передачі знань, динаміку засвоєння і розвитку здатності вільного володіння та оперування теоретичною і методичною інформацією. За допомогою тестів можна визначити основні компетенції вихователів: праксеологічні, мовленнєво-комунікативні, креативні, морально-етичні, інформаційно-медіальні. Майбутні вихователі під час навчання у ВНЗ мають набути знань і практичних умінь для складанні тестів, які будуть необхідні їм у роботі з дітьми. Готовність до навчально-виховної роботи в дошкільному закладі становить базис професійної підготовки до педагогічної діяльності і потребує пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки.

Висновки. На основі проведених нами досліджень ми можемо зробити висновок про те, що педагогічне тестування є однією з найбільш технологічних форм оцінки рівня навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ. Отже, створення і застосування тестового контролю знань студентів є необхідною умовою діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Тестовий контроль може використовуватись для актуалізації знань студентів, встановлення рівнів успішності академічних груп та окремих студентів, аналізу різних форм і методів навчання, підсумкового оцінювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: Учебник для преподавателей ВУЗов, техникумов, училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. – М.: Центр тестирования. – 2002. – 238 с.
2. Горбатов Д. С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 105-110.

3. Долинер Л. И. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса // Вестник Московского ун-та. Серия 20. – Педагогическое образование. – 2004. – № 2. – С. 25-56.

4. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.

5. Малихін А. Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі // Рідна школа. – 2006. – Червень. – С. 9-11.

6. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672с, с. 295

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Тарапака Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Коло наукових інтересів: естетичне виховання дошкільників та молодших школярів, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського.

Мартін Аліна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методик початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: зміст природничої освіти і екологічне виховання дошкільників.

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ДИСПЕТЧЕРАМИ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Світлана ТИМЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена аналізу активних методів навчання у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін майбутніми диспетчерами управління повітряним рухом. У статті обґрунтовується доцільність вибору активних методів навчання щодо формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.

Стаття посвячена аналізу активних методів навчання в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін майбутніми диспетчерами управління повітряним рухом. В статті обґрунтовується доцільність вибору активних методів навчання в процесі формування комунікативних умінь майбутніми диспетчерами управління повітряним рухом.

Ключові слова: активні методи навчання, комунікативні вміння, професійне спілкування.

Професійна підготовка диспетчерів управління повітряним рухом вимагає постійного удосконалювання. У зв'язку з реформуванням вищої освіти підготовка фахівців вимагає корінної зміни стратегії та тактики навчання у вищому навчальному закладі. Акценти при викладанні професійно орієнтованих дисциплін переносяться на використання активних методів навчання, які активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять

студентів справжніми суб'єктами навчання.

У психолого-педагогічній літературі методам активного навчання присвячено чимало досліджень і публікацій. Психологічні основи для розробки цілісної концепції розвиваючого навчання були закладені ще в 30-х роках минулого століття в роботах Л. С. Виготського, В. В. Давидова, А. Н. Леонтьєва та ін. Проте систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися в другій половині 60-х та на початку 70-х років в дослідженнях психологів та педагогів з проблемного навчання. Значний внесок у розвиток активних методів навчання внесли І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов та ін. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А. А. Вербицького, В. І. Лозової, В. Ф. Комарова, А. М. Смолкіна та ін.

Дослідження ефективності активних методів проводилися, перш за все, на матеріалі шкільного навчання, що ускладнило впровадження активних методів навчання в системі вищої освіти, оскільки була потрібна певна адаптація теорії активних методів до дидактичного процесу у вищому навчальному закладі.

Розвиток й упровадження активних методів навчання обумовлене тим, що перед викладачами були поставлені завдання не тільки засвоєння студентами знань і формування професійних умінь і навичок, але і розвиток творчих та комунікативних здібностей особистості, формування особистісного підходу до проблеми. Саме в процесі такого навчання розвиваються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, вміння дискутувати та відстоювати свої переконання тощо.

Метою статті є обґрунтувати доцільність вибору активних методів навчання щодо формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.

Активні методи навчання визначаються науковцями як способи активізації пізнавальної діяльності студентів і спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом. У ході їх застосування активним є не лише викладач, а й студенти. Активне навчання передбачає використання системи методів, спрямованих, головним чином, не на виклад готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями у процесі активної пізнавальної діяльності. Таким чином, активні методи навчання – це навчання діяльністю. Саме в активній діяльності, що спрямовується викладачем, ті, хто навчаються, опановують необхідними для їх професійної діяльності знаннями, вміннями, навичками і розвивають здатність творчо використовувати отримані знання в різноманітні ситуації реального життя [6].

Активні методи, за твердженням К. А. Строкова, спонукають зростання інтересу до змісту професії, виступають як процес широкої пізнавальної діяльності, яка реалізується самостійно. Активні методи навчання є одним з найбільш вагомих шляхів формування спеціаліста на основі проблемності та моделювання його професійної діяльності. Вони відрізняються від традиційних тим, що активізують мислення того, хто навчається; ці методи перетворюють активність у довготривалу та стійку [8, с. 38].

А. М. Смолкін визначає активні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але й студенти [7, с. 30].

Методи активного навчання передбачають самостійне оволодіння студентами знань в процесі активної пізнавальної діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що активні методи навчання – це навчання діяльністю. Л. С. Виготський зазначає, що навчання спричиняє за собою розвиток, оскільки особистість розвивається в процесі діяльності. Саме в активній діяльності, що керується викладачем, студенти опановують необхідні знання, вміння та навички, необхідні для їх професійної діяльності; у них розвиваються творчі здібності тощо. Слід зауважити, що в основі активних методів лежить діалогове спілкування як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. У процесі діалогу формуються та розвиваються комунікативні вміння студентів, вміння колективно вирішувати проблеми, відбувається глибинне засвоєння матеріалу тощо. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, на те, щоб викликати особистісний інтерес до вирішення певних задач, застосування отриманих знань. “Глобальною метою активних методів є участь усіх психічних процесів (мова, пам'ять, уява) у засвоєнні знань, умінь, навичок” [6, с. 8].

Аналіз передового педагогічного досвіду свідчить, що рівень і зміст комунікативної активності студента залежать від методів навчання (активність на рівні сприйняття і пам'яті, уяви і творчого мислення, активність відтворення чи створення нового, комунікативна активність). Активізація навчально-пізнавальної діяльності пов'язується із застосуванням активних або інтенсивних методів навчання, або методів активізації навчально-пізнавальної діяльності (Ю. К. Бабанський, О. А. Вербицький, Г. О. Ковальчук, В. Я. Платов, А. М. Смолкін, П. Г. Щедровицький). В зарубіжних джерелах поширений термін «стратегії активного навчання» (active learning strategies) (Ч. Бонвелл, С. Бьютон, П. Гарт, М. Брубахер, З. Гамсон, Н. Ентвістел, П. Рамсден, К. Маккіней, М. Фельдер, Р. Brent, П. Форрестал, С. Меєрс, Т. Джоунс,

Р. Герберт, Д. Сілер, С. Шомберг, М. Ваймер та інші).

Поняття «активне навчання» являє собою перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вищому навчальному закладі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні [2, с. 43].

Безперечно, активні форми й методи викликають інтерес студентів до навчання, забезпечують стимулювання творчої активності та формування творчого потенціалу майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом. Такі методи дають змогу розвивати творче мислення студентів, формувати в них практичні вміння й навички шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Швидкий розвиток науково-технічного прогресу, розширення соціальних відносин і комунікацій, специфіка професійного спілкування вимагає від диспетчера управління повітряним рухом володіти комунікативними вміннями на високому рівні. З метою їх оволодіння, необхідно зупинитися на тих методах навчання, завдяки яким процес формування комунікативних умінь буде відбуватися найефективніше.

Принцип комунікативності є одним з суттєвих ознак активних методів навчання, який передбачає залучення всіх студентів до комунікативної діяльності. О. О. Леонт'єв [3] пропонує використовувати цей принцип при вивченні іноземних мов, проте для оволодіння комунікативними вміннями він є достатньо важливим.

Ряд вчених, таких як К. Д. Ушинський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, розглядали роль гри у розвитку й формуванні особистості, що допомагає засвоювати й використовувати набутий досвід. Гра у процесі навчання допомагає як формувати та розвивати комунікативні вміння й навички та скорегувати дії студентів й направити у правильне русло, так і має розважальну функцію, яка сприяє зацікавленості студентів і в свою чергу підвищує пізнавальну й комунікативну діяльність.

Литвиненко Є. А. та Рибальський В. І. виділяють сім основних методів активного навчання, які використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь та навичок, стимулювання і підвищення інтересу до занять, активізації сприймання навчального матеріалу. Таким методами є: ділова гра, рольова гра (розігрування ролей), аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція [5, с. 4].

Ділова гра займає особливе місце серед ігрових методів. Суть ділової гри – активізувати мислення студентів, підвищити самостійність

майбутнього фахівця, внести дух творчості в навчання, підготувати до майбутньої професійної діяльності. У процесі підготовки і проведення ділової гри кожен студент має можливість продіагностувати свої можливості поодиночі і в спільній діяльності з іншими учасниками гри. Викладач повинен допомогти студенту стати в грі тим, ким він хоче бути, показати йому самому його кращі якості, що могли б розкритися в ході спілкування.

Мета ділової гри – сформувати відповідні навички й уміння студентів у їх активному творчому процесі. Для нашого дослідження важливим є те, що під час ділової гри формуються та розвиваються колективні форми спілкування.

Серед різних активних методів, які використовуються у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, хочеться виділити саме ділову гру, тому що вона активізує розумову діяльність і розвиває творчі здібності майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом. У ділових іграх на основі ігрового задуму моделюються реальні професійні ситуації, гра дає учаснику можливість побувати в ролі диспетчера, диспетчера-інструктора, керівника підрозділу органу ОПР, керівника зміни, що наближає навчання до реальної дійсності, вимагаючи від студентів взаємодії, ініціативи та творчості. Аналізуючи принципи розробки і застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі вузів, можна зробити висновок про те, що ділові ігри допомагають майбутнім диспетчерам управління повітряним рухом розвивати такі якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності як:

- здатність працювати в команді;
- здатність брати на себе відповідальність при вирішенні різних питань;
- здатність проявляти ініціативу;
- здатність виявляти проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- вміння аналізувати нові ситуації і застосовувати для їх аналізу вже наявні знання;
- вміння розвивати взаєморозуміння між учасниками гри.

Отже, можна зробити висновок, що ділова гра базується, перш за все, на взаємодії викладача і студентів. А для створення атмосфери, необхідної для успішного навчання професійного спілкування, викладач повинен не тільки добре знати свій предмет, але і не боятися проявити свою некомпетентність у питаннях спеціальності тих, хто навчається, прислухатися до їхньої думки, намагатися за допомогою зібраних відомостей удосконалити процес навчання професійному спілкуванню.

Варто зазначити, що, хоч процес ділової гри є моделюванням професійної діяльності, він залишається процесом педагогічним, спрямованим на досягнення цілей навчання і виховання. Беручи участь у

цих формах навчальної роботи, студент засвоює знання в реальному процесі підготовки та прийняття рішень.

Окрім ділової гри, варто звернути увагу на рольові ігри, котрі спрямовані на створення ситуацій, частково наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності, для відпрацювання правильних професійних дій, що приймаються диспетчером управління повітряним рухом у нестандартних ситуаціях.

Рольова гра – це модель реального процесу, що приводиться в рух рішеннями її учасників, котрі приймають в ній участь. Рольову гру можна розглядати також як моделювання реальної діяльності майбутнього диспетчера управління повітряним рухом у штучно відтворених умовах. Як один із активних методів навчання вона дозволяє як би "прожити" певну ситуацію, вивчити її у безпосередній дії.

Проведення рольових ігор при обговоренні проблемних ситуацій дозволяє сформуванню у майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом умінь коротко і точно викладати свою думку, правильно сприймати чуже і визначити "своє місце" в колективному прийнятті та реалізації рішення. Рольові ігри дозволяють сформуванню умінь колективного рішення проблеми в тих випадках, коли в реальних умовах це зробити небезпечно через можливе виникнення катастрофи.

Особливе місце в рольових іграх відводиться оцінці психологічних механізмів взаємодії в диспетчерському колективі, особливо в особливих і критичних ситуаціях. У рольовій грі найліпшим чином розкриваються:

- особисті якості, включаючи морально-психологічну формулу;
- рівень професійного мислення на базі знань, навичок і умінь;
- здатність до колективної діяльності в екстремальних умовах польоту;
- умінь приймати та реалізувати рішення в умовах граничної психічної напруги;
- рівень професійної надійності за оцінкою міри напруги психофізіологічних реакцій і об'єму резервів уваги;
- професійна та психологічна готовність до діяльності членів диспетчерського колективу, як окремо так і в цілому.

Аналізу конкретних ситуацій як нетрадиційного методу навчання властиві: наявність складної задачі чи проблеми, формулювання викладачем контрольних запитань з даної проблеми, обговорення можливих варіантів її вирішення. Останнім часом метод аналізу ситуацій (case-study) все частіше використовується у практиці вищої школи.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, – ситуацій (вирішення кейсів). Безпосередня мета методу case-study –

спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми. Метод case-study – інструмент, який дозволяє застосувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку у студентів уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити і удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних ситуацій, рольові та ділові ігри є активними методами навчання у педагогіці вищої школи [4, с. 63]. Метод "мозкової атаки" – є "способом колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті [4, с. 66].

Використовуючи метод мозкової атаки, студенти працюють як "генератори ідей", при цьому вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій та позбавлені критики, адже за цих умов немає "начальників" і "підлеглих", є лише експерти в кожній групі студентів, які фіксують, оцінюють та вибирають кращі ідеї.

На думку Бондарчука Л. І. та Федорчука Е. І. розв'язання професійних задач методом мозкової атаки – найефективніший шлях формування у студентів уміння взаємодіяти в колективі [1, с. 52].

Безперечно, активні методи навчання, перш за все, направлені на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності. Вони створюють необхідні умови: для формування і закріплення професійних знань, умінь та навичок; для розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтуватися у новій ситуації; для знаходження підходів до вирішення проблеми; встановлення ділових контактів із аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця. Їх використання впливає на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Застосування активних методів у навчальному процесі вищого навчального закладу сприятиме виробленню нових підходів до професійної ситуації, розвитку творчого мислення студентів.

Запровадження активних методів у навчальний процес надасть можливості посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню; сприятимуть розвитку усного мовлення; формувати вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору.

Отже, активні методи навчання допомагають майбутнім диспетчерам управління повітряним рухом занурюватися у спеціально

створену реальну атмосферу спілкування, ділові та рольові ігри дозволяють виконувати різноманітні ролі, від диспетчерів до керівників авіапідприємств, допомагають у формуванні комунікативних умінь та розкривати їх потенціал, вчать приймати рішення, від яких залежить доля людей. У зв'язку з цим все більш широке використання у навчально-виховному процесі вузів знаходять активні методи навчання, які передбачають реалізацію конкретних ситуацій, рольові та ділові ігри, що створюють умови для творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарчук Л. І., Федорчук Е. І. Методи активного навчання в курсі "Основи педагогічної майстерності." Вища і середня пед. освіта. - Київ, 1993. - № 16.- С 51-56.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.
3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психолого - социального института; Воронеж: НП О «МОДЭК», 2003. – 536 с.
4. Лозова В. І., Золотухіна С. Т., Гриньова В. М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ, 1989. - № 14. С. 63-68.
5. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – Киев , 1982 – 15с.
6. Права людини у діяльності міліції: Посібник з активних методів навчання. Видання друге, доп. / Кол. авт.– Харків: Харківський інститут соціальних досліджень.. 2008. – 141 с.
7. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
8. Строчков К. А. Современные технологии специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности: Учеб. пособие / Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов: ТГУ, 200. – 78с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимченко Світлана Василівна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: формування комунікативних умінь майбутніх авіаційних фахівців.

ОРІЄНТОВНІ РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

У статті висвітлюються питання діагностики етнопедагогічної компетентності вчителя, пропонуються критерії та показники визначення орієнтовних рівнів сформованості цього особистісного утворення фахівця в галузі педагогіки.

В статті освещаются вопросы диагностики этнопедагогической компетентности учителя, предлагаются критерии и показатели определения ориентировочных уровней сформированности этого личностного образования специалиста в области педагогики.

Ключові слова: педагогічна діагностика, етнопедагогічна компетентність учителя, рівні сформованості етнопедагогічної компетентності вчителя.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реалізація ідей компетентнісного підходу у вищій освіті, зорієнтованого на підготовку конкурентоспроможних, професійно гнучких, здатних до постійного саморозвитку фахівців, неможлива без розробки діагностичного апарату певної компетентності, зокрема професійної.

В умовах актуалізації проблеми та реального зростання полікультурності суспільства для фахівця в галузі освіти особливої вагомості набуває етнопедагогічна компетентність, грамотний вимір якої дасть змогу вчителю підвищити рівень свого професіоналізму, націлено його вдосконалювати, що проголошується концепцією навчання впродовж усього життя та концепцією безперервної підготовки, розробленими Європейською асоціацією університетів і визнаними науковцями у просторі Болонського процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу в освіті опрацьовувалась вітчизняними науковцями Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. Г. Єрмаковим, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачовою. Деякі особливості організації моніторингу якості освіти, оцінки діяльності освітнього закладу з позиції формування в учнів певних компетенцій і компетентностей вивчались С. Адамом, В. І. Байденком, В. О. Кальней, М. В. Кухаревим, М. Прчелом, Дж. Равеном, В. С. Решетько, Д. К. Холджером, С. Є. Шишовим та іншими науковцями. Питання визначення поняття професійної компетентності вчителя, характеристики різних його видів та особливостей формування розглядалися О. Б. Бігич, О. І. Гурою, Н. В. Гузій, І. О. Зимньою, І. А. Зязюном, Я. В. Кічуком, Н. В. Кузьминою, А. К. Марковою, Л. М. Мітіною, В. В. Радуллом, С. А. Раковим, В. О. Сластьоніним, Є. М. Смирновою-Трибульською, Л. Л. Хоружою, О. В. Шестопалюком, іншими дослідниками. Специфіка виміру етнопедагогічної компетентності вчителя у процесі її формування не знайшла висвітлення в науковій літературі, що й обумовило мету і завдання цієї статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Запропонувати орієнтовні рівні сформованості етнопедагогічної компетентності у майбутніх учителів, з'ясувати критерії та показники визначення цих рівнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність компетентнісного підходу визначається результативно-цільовою, практичною спрямованістю професійної освіти. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті передбачає задіяння

педагогічного оцінювання у процес формування професійних компетентностей.

Прерогативи таких позицій у контексті ідей Дж. Равена можна сформулювати наступним чином: 1) вчитель може керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток певних компетентностей; 2) враховувати в педагогічному процесі схильності та інтереси свої й учнів; 3) виявляти специфічні таланти, слідкувати за їхнім розвитком, визнанням власних обдарувань і досягнень; 4) грамотно організувати педагогічну діагностику; 5) забезпечувати своє професійне зростання [6, 65 - 66].

А. К. Маркова наголошує на необхідності створення «умов як для постійного професійного саморозвитку вчителя, так і для його внутрішньої самозахищеності» [4, 82]. Оцінка діяльності фахівця, на думку дослідниці, виявляє наявний рівень професіоналізму, зону найближчого професійного розвитку, перспективи професійного удосконалення, «допомагає працівникові стати суб'єктом свого професійного зростання» [5, 170].

Оцінка діяльності вчителя вивчається в межах педагогічної діагностики, яка виявляється на донауковому та науковому рівнях. К. Інгенкамп вважає, що педагогічна діагностика у своєму донауковому прояві «завжди була складовою частиною педагогічної діяльності» [2, 10]. Сучасний рівень розвитку педагогіки, потреба реалізації положень компетентнісного підходу вимагають наукового рівня розгляду проблем педагогічної діагностики.

Якісна організація процесу формування етнопедагогічної компетентності, яку ми вважаємо обов'язковою для сучасного фахівця в галузі педагогіки, неможлива без визначення орієнтовних рівнів сформованості цього виду професійної компетентності.

Н. М. Бібік, О. О. Іванова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Метаєва, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева та інші науковці важливим елементом та умовою розвитку освітньої, професійної компетентності вважають рефлексію. О. О. Іванова яскраво проілюструвала залежність вирішення проблемних ситуацій від задіяння рефлексії. Так, описуючи алгоритм дій при зіткненні з невідомим, вона пропонує шість кроків, в яких важливим для компетентності виявляється не лише знання, а й усвідомлення його відсутності, отримання знання «про знання» [1]. На важливості усвідомлення власної некомпетентності чи компетентності у процесі професійного розвитку наголошують І. А. Колесникова та О. В. Титова [3].

Керуючись ідеями О. О. Іванової, І. А. Колесникової, О. В. Титової, принцип усвідомленості компетентності ми ставимо в основу вирішення рівнів сформованості етнопедагогічної компетентності. Враховуючи, що

цей вид професійної компетентності вчителя є особистісним утворенням, результатом оволодіння досвідом народної педагогіки в процесі навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, рівні сформованості етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя ми представляємо таким чином: низький рівень – рівень неусвідомленої некомпетентності у галузі етнопедагогіки; достатній рівень - рівень усвідомленої некомпетентності у галузі етнопедагогіки; середній рівень - рівень усвідомленої компетентності у галузі етнопедагогіки; високий рівень - рівень поєднання усвідомленої компетентності та неусвідомленої компетентності в галузі етнопедагогіки як результату інтуїтивного та творчого пошуку.

Критерії сформованості етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя нами були визначені відповідно до її структурних компонентів. Етнопедагогічна компетентність являє собою цілісну особистісну характеристику фахівця в галузі освіти у єдності таких основних компонентів: когнітивного (володіння знанням змісту компетентності у вигляді фактів, понять, теорій, технологій), мотиваційно-ціннісного (виявляє ставлення до змісту етнопедагогічної компетентності в системі потреб, мотивів, ідеалів, інтересів, цінностей), операційно-технологічного (досвід прояву етнопедагогічної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), індивідуально-особистісного (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву етнопедагогічної компетентності, важливі особистісні якості та утворення, зокрема відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо) компонентів [7].

Аналіз структурних компонентів етнопедагогічної компетентності дав змогу визначити наступні критерії сформованості названого виду професійної компетентності: аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний, аутопсихологічний.

Аксіологічний критерій сформованості етнопедагогічної компетентності об'єднує такі показники: ступінь усвідомленості етнопедагогічних цінностей, їх вагомості для сучасної педагогічної теорії і практики; сформованість потреб у систематизації та поповненні етнопедагогічних знань, умінь; наявність позитивної мотивації до етнопедагогічної діяльності; позитивна настанова на сприйняття та опрацювання етнопедагогічної інформації.

Гносеологічний критерій сформованості етнопедагогічної компетентності підпорядкований виявленню системи етнопедагогічних знань (з родинознавства, народного дитинознавства, народної дидактики, народної практики виховання, народної деонтології щодо визначення основних мети і завдань навчання та виховання, закономірностей,

принципів, методів, засобів, прийомів, форм традиційної організації цих процесів в українців та інших народів, специфіки застосування цього досвіду в сучасній педагогічній теорії і практиці); ступеня розвитку інтелектуальних умінь, педагогічного мислення; сформованості перцептивних, дослідницьких, інноваційних, рефлексивних умінь тощо.

Праксеологічний критерій сформованості етнопедагогічної компетентності зорієнтований на уточнення системи етнопедагогічних умінь майбутнього вчителя; міри його оволодіння спеціальними технологіями, здатністю здійснювати етнопедагогічні дослідження, застосовувати етнопедагогічну інформацію в педагогічній діяльності, керуватись основними закономірностями та принципами, раціонально застосовувати традиційні для різних етнічних педагогічних систем методи, засоби, форми; відроджувати ідеї народної педагогіки; виявляти педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності.

Аутопсихологічний критерій сформованості етнопедагогічної компетентності асоціюється з відповідальністю, допитливістю, наполегливістю, товариськістю, доброзичливістю, оптимістичністю, толерантністю, проникливістю, спостережливістю, емпатійністю, рефлексивністю, креативністю, позитивною Я-концепцією, адекватною самооцінкою майбутніх фахівців, що виявляються в процесі етнопедагогічної діяльності; володінням прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі етнопедагогіки та етнопедагогічної діяльності, прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовністю до професійного зростання, здатністю до індивідуального самозбереження з урахуванням специфіки етнопедагогічної діяльності.

Врахування можливих характеристик різних показників визначених критеріїв (наприклад, знання – усвідомлені, міцні, являють собою систему, динамічні; уміння можуть характеризуватись точністю, швидкістю, складністю тощо), їх апробація на практиці дали змогу запропонувати такі описи рівнів сформованості етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів:

1) низький рівень сформованості етнопедагогічної компетентності:
 а) аксіологічний критерій – немає усвідомленості етнопедагогічних цінностей, їх вагомості для сучасної педагогічної теорії і практики, не сформована позитивна настанова на сприйняття та опрацювання етнопедагогічної інформації, стихійність характеру мотивації до етнопедагогічної діяльності;

б) гносеологічний критерій – етнопедагогічні знання уривчасті, поверхові, майже не поповнюються, отримана інформація не піддається належному аналізу та застосуванню, не використовується в наукових дослідженнях педагогічних проблем;

в) праксеологічний критерій – сформовані окремі етнопедагогічні уміння і навички, майбутній учитель майже не володіє спеціальними технологіями, рідко застосовує етнопедагогічну інформацію в педагогічній діяльності; не виявляє педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності;

г) аутопсихологічний критерій – майбутній учитель має мало сформованих якостей особистості, важливих для етнопедагогічної діяльності (наприклад, товарицькість, доброзичливість, спостережливість); майже не володіє прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі етнопедагогіки та етнопедагогічної діяльності; не виявляє готовності до професійного зростання;

2) достатній рівень сформованості етнопедагогічної компетентності

а) аксіологічний критерій – достатній рівень усвідомленості етнопедагогічних цінностей, їх вагомості для сучасної педагогічної практики, позитивна настанова на сприйняття етнопедагогічної інформації, сформованість потреби в систематизації та поповненні етнопедагогічних знань та умінь, наявність позитивної мотивації до етнопедагогічної діяльності;

б) гносеологічний критерій – етнопедагогічні знання характеризуються недостатньою повнотою, не завжди усвідомлені, недостатньо глибоко аналізуються, поповнюються через обмежену кількість інформаційних джерел; проектується лише на практичний рівень застосування, інколи використовуються в наукових дослідженнях педагогічних проблем;

в) праксеологічний критерій – сформований ряд етнопедагогічних умінь та навичок, дії в межах яких не завжди характеризуються точністю; майбутній учитель володіє деякими спеціальними технологіями, застосовує етнопедагогічну інформацію в педагогічній діяльності, не завжди раціонально і за власною ініціативою застосовує методи, засоби та форми, традиційні для різних етнічних педагогічних систем; здатний під керівництвом викладача здійснити наукове етнопедагогічне дослідження, виявляє прогресивні ідеї народної педагогіки, та не усвідомлює шляхи їх відродження; практично не демонструє педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності;

г) аутопсихологічний критерій – майбутній учитель має деякі сформовані якості особистості, важливі для етнопедагогічної діяльності (наприклад, допитливість, товарицькість, доброзичливість, спостережливість, емпатійність); володіє окремими прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі етнопедагогіки та етнопедагогічної діяльності, готовий до професійного зростання;

3) середній рівень сформованості етнопедагогічної компетентності

а) аксіологічний критерій – досить високий рівень усвідомленості етнопедагогічних цінностей, їх вагомості для сучасної педагогічної теорії і практики, сформованість потреби в поповненні етнопедагогічних знань, умінь, наявність позитивної мотивації до етнопедагогічної діяльності;

б) гносеологічний критерій – етнопедагогічні знання характеризуються достатньою повнотою, системністю, міцністю, не завжди усвідомлені, недостатньо глибоко аналізуються, збагачуються через різноманітні інформаційні джерела, інколи в результаті рефлексивної діяльності, грамотно проектується на практичний рівень застосування, частково використовуються в наукових дослідженнях педагогічних проблем;

в) праксеологічний критерій – сформована система етнопедагогічних умінь та навичок, дії в межах яких характеризуються точністю; майбутній учитель володіє більшістю спеціальних технологій, грамотно застосовує етнопедагогічну інформацію в педагогічній діяльності, раціонально застосовує методи, засоби та форми, традиційні для різних етнічних педагогічних систем; здатний під керівництвом викладача організувати наукове етнопедагогічне дослідження, виявляє прогресивні ідеї народної педагогіки, та не завжди усвідомлює шляхи їх відродження; інколи демонструє педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності;

г) аутопсихологічний критерій – майбутній учитель має ряд сформованих якостей особистості, важливих для етнопедагогічної діяльності (відповідальність, допитливість, товариськість, доброзичливість, толерантність, спостережливість, емпатійність, адекватну самооцінку); володіє деякими прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі етнопедагогіки та етнопедагогічної діяльності, готовий до професійного зростання, спроможний до індивідуального самозбереження з урахуванням специфіки етнопедагогічної діяльності.

4) високий рівень сформованості етнопедагогічної компетентності

а) аксіологічний критерій – високий рівень усвідомленості етнопедагогічних цінностей, їх вагомості для сучасної педагогічної теорії і практики, сформованість потреби в підвищенні власної етнопедагогічної ерудиції, наявність позитивної мотивації до етнопедагогічної діяльності;

б) гносеологічний критерій – етнопедагогічні знання характеризуються повнотою, системністю, міцністю, усвідомленістю, постійно збагачуються через різноманітні інформаційні джерела, зокрема в результаті рефлексивної діяльності; грамотно опрацьовуються на

теоретичному рівні, застосовуються в наукових дослідженнях педагогічних проблем, враховуються у проектах, що мають інноваційний характер;

в) праксеологічний критерій – сформована система етнопедагогічних умінь та навичок, дії в межах яких характеризуються точністю та швидкістю; майбутній учитель володіє спеціальними технологіями, грамотно застосовує етнопедагогічну інформацію в педагогічній діяльності, керується основними закономірностями та принципами, раціонально застосовує методи, засоби та форми, традиційні для різних етнічних педагогічних систем; здатний самостійно організувати наукове етнопедагогічне дослідження, виявляти прогресивні ідеї народної педагогіки, відроджувати деякі з них; демонструвати педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності;

г) аутопсихологічний критерій – майбутній учитель має сформовані якості особистості, важливі для етнопедагогічної діяльності (відповідальність, допитливість, наполегливість, товариськість, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, проникливість, спостережливість, емпатійність, рефлексивність, креативність, позитивну Я-концепцію, адекватну самооцінку); володіє прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі етнопедагогіки та етнопедагогічної діяльності, здатний здійснити розвиток індивідуальності в рамках професії, готовий до професійного зростання, спроможний до індивідуального самозбереження з урахуванням специфіки етнопедагогічної діяльності.

Знання про рівні, критерії, показники сформованості етнопедагогічної компетентності уможливають не лише організацію дослідження процесу формування цього виду професійної компетентності викладачами, а й дають змогу майбутнім педагогам усвідомити власні можливості у виконанні професійної діяльності, підсилювати позитивні якості та компенсувати негативні, удосконалювати себе засобами професії, забезпечувати професійну самореалізацію.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Отже, майбутній учитель у процесі формування етнопедагогічної компетентності може досягти таких рівнів сформованості цього особистісного утворення: рівня неусвідомленої некомпетентності у галузі етнопедагогіки (низький рівень); рівня усвідомленої некомпетентності у галузі етнопедагогіки (достатній рівень); рівня усвідомленої компетентності у галузі етнопедагогіки (середній рівень); рівня поєднання усвідомленої компетентності та неусвідомленої компетентності в галузі етнопедагогіки (високий рівень). Визначення

рівня сформованості етнопедагогічної компетентності може відбуватись з урахуванням аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного й аутопсихологічного критеріїв.

Перспективами вивчення проблеми може бути детальніший розгляд окремих критеріїв та показників сформованості у майбутніх учителів різних рівнів етнопедагогічної компетентності, виявлення динаміки їх зміни в залежності від дотримання комплексів умов організації процесу формування визначеної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Карлхайнц Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: «Академия», 2005. – 256 с.
4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. - №8. - С.82 – 88.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен. – М.: «Когито Центр», 2001. – 142 с.
7. Ткаченко О. М. Структурні компоненти етнопедагогічної компетентності вчителя / О. М. Ткаченко // Наукові записки. – Вип. 101. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім.В. Винниченка, 2011. – С.310 – 318.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ (КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД)

Ірина ТОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті з'ясовується змістове наповнення поняття «професіоналізм» з позицій компетентнісного підходу.

Досліджується формування професіоналізму майбутнього фахівця юридичної галузі.

В статті визначається змістове наповнення поняття «професіоналізм» з позицій компетентнісного підходу.

Вивчається формування професіоналізму майбутнього фахівця юридичної галузі.

Ключові слова: професіоналізм, особистість, компетенції, юридична діяльність.

Постановка проблеми. У становленні особистості майбутнього юриста важливою проблемою виступає розвиток його соціальної та професійної позиції, адже сучасний юрист повинен бути здатним до самостійного, нестандартного вирішення проблем, уміти виробляти власну стратегію професійної діяльності, мати свою думку й уміти відстоювати її, правильно оцінювати свої можливості в юридичній діяльності, бути готовим до прийняття відповідальності за свої рішення.

Особистість – соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його «залученістю» у суспільні стосунки. Спосіб життя індивіда, соціальні ролі, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють зміст його соціально-професійного спрямування. Саме в системі соціально-професійних стосунків відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда у якісні властивості його особистості. Вивчення особливостей соціально-професійного розвитку особистості передбачає аналіз не лише того, як вона привласнює соціальний досвід і залучається до життя суспільства, а й яким є зміст її оригінального (ціннісного) внеску, що збагачує цю життєдіяльність. Саме залежність засвоєння і відтворення соціального досвіду і є основою, на якій може розкриватися стан розвитку особистості [4, с. 8].

Необхідно зазначити, що процес формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей у нашому дослідженні ми розглядаємо як передумову успішної майбутньої професійної діяльності правника.

Особливою проблемою у дослідженні формування соціально-професійної позиції є процес і умови її становлення на етапі навчання у вищому навчальному закладі, коли відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів. На цьому етапі факторами становлення позиції виступають ряд чинників: суб'єктивні, внутрішньоособистісні (пов'язані із самосвідомістю, прийняттям гуманістичних цінностей, розвитком рефлексивних і проєктивних здібностей, спрямованістю, творчістю); об'єктивні, зовнішні (пов'язані з вимогами професійної діяльності); об'єктивно-суб'єктивні (пов'язані з наявністю рефлексивно-інноваційного середовища в навчальному закладі).

Аналіз досліджень і публікацій. В сучасній науковій літературі ще немає повного визначення поняття «професіоналізм» (ми не виявили у педагогічних та психологічних словниках і довідниках трактування цього терміну), як і немає одностайності щодо його тлумачення серед дослідників.

Сутність «професіоналізму» в психолого-педагогічній літературі або розкривається через поняття майстерності (С. І. Іванова), через виділення

компонентів професійної готовності фахівця до професійної діяльності (І. Я. Лернер, К. І. Дурай-Новаков, Н. І. Войченко та ін.), або тлумачиться як певний рівень майстерності (Ю. К. Бабанський), чи ототожнюється з поняттям самоосвіта та самовиховання.

Проблема формування професіоналізму майбутнього фахівця зазвичай у сучасній літературі розглядається з позицій так званого компетентнісного підходу.

Це можливо пов'язано з розробкою дослідниками (зокрема й вітчизняними) різних аспектів євроінтеграційної проблематики. Адже, як зазначає один з дослідників, «... в Європі вища освіта все більше розглядається як навчання на основі компетенцій» [10, с.16].

Європейська освітня інтеграція зумовлює зростання значення професіоналізму, компетентності, професійної та особистісної культури, відповідальності майбутніх фахівців юридичних спеціальностей. Разом з тим підвищується і роль вищих навчальних закладів, що є джерелами відновлення духовного потенціалу суспільства. У Законі України «Про вищу освіту» [1] зазначається, що вищий навчальний заклад – це освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійної програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

Аналізуючи розробки в області теорії професійної освіти, деякі дослідники виділяють три напрями реалізації компетентнісного підходу. Перший напрям – технологічний, в рамках якого формування професійної компетентності фахівця розглядається, насамперед, як формування його професійних знань, умінь і навиків, а також функціональних компетентностей, відповідних профілю професії. Другий напрям – особистісний, згідно з яким на перший план висувається загальноосвітня, і, насамперед, гуманітарна підготовка майбутнього фахівця, а також його ключові компетентності: самоосвітня, інформаційна, комунікативна (В. Н. Зимін, І. А. Зимня, Н. А. Переломова, А. В. Хуторський). Цей підхід протилежний першому, оскільки в даному випадку втрачається сама суть професійної підготовки, і професійна освіта стає особливим профілем загальної освіти («ринковим» профілем, що націлює випускника на діяльність в умовах ринку, але на яку діяльність, неясно). Третій напрям – комплексний (В. А. Болотов, В. В. Серіков, А. А. Гетьманська, І. Д. Фруміна та ін.), поєднує в собі два попередніх. Згідно з ним підготовка професійно компетентного фахівця є формуванням цілісної

особистості зі всіма її компетентностями: спеціально-професійною, технологічною, актуальною, соціальною, громадянською [7, с. 190].

Постановка завдання. Метою нашої статті є з'ясування змістового наповнення поняття «професіоналізм» та його формування у студентів юридичних спеціальностей з позицій компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. У вищому навчальному закладі при підготовці фахівців юридичних спеціальностей відбувається формування особистості громадянина, що для юридичних спеціальностей – на сьогодні надзвичайно престижних, соціально впливових – є особливо важливим.

Юридична діяльність – це вид соціальної діяльності, який здійснюють юристи з використанням юридичних засобів, дотримуючись в установлених законом випадках юридичної форми з метою розв'язання різних юридичних проблем. Основними ознаками юридичної діяльності є:

- єдність процесів пізнання юридичних явищ та їх використання в інтересах людей;
- здійснення діяльності юристами як професійно підготовленими спеціалістами, які знають право і вміють реалізовувати його;
- спрямованість на об'єкти юридичної діяльності, тобто юридичні явища (опосередковані правом дії (чи бездіяльність) людей та результати цих дій);
- розуміння сутності юридичної діяльності, яка полягає в діях юристів, спрямованих на досягнення певних юридичних цілей – вирішення юридичної справи тощо;
- призначення юридичної діяльності для розв'язання різних юридичних проблем [2].

У багатьох зарубіжних країнах, особливо англомовних, проблема якості освіти та її зв'язок з успішною кар'єрою осмислюється від початку 90-х років минулого століття, коли Міжнародною організацією праці було введено поняття *ключових компетенцій*. Це поняття трактується як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання і вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Разом з тим підкреслюється, що ключові компетенції забезпечують універсальність і вже тому не можуть бути вузькоспеціалізованими [8].

Компетентнісний підхід в освіті особливо широко обговорюється після того, як Рада Європи своїм рішенням затвердила п'ять *ключових (визначальних) компетенцій*, «що ними повинні володіти молоді європейці» [6], а саме:

- політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати

конфлікти ненасильницьким способом, брати участь у підтримці і вдосконаленні демократичних інститутів;

– компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії, культивувати толерантність, освіта повинна «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як сприйняття відмінностей, пошана до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

– компетенції, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією, особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшої ваги набуває володіння більше ніж однією мовою;

– компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства: уміння застосовувати інформаційні технології, знання їх слабких і сильних сторін і здатність до критичного сприйняття інформації, поширюваної засобами ЗМІ і рекламою;

– здатність вчитися впродовж життя – як основа безперервного навчання в контексті як професійного, так і соціального життя [5].

Ключові компетенції визначаються дослідниками як «міжкультурні і міжгалузеві знання, уміння і здібності, необхідні для адаптації й продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах» [8].

Аналіз наукової педагогічної літератури свідчить, – деякі дослідники пропонують виділити від десяти основних до 87 компетенцій, якими повинен володіти випускник ВНЗ. Компетенції вони відносять до різної кількості груп, за кожною з яких закріплюється певна мета, не завжди пов'язана з професійною діяльністю випускника ВНЗ.

Визначення поняття компетентності (як певної системи компетенцій) в системі вищої освіти запропонував Ю.Г. Татур: «Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені на практиці його прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній та соціальній сфері, при усвідомленні соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, та необхідності її постійного вдосконалення» [11, с. 67].

Отже, фахівець, оснащений певним набором професійних, соціальних, особистісних та інших компетенцій може бути названий компетентним, тобто таким, що володіє компетентністю у певній сфері діяльності.

На думку Ю. Сухарнікова, компетентність випускника вищого навчального закладу має таку структуру (табл. 1)

Таблиця 1.

Компетентність випускника вищого навчального закладу

Джерело: [10, с.16].

Суб'єктні атрибути компетентності	Діяльнісні атрибути компетентності
<p>Кваліфікація – рівень + спеціалізація</p> <ul style="list-style-type: none"> – здібності, – професійно-важливі якості, – знання, вміння, навички, – досвід, – самостійність, – відповідальність. <p>Особистісна компетентність</p> <ul style="list-style-type: none"> – готовність до постійного підвищення кваліфікації, – здатність до самомотивування, – здатність до рефлексії, – здатність до саморозвитку в професійній праці. <p>Цінності</p> <ul style="list-style-type: none"> – відношення до праці, – відношення до суспільного оточення. 	<p>Посадова компетентність</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до антиципації, – здатність до самостійного виконання професійних завдань, – вміння оцінювати результати своєї праці, – здатність самостійно здобувати нові знання. <p>Соціальна компетентність</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до трансценденції, – здатність до колективної діяльності та співпраці, – готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці та оточуюче середовище.

Автори багатьох публікацій нерідко розподіляють навчальні дисципліни за циклами, співвідносячи цикли дисциплін з певними групами компетенцій.

Таким чином, можна твердити, що пропонувані зміни, при всій їх важливості і необхідності, стосуються виключно змісту освіти. На жаль, вони не відповідають на питання, яким чином повинна бути сформована освітня програма, щоб випускник володів не тільки знаннями, при всій їх важливості, але і всім тим, що спочатку було вкладене в поняття ключових компетенцій. Безумовно, без достатнього обсягу часу, що відводиться, наприклад, на освоєння іноземних мов й інформатики, формування деяких ключових компетенцій стає недосяжним. Проте, поки не знайдена відповідь на питання, в результаті яких змін в освітній програмі випускник ВНЗ володітиме ними. Так, ряд авторів в міркуваннях з приводу проблеми робить акцент на тому, що «когнітивною основою компетенцій є знання» [9]. Цілком погоджуючись

з наведеним висловлюванням, необхідно все ж таки вирішити питання про те, які конкретні кроки щодо змін освітньої програми повинні бути зроблені для реалізації компетентнісного підходу, спрямовані не тільки на зміну змісту державних освітніх стандартів. У зв'язку з цим можна погодитись з позицією російського дослідника «болонської» проблематики В. І. Байденка про те, що «слід уникати когнітивістських або інструментальних спрощень компетенцій; компетенції (особливо ключові) формуються за рахунок педагогічних і методологічних підходів, і не формуються у вигляді «викладання» на наочно-змістовному рівні» [3].

Формування деяких ключових компетенцій залежить не тільки від змісту освітньої програми, але і від її структури і можливостей, що надаються студентові. Перш за все, до таких компетенцій можна віднести адекватне життя в мультикультурному суспільстві з недопущенням проявів расизму, а також прийняття рішень і взяття на себе відповідальності за роботу колективу. Наприклад, для набуття компетенцій, пов'язаних з життям у мультикультурному суспільстві, студентові бажано якийсь час знаходитися у відмінному від рідного культурного середовища. Подібний досвід, що підкріплює ідею професійної й академічної мобільності всіх учасників освітнього процесу, вже вкорінений в традиціях західної культури. Ще одна важлива особливість міститься у практиці комбінованих освітніх програм західних університетів, а також у великій кількості дисциплін за вибором не тільки при навчанні в університетах, але і в школах. Надання учням і студентам свободи вибору дисциплін і спеціалізацій спричиняє появу почуття відповідальності за становлення своєї професійної кар'єри, яку студенти усвідомлюють з самого початку навчання.

І. А. Зимняя наголошує, що «ключові компетенції є найзагальнішим і найширшим визначенням адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві» [5].

Успішна діяльність в сучасному суспільстві неможлива без володіння як названими компетенціями, так і професійними знаннями.

Деякі дослідники наголошують на появі тенденції перевантаженості поняття «компетентність» і, як наслідок, надмірної кількості компетенцій, що відповідають за підготовку фахівця. Дроблення ключових компетенцій на безліч окремих складових може бути нескінченним. З цього зовсім не випливає, що фахівцеві немає потреби володіти ерудицією, піклуватися про своє здоров'я або розбиратися в політичній системі країни, але перетворення цих якостей на професійні вимоги, на наш погляд, є необґрунтованим.

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити

професіоналізм як інтегровану якість, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності. Слід констатувати, однак, відсутність у вітчизняній педагогічній науці загально визнаної цілісної концепції професіоналізму.

П'ять ключових компетенцій, затверджених Радою Європи, можуть бути названі універсальними, оскільки вони бажані для фахівців будь-якого напрямку. Кожна з названих компетенцій є не жорстко структурованим формулюванням, а лише у загальних рисах окресленою проблемою, до вирішення яких закликаються освітні системи різних країн.

З викладеного вище ми робимо загальний висновок про те, що освітній процес у навчальному закладі повинен бути націлений на формування і розвиток всього набору ключових і функціональних компетентностей, що входять до структури названих вище компетентностей фахівця юридичної галузі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Про вищу освіту: Закон України // Урядовий кур'єр. – 15.05.2002. – № 86.
2. Бризгалов І. В. Юридична деонтологія: Короткий курс лекцій / Бризгалов І. В. – К.: МАУП, 2003. – 3-е вид.
3. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, сл.7.
4. Ганжа О. В. Соціально-професійна зрілість майбутнього вчителя історії: навчальний посібник. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2011. – 78 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект). Проблемы качества образования. – М., 2004.
7. Мосина Н. В. Подходы к формированию компетентности будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 1. – С. 188-190.
8. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета // Педагогика. – 2002. – № 9.
9. Пузанков Д., Фёдоров И., Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высшее образования в России. – 2004. – № 2.
10. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2004. – № 1 (7). – С. 12-20.
11. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Торбенко Ірина Олексіївна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей.

ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

В статті визначено значення професійно спрямованої мотивації творчої діяльності майбутніх фахівців в процесі їх професійної підготовки, проаналізовано зміст понять «творча діяльність», «спрямованість», розглядаються проблеми організації творчої діяльності студентів.

В статті определено значение профессионально направленной мотивации творческой деятельности будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки, проанализировано суть понятий «творческая деятельность», «профессиональная направленность», рассматриваются проблемы развития творческой деятельности студентов.

Ключові слова: творча діяльність, творчий процес, професійна мотивація, професійна спрямованість.

На сучасному етапі демократичного розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності набуває проблема формування творчої особистості, здатної глибоко сприймати та цілеспрямовано примножувати матеріальні й духовні цінності. Вища школа готує випускників до різноманітної творчої діяльності: професійної, соціально-культурної, громадської і формує не просто конкретні знання визначеного діапазону і обсягу, а фундамент соціальної ініціативи, здатність працювати за обраним фахом та з людьми. Головним завданням сучасного вищого навчального закладу є розвиток творчої самостійності майбутніх фахівців.

Здатність до творчості стає важливою умовою орієнтації людини у швидкозмінних процесах у світі, адаптації до них. Творчість особистості передбачає усвідомлення нею проблеми.

Проблема організації творчої діяльності майбутніх фахівців тісно пов'язана з їхньою професійною діяльністю, що, у свою чергу, зумовлює їхнє професійне становлення. Окремі аспекти організації творчої діяльності майбутніх фахівців були дослідженні науковцями: формування та розвиток творчої особистості (В. Андреев, Н. Гузій, О. Лук, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та ін.); періоди професійного становлення особистості (С. Батишев, А. Беляєва); проблему формування творчої особистості в процесі професійної підготовки досліджували (Т. Волобуєва, Н. Кічук, С. Сисоєва, Н. Гузій); формування творчих умінь майбутнього фахівця (М. Костенко, О. Кривонос, С. Мельникова).

Дослідженню проблем організації творчої діяльності особистості присвячені дисертаційні дослідження останніх років (В. Грігорієва, О. Гузалова, О. Гарбич-Мошора).

Актуальність проблеми організації творчої діяльності майбутнього фахівця обумовлена протиріччям між об'єктивною потребою суспільства в фахівцях, здатних творчо розв'язувати проблеми професійної

діяльності, і реальним станом готовності сучасних випускників вищої школи до виявлення творчості.

Метою статті є обґрунтування необхідності залучення до творчої діяльності майбутнього фахівця як основи професійного становлення особистості.

Пошук перспективних шляхів розвитку творчого потенціалу студентської молоді як необхідної умови професійної та особистісної реалізації є одним із найважливіших завдань вищої школи на сучасному етапі розвитку. На думку В. А. Роменця, молодість – це вік, коли прагнення до творчості найсильніше: цьому сприяє ширина захоплень, інтересів, а обрання певного фаху є по суті обранням сфери творчості [3, с.112].

Співзвучною є і характеристика студентського віку надана Б. Г. Ананьєвим «перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту» [5, с.7].

Вище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій діяльності. Творча діяльність – свідома, активна діяльність людини, що спрямована на пізнання та перетворення дійсності, на створення нових оригінальних ідей, предметів, методів розв'язання проблем, у постійному поповненні знань.

Творча діяльність студентів означає пошук цілком самостійного шляху до досягнення поставленої мети, яка спрямована на оволодіння досвідом творчого пізнання майбутньої професії у процесі навчальної діяльності.

Творчий процес складається з чотирьох етапів: підготовка, визрівання, ілюмінація (інсайт), перевірка. Підготовка включає усвідомлення сутності проблеми та її визначення у межах робочих обмежень. Визрівання – це період дослідження, протягом якого розглядаються можливі розв'язки і накопичується додаткова інформація. Інсайт – мить появи нової ідеї, що видається здатною розв'язати проблему; ця ідея використовується як фокальна точка, від якої відходить багато можливих способів. У процесі перевірки розробляються критерії оцінки способу розв'язання задачі; усі можливі способи розглядаються через призму розроблених підходів і вибирається найбільш прийнятний [3].

Ставлення студента до творчої діяльності, його пізнавальна активність залежить насамперед від змісту мотивації цієї діяльності. «Мотивація – це активізований стан індивіда, який визначає наскільки інтенсивно і з якою спрямованістю він діє в ситуації, що склалася» [4, с.30].

Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею [6, с.38].

Формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається як інтерес до професії та схильність працювати за даною професією. До мотивів, що визначають спрямованість відносять:

- особистісні (задоволення потреб, у тому числі й економічних, економічна забезпеченість і стабільність):

- професійні (успішна професійна діяльність, можливості професійного зростання тощо);

- соціальні (соціальний статус, усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, бажання принести користь суспільству, усвідомлення загальної значущості освітньої сфери щодо соціально-економічного розвитку суспільства тощо).

Одним з мотивів творчої діяльності майбутнього фахівця є інтерес до майбутньої професії. Період студентства – важливий етап професійного становлення майбутнього фахівця. Студент повинен усвідомлювати, яку професію він обрав та вважає її значущою для суспільства, такою, що відповідає його особистісним схильностям, здібностям та потребам, то це, безумовно, впливає на успішність його навчання, бажання до професійної самореалізації, саморозвитку. Мотиваційна настанова на творчу діяльність може відбуватися шляхом пояснення ролі творчого пошуку в процесі майбутньої професійної діяльності.

Професійну мотивацію майбутнього фахівця можна визначити також як прагнення до особистісної самореалізації з обраного фаху згідно до природних здібностей та інтересів, до професійної діяльності на основі наполегливого оволодіння професією на творчому рівні.

О. В. Галузова виділяє чотири етапи організації творчої діяльності студентів, на успішність якої здебільшого впливає керівництво нею викладача:

- 1) планування творчої діяльності студентів;
- 2) формування у них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи;
- 3) навчання студентів основам творчої роботи;
- 4) контроль за виконанням винахідницьких завдань технічного характеру [1, с.9].

До творчої діяльності майбутніх фахівців слід готувати поступово і початком цього процесу є період професійного навчання. Оволодіння знаннями, способами діяльності (уміннями) може відбуватися в двох основних варіантах побудови навчального процесу: репродуктивному (відтворюючому) і продуктивному (творчому). Репродуктивний варіант включає сприйняття фактів, явищ, їх подальше осмислення

(встановлення зв'язків, виділення головного і т. д.), що приводить до розуміння та вимагає ще одного етапу – застосування, використання його на рівні репродуктивному, алгоритмічному. Продуктивний варіант засвоєння навчального процесу вимагає застосування на рівні пошуковому (творчому).

У процесі підготовки майбутнього фахівця у вищій школі слід звертати особливу увагу на формування глибоких і міцних фахових знань, максимальне стимулювання самостійної діяльності студентів, виховання стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості у розв'язанні творчих завдань. Усе це є необхідною передумовою виховання творчої особистості майбутнього фахівця.

Роботу з формування творчої особистості майбутнього фахівця можна здійснювати в багатьох напрямках. Зокрема, під час лекцій, практичних і лабораторних занять. Організація творчої діяльності студентів передбачає виконання творчих завдань, які носять проблемний характер та пов'язані з майбутньою професією. Так проблемне навчання передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо їх розв'язання. Результатом такої діяльності є творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями.

Творча діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком творчого мислення. Творче мислення є складним феноменом, який досліджується комплексно у філософському, психологічному та педагогічному аспектах і визначається як вища форма продуктивного мислення особистості, що виражається в здатності до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїції та продуктивно-творчої уяви і фантазії, та супроводжується інтелектуальною та пошуково-перетворювальною активністю. В дослідження О. В. Гузалової було виявлено існування перешкод для розвитку творчого мислення особистості студентів вищих навчальних закладів (конформізм, внутрішня цензура, ригідність, бажання знайти відповідь негайно), з'ясовано необхідність володіння великим об'ємом знань, які обов'язково повинні бути системними, зв'язок між інтелектуальними здібностями особистості й креативністю. Особистість може бути інтелектуалом і не бути креативом, і навпаки, тобто не існує однозначного зв'язку між рівнем інтелектуальних здібностей особистості та креативністю [1].

В сучасній дидактичній системі поступово розвивається такий напрям творчого розвитку особистості як дидактична евристика започаткована А. В. Хуторським. Дидактична евристика – теорія евристичного навчання, педагогічний різновид евристики. Евристика

(грец. *heurisko* – знаходжу, відшукую, відкриваю) – наука, яка вивчає творчу діяльність, методи, які використовуються у відкритті нового і в навчанні. Сутність евристичного методу навчання полягає у створенні третього типу проблемних ситуацій (рідше – другого) – суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і практичною його нездійсненністю. Його доречно використовують у випадку значного обсягу у студентів опорних знань та вмінь, необхідних для вирішення поставленої проблеми.

У зв'язку з новими вимогами до якості підготовки спеціалістів, відповідаючи потребам прискореного науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, науково-дослідницька діяльність студентів розглядається як важливий фактор удосконалення всієї системи підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства. Саме науково-дослідна діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів з високим творчим потенціалом і впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців.

Дослідницька діяльність студентів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які відбуваються більш успішно, коли студенти навчаються передбачувати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв'язання поставленої мети й обґрунтовувати правильність рішення. Оскільки творчій діяльності притаманні ознаки новизни, новоутворення, прогресивності, вирішення протиріччя, проблеми, то в професійній підготовці майбутнього спеціаліста важливого значення набуває його підготовка до проведення дослідження, розвиток здатності до систематичного аналізу фактів, умінь передбачати результати своєї професійної діяльності, узагальнювати попередній досвід. Важливими вважаються способи діяльності, спрямовані на оволодіння прийомами наукових методів пізнання, та рівні пізнавальної самостійності студентів [2].

У ході проведення науково-дослідницької роботи у студентів виховується потреба застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Діяльність з виконання дослідження сприяє формуванню свідомої особистої причетності до суспільно значущих справ.

Вагоме значення для формування творчої особистості майбутнього фахівця має залучення його до науково-дослідної роботи і розв'язання наукових проблем із підвищення ефективності виробничих процесів. Цілком закономірно, що для виховання у студентів творчих рис навчання треба зробити творчим, спонукувати студентів до розв'язання поставлених перед ними завдань різними способами. Слід звернути особливу увагу на мотивацію творчої діяльності. Одним з мотивів

творчої діяльності майбутнього фахівця повинен стати інтерес до майбутньої професії. Творчість неможливо звести до рутинного, механічного процесу відтворення раніше вивчених знань та умінь або до розв'язування задач із заздалегідь відомим кінцевим результатом. Під час організації навчально-пізнавального процесу необхідно органічно поєднувати групові методи з творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гузалова О. В. Педагогічні умови організації творчої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Гузалова; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 21 с.
2. Єгорова О. Дослідницькі уміння як складова творчої особистості // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXX / За ред. В. І. Сипченка. – Славянськ: Видавничий центр СДПУ – 2006. – 19 с.
3. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
4. Семенов Ю. Г. Мотивационные аспекты адаптации // Нова парадигма: Вип.12. – Запоріжжя, 1999. – С.29-36.
5. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Ленинград, 1974.
6. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С.48-56.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбасва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця, його творчого розвитку.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Ігор УЛИЧНИЙ (Кіровоград)

В статті розкрито проблему професійного самовизначення учнівської молоді, проаналізовано психолого-педагогічні чинники вибору школярами майбутнього фаху. Досліджено систему ціннісних пріоритетів старшокласників при виборі майбутньої професії.

В статті раскрыто проблему профессионального самоопределения ученической молодежи, проанализировано психолого-педагогические факторы выбора школьниками будущей профессии. Исследовано систему ценностных приоритетов старшеклассников при выборе будущей профессии.

Ключові слова: професійне самовизначення, самопізнання, самооцінка, самовдосконалення, самоаналіз особистісних якостей, активізація самодіяльності особистості.

Постановка проблеми. Від правильності вибору старшокласником свого майбутнього фаху залежить подальший процес його становлення

як висококваліфікованого, мобільного, активного і конкурентоспроможного професіонала. Проблема професійного самовизначення учнів старших класів сьогодні актуалізується складністю та динамізмом оточуючого середовища, зростаючими потребами ринку праці та вимогами становлення і розвитку інноваційної економіки. Разом з тим у юнацькому віці загострюються потреби особистості у самопізнанні, самоусвідомленні і саморозумінні, відбувається радикальна перебудова внутрішнього світу особистості, зміна співвідношення компонентів емоційного й раціонального.

Здійснення професійного вибору старшокласників вимагає цілеспрямованого процесу, метою якого є виявлення свого майбутнього призначення. І тільки належним чином організована взаємодія вихователя і вихованця у змістовно новій ситуації соціального розвитку спонукає дитину до розгортання її потенційних можливостей самозростання, самовизначення і самовдосконалення. Тому дослідження психолого-педагогічних аспектів професійного самовизначення школярів у навчально-виховному процесі школи є необхідною передумовою формування ефективної системи шкільної профорієнтаційної роботи.

Проблеми професійного самовизначення школярів досліджувались у наукових працях І. Бега, Л. Божович, М. Гінзбурга, О. Киричука, Є. Климова, О. Коберника, Г. Костюка, О. Мельника, К. Платонова, М. Пряжнікова, Л. Романової, В. Сидоренка, В. Синявського, Е. Старовойтенко, М. Тименка, М. Янцура, К. Ярмаченка. Важливим напрямом їх наукових розробок є дослідження психологічних умов активізації механізмів професійного самовизначення учнівської молоді, зорієнтованих на життєві перспективи особистості і планування майбутнього. Однак доводиться констатувати, що наявність суперечностей, вирішення яких зумовлене вимогами сучасного освітнього простору та особливостями постіндустріального розвитку суспільства, потребує обґрунтування психолого-педагогічних умов професійного самовизначення учнівської молоді.

Метою даної статті є дослідження психолого-педагогічних аспектів професійного самовизначення старшокласників.

Активізація механізмів професійного самовизначення особистості має тісний зв'язок із формуванням потенціалу професійного самовдосконалення. Зауважимо, що в професійній орієнтації поняття «потенціал» розглядається в площині актуального та потенційного у професійному самовизначенні учнівської молоді і використовується вченими для дослідження саморегулюючої активності особистості у професійному самозростанні [11, с.232-237].

Сучасними науковцями переконливо доведено необхідність активізації професійного самовизначення школярів на основі розвитку у

старшокласників здатності до самопізнання та пізнання особливостей ринкового професійного середовища, адекватної самооцінки та оцінки сучасних вимог професій, узгодження власних потреб з вимогами обраної професії. Механізмами професійного самовизначення є самопізнання, самооцінка та самовдосконалення, які складають основу входження молоді людини в певне професійне середовище [6;7;8;11;12;13;14].

З поглибленням економічних реформ в Україні ринкові принципи все більш пронизують всі сфери життєдіяльності особистості. Згідно з ринковою парадигмою люди самостійно формують свій професійний потенціал, активно взаємодіючи з оточуючим соціальним середовищем. Суспільні інститути намагаються створити для цього сприятливі умови. Та вирішальну роль у професійному самовизначенні та зростанні відіграє кожний індивід, обираючи, реалізуючи та постійно коригуючи свою життєву програму. Зміщення акцентів на активність особистості, визнання її права на вільний вибір різних варіантів життєвих програм та відповідальність за свою долю стають основною умовою формування потенціалу професійного самовдосконалення.

Розуміння сучасною молоддю необхідності власної самодіяльності у питанні професійного самовизначення нами досліджувалось за допомогою констатуючого експерименту, основним завданням проведення якого стало виявлення рівня визначення учнями старшої школи вимог сучасного ринкового середовища до фахівців та усвідомлення ними шляхів їх власної самодіяльності для забезпечення в майбутньому себе відповідною професійною діяльністю. У експерименті брали участь 154 старшокласники Кіровоградської області.

Першим кроком експериментальної роботи стало дослідження у старшокласників ціннісних пріоритетів вибору майбутньої професії. Для цього дітям пропонувалося обрати серед представлених десяти ціннісних пріоритетів найважливіші та розмістити їх за порядком значимості. Було отримано наступні узагальнені результати оцінки старшокласниками ціннісних пріоритетів вибору майбутньої професії:

	<i>серед учнів 10-го класу:</i>	<i>серед учнів 11-го класу:</i>
• матеріальна винагорода	50,8%	58,4%
• соціальний статус	21,8%	22,8%
• можливість самореалізації	6,5%	12,0%
• можливість спілкування	3,2%	—
• інші	16,9%	6,7%

Таким чином, у структурі ціннісних пріоритетів сучасних старшокласників домінуючими є матеріальні чинники, що засвідчує наявність гострої необхідності задоволення первинних потреб фізичного існування людини. Таких учнів серед десятикласників 50,8%, і вагоме зростання представників цієї групи школярів у 11 класі (58,4%) є свідченням того, що цінність праці розглядається ними як джерело отримання засобів для життя. Окрім того, наголошення учнями старшої школи на важливості у майбутній професії набуття високого соціального статусу теж розглядається як засіб отримання грошової винагороди. І тільки незначна частина серед досліджуваної групи старшокласників (6,5% учнів 10-го класу і 12,0% учнів 11-го класу) визнали в якості ціннісного пріоритету професійного самовизначення можливість самореалізації в майбутній професійній діяльності. Це підтверджує складність вибору молодою людиною майбутньої професії.

Оскільки вибір майбутньої професії серед старшокласників детермінується переважно отриманням матеріальної винагороди за виконану працю, то доцільно виявити, наскільки учні усвідомлюють фактори, від яких залежить грошовий дохід фахівця. З цією метою школярам було запропоновано прорангувати значення факторів успішної професійної діяльності, від яких, на їхню думку, в першу чергу залежить величина матеріальної винагороди. Отримані результати відображено в таблиці 1.

Аналіз показників таблиці 1 дає можливість зробити висновок, що старшокласники не зовсім усвідомлюють важливості тих чинників, які визначають правильну узгодженість власних можливостей з вимогами конкретних професій, а, отже, і професійну стабільність та самозростання.

Опитування учнів свідчить, що основними для отримання високих доходів у майбутній професії вони вважають групу характеристик професійної майстерності. Десятикласники віддали перевагу професійним знанням та вмінням. Учні 11-го класу вважають найважливішим чинником рівня грошової винагороди професійну кваліфікацію. Одностайними виявилися всі учні щодо професійного досвіду. Особистісним характеристикам професіоналізму фахівця, які визначають його потенційну можливість до самовдосконалення учні старшої школи відвели найнижчі місця.

В ході проведення експерименту ми намагалися з'ясувати в учнів їх уявлення про вплив факторів на можливість отримання статусу безробітного. З цього приводу учні випускного класу перше місце віддають фактору невідповідності фахівця вимогам обраної професії, його неготовності до роботи в ринкових умовах господарювання, невміння працювати в колективі. На нашу думку, саме в розумінні

старшокласниками важливості особистісних чинників для стабільного професійного зростання закладені спонукальні сили для активізації самодіяльності особистості.

Таблиця 1

Оцінка старшокласниками факторів, від яких залежить розмір грошової винагороди фахівця (рангові місця)

Фактори рівня заробітної плати	Рангові місця	
	Учні 10 класу	Учні 11 класу
Професійний досвід	2	2
Кваліфікація	4	1
Тривалість робочого часу	10	13
Посада	3	11
Продуктивність праці	12	3
Професійні знання та вміння	1	4
Якість праці	5	5
Можливості сім'ї	9	9
Відповідальність	7	10
Активність	6	8
Самостійність	8	7
Здатність до ризику	11	6
Чесність	13	14

Виникнення в учнів потреби вирішення питання майбутньої життєдіяльності і професійної, зокрема, спонукає до активності та пошуку засобів для її задоволення. Соціальне та особистісне самовизначення школярів відбувається під впливом формування системи поглядів і переконань про явища й події об'єктивного світу. Забезпечується це інтенсивним розвитком у молодшому юнацькому віці теоретичного мислення і, як наслідок, виникають стійкі та усвідомлені уявлення дитини про своє «Я» як деяку цілісну індивідуальність, що відрізняється від інших.

Становлення в юнацькому віці якісно вищої форми самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером, актуалізує проблему вибору майбутнього життєвого шляху, яка за час навчання учнів у

старших класах загальноосвітньої середньої школи трансформується у проблему самовизначення. Вирішується це протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні, результатом якого є стійка уява про своє «Я» та місце в суспільному житті. Крім того, світогляд, як узагальнена і систематизована уява про світ у цілому, його закони і вимоги, безмежно розширює те середовище, в якому живуть школярі. Пошук сенсу життя, вибір життєвого шляху, визначення свого місця в суспільстві, активне формування світогляду і становлення характеру, орієнтація на майбутнє - головні особливості юнацького віку.

На думку І. Беха найбільш значущою якістю для старшокласників у структурі їхньої особистості є спрямованість, у якій концентрується ставлення людини до оточуючої дійсності, до інших людей і до самої себе. У ранній юності спрямованість особистості, головна її установка полягає насамперед у самовизначенні, у виборі людиною свого життєвого шляху. З цим пов'язані думки, прагнення юнаків і дівчат, роздуми про сенс життя і щастя. У цьому віці відбувається «зрівнювання» прав старших дітей і батьків, надання їм більшої самостійності як в особистих справах, так і у вирішенні спільних сімейних питань. Головна риса самосвідомості і спрямованості в ранній юності - націленість у майбутнє, що проявляється у прагненні визначити місце в житті, нетерплячому очікуванні свого майбутнього й бажанні взяти участь у важливих життєвих справах. Своє життя юнаки і дівчата уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями. Досягненнями цього віку є: вироблення моральної свідомості; розвиток рефлексивної самосвідомості як здатності звертати свідомість на себе, розмірковувати над своїм психічним станом та здатність розмірковувати за іншу людину; усвідомлення старшокласниками своєї дорослості і ролі, яку вони покликані зіграти в суспільному житті [1, с.101-116].

Серед виділених новоутворень в структурі самосвідомості особистості ряд дослідників [2;3;9;10] особливо виділяють здатність старшокласника до саморозвитку, яка спонукає його замислюватися про сенс життя і згодом трансформується у власну філософію поведінки. В цьому віці виникає глобальний інтерес до своєї особистості. Предметом думок дитини стають своя зовнішність, поведінка, мова, інтелект, здібності, риси характеру й переживання. Гостра потреба дитини цього віку розібратися у власному внутрішньому світі свідчить про розвиток особистісної рефлексії як здатності до самоаналізу особистісних якостей. Також, що видається важливим для нашого дослідження, у дитини формується особистісна саморегуляція власної поведінки, яка здійснюється за рахунок трансформації зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль.

Отже, нагромаджені старшокласником у процесі розвитку «ресурси» професійного самовизначення виявляються на достатньому рівні їх сформованості для задоволення актуальних вимог соціальної ситуації. До таких «ресурсів» цього вікового етапу розвитку особистості нами віднесено:

– систему поглядів і переконань дитини про явища і події об'єктивного світу, яка є стійкою і сфокусованою в уявленні про своє «Я» як деяку цілісну індивідуальність, що відрізняє дитину від інших;

– узагальнену і систематизовану уяву старшокласника про світ у цілому, його закони і вимоги, які складають основу світогляду та характеру;

– рефлексивну здатність самосвідомості юнаків і дівчат розмірковувати над своїм внутрішнім станом та здатність аналізувати вчинки інших людей;

При цьому невикористані «резерви» професійного самовизначення виявляються у залученні додаткових можливостей для зростання до рівня нових вимог соціального середовища. До таких невикористаних «резервів» ми відносимо:

– інтенсивний розвиток у старшокласників теоретичного мислення, що дозволяє аналізувати та усвідомлювати зростаючі вимоги соціального середовища й вирішувати актуальні протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні;

– стійку уяву про своє «Я» та майбутнє місце в суспільному житті, які складають основу мотивації самовдосконалення особистості;

– світогляд та характер, як узагальнене і систематизоване уявлення про світ в цілому, його закони і вимоги, що є підґрунтям для знаходження юнаками й дівчатами себе у світі професій;

– спрямованість особистості, у якій концентруються ставлення дитини до оточуючої дійсності, до інших людей і до самої себе, які є спонукальною силою до самовиховання;

– усвідомлення старшокласниками своєї дорослості і соціальної ролі, яку вони повинні набути в суспільному житті, а, отже, пошук свого місця в професійному майбутньому;

– моральну самосвідомість дитини старшого шкільного віку, як її рефлексивну здатність аналізувати власні вчинки й розмірковувати з позиції іншої людини;

– особистісну саморегуляцію поведінки, яка здійснюється за рахунок трансформації зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль і цим створюються внутрішні умови для самопізнання та самовдосконалення.

Готовність до професійного самовизначення старшокласника у площині орієнтації на розвиток (на майбутнє) формується під впливом вимог близької зміни соціальної ситуації розвитку. До неї ми віднесли:

– соціально-вікову ситуацію життєдіяльності старшокласника, пов'язану із закінченням загальноосвітньої середньої школи, яка актуалізує потребу вирішення питання життєвого й професійного майбутнього;

– необхідність, у зв'язку з досягненням віку, обов'язкового включення дитини в недалекому майбутньому в певну професійну групу, яка актуалізує у неї потребу в професійному самовизначенні;

– протиріччя між вимогами майбутнього професійного середовища до особистості та їх відповідність бажанням і можливостям дитини, яка актуалізує самодіяльність старшокласника, спонукає до самопізнання, самооцінки та самовдосконалення.

Визначені нами змістовні ознаки професійного самовизначення старшокласника дають змогу стверджувати про наявність достатнього особистісного ресурсу розвитку дитини цього віку для узгодження її потреб із вимогами наявного соціального середовища. Проте спонукає дитину до активності саме близька їх зміна, оскільки наближається закінчення загальноосвітньої середньої школи. Нові вимоги потребують вирішення інших проблем (соціальних, професійних тощо). Тому ще до вступу дитини в ці умови актуалізуються невикористані резерви підтягування особистісного рівня розвитку до рівня майбутніх вимог соціально-професійного середовища життєдіяльності. Вирішення цього протиріччя й визначає потенційні можливості старшокласника до усвідомленого професійного самовизначення.

Висновки. Вищесказане дозволяє розглядати процес професійного самовизначення як взаємодію двох систем – особистості як складної саморегулюючої системи і системи суспільного орієнтування учнів у вирішенні питання свідомого вибору професії. Тому формування готовності старшокласника до професійного самовизначення ми розуміємо як цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особистість учня, який актуалізує перед ним проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з ним діяльність, передусім самостійну, яка спрямована на самопізнання, самооцінку та ознайомлення зі світом професій, узгодження власних можливостей з вимогами обраної професії. Результатом такої профорієнтаційної діяльності учня є вибір майбутньої професії та професійного навчального закладу для продовження освіти й оволодіння бажаною професією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280с.

2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. //Под редакцией Д. И. Фельдштейна //Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». - 1995. - 352 с.
3. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
4. Зарубінська І. Б. Дослідження сформованості мотиваційної складової соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів // Соціальна педагогіка: теорія та практика, - 2009. - №1 – С. 27-29.
5. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. – К.: «Освіта України», 2007.
6. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. - К.: Рад. школа, 1993. - 136 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. -Вильнюс: Моклас, 1981. - 195 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность //Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.2, - 320 с.
10. Мухина В. С. Личность отрока //Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. - 2-е изд. - М.: Академия, 1998. - С. 398 - 421.
11. Платонов К. К. Структура и развитие личности /Ответств. ред. профессор Глоточкин А. Д. - М.: «Наука», 1986. - 257 с.
12. Сидоренко В. К. У світі сучасних професій //Трудова підготовка в закладах освіти. - №1. - 1997. - С. 41 - 44.
13. Тищенко М. П. Методичні засади вивчення особистості з метою самостійного вибору учнем майбутньої професії //Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. - 2001. - №4. - С. 94 - 98.
14. Янцур Н. С., Путинцева В. К. Организация и проведение профессионального отбора на профессии типа “Человек-техника” / Под ред. Н. С. Янцура. - К., 1994. - 71 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уличний Ігор Любомирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психологічні проблеми профорієнтації старшокласників.

ТЕНДЕНЦІЇ СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ-ДИЗАЙНЕРА

Оксана ФУРСА (Київ)

У статті досліджуються основні тенденції щодо створення компетентнісної моделі сучасного фахівця-дизайнера. При цьому тлумачиться суть дизайнерської діяльності, що дозволяє з'ясувати структуру і своєрідність роботи дизайнера, уточнити межі професійної сфери сучасного фахівця у галузі дизайну. Важливим є виявлення цінностей, що домінують у вітчизняній дизайн-освіті.

В статье исследуются основные тенденции по созданию компетентностной модели современного специалиста-дизайнера. При этом комментируется суть дизайнерской деятельности, что позволяет определить структуру и своеобразие работы дизайнера, уточнить пределы профессиональной сферы современного специалиста в области дизайна. Важным аспектом является определение ценностей, которые доминируют в отечественном дизайн-образовании.

Ключові слова: модель сучасного фахівця-дизайнера, компетентнісна модель, професіонал у галузі дизайну, традиційна вузькопрофесійна освіта, широкопрофільність.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. У теорії педагогіки модель майбутнього фахівця представлена як одне з передбачуваних уявлень про результат навчально-виховної діяльності. Образ, який виступає в якості «моделі бажаного майбутнього», знаходить своє втілення в моделі фахівця. Саме проектний образ випускника диктує навчальному закладу дії і ставлення до реальності, зобов'язує взяти на себе право формування і розвитку майбутнього фахівця-професіонала. Професійна модель фахівця розглядається як конкретизація Державного освітнього стандарту, в якій містяться науково обґрунтовані дані про найвирогідніші тенденції розвитку відповідної галузі науки і техніки, виробництва. А також достатньою мірою спеціалізований перелік вимог до особистісних і професійних якостей, якими має володіти фахівець певного профілю, що оптимально функціонує не лише в умовах сучасного виробництва, але й в умовах виробництва майбутнього [4]. Тобто умовна модель сучасного фахівця повинна носити не констатуючий, пасивно-споглядальний характер, а, навпаки, повинна бути прогностичною, враховувати перспективи, тенденції розвитку науково-технічного прогресу у цій галузі. Лише при такому підході модель може виконувати евристичні, перетворюючі функції, сприяти вирішенню найважливішого завдання – випереджаючого відображення у кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах і програмах вимог виробництва до рівня підготовки спеціаліста [17].

Проблемам дидактичного прогнозування і розробки моделі сучасного фахівця-дизайнера присвячено ряд наукових досліджень Е. П. Зеер [6], О. В. Матвієнко [9], Н. Ф. Тализіної [16] та ін. У ряді досліджень модель представлена як «система об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості системи оригіналу» [10]. Звідси модель фахівця – це ідеалізований образ майбутнього професіонала, який описується параметрами професійної діяльності та вимогами до особистості з боку суспільства й професійної сфери. Для професіографічних моделей особистості характерним є вибір базових якостей «від професії», що впливає із системи вимог до спеціаліста і орієнтована на розвиток спеціальних здібностей, якими повинен володіти фахівець цієї галузі.

Формулювання мети статті. Щоб аргументовано прокоментувати особливості та умови створення компетентнісної моделі сучасного фахівця-дизайнера, необхідно зробити системний аналіз дизайнерської діяльності, що дозволяє визначити склад і структуру як основних, так і додаткових функцій дизайнера, що допоможе уточнити межі його

сміслового поля діяльності, визначити напрями і зміст професійної підготовки, актуальні на сучасному етапі. Розкриттю цих питань, а також тлумаченню понять «вузькопрофесійна» освіта та «широкопрофільна» підготовка фахівців присвячена ця стаття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Аналіз розвитку дизайн-освіти другої половини ХХ ст. дає підстави констатувати, що у цій сфері склався технократичний, диференційовано-дисциплінарний характер дидактичної моделі вузькопрофесійної підготовки фахівців. Ця модель як існуючий навчально-виховний комплекс вдосконалювалася на підставі вимог практики, що знаходило відображення у відомостях про діяльність фахівців, їх професійні якості тощо. На початку ХХІ ст. дизайн-освіта перестає бути лише професійною, вона стає елементом загальної культури особистості, а важливим компонентом моделі професійної освіти стає особистість випускника.

Модель фахівця та її основні складові, – пише В. Г. Кремень, – повинні відображати ідеал особистості, а структура і зміст навчання та виховання – шлях і засоби максимального наближення реальної людини до цього ідеалу [7]. Професіонал у галузі дизайну – це той, хто вміє формувати і виділяти цілі проектування, уявно визначати ідеал речі, до якого він прагне в процесі творчого проектування. У цьому контексті особливої актуальності набуває завдання дизайнерської освіти – виховання вдумливого фахівця, котрий уміє формулювати і відстоювати своєї творчі пропозиції, напрям діяльності, конкретні рішення, здатний використовувати багатоманітні засоби візуалізації творчих пропозицій, власне відчуття гармонії, краси, наукове осмислювати закони формотворення, генерувати проектну культуру суспільства [15, 70-73].

Ця модель відрізняється від прагматичніших уявлень 90-х років минулого століття. Щодо моделі фахівця-дизайнера, скажімо, у Московській школі дизайну, вважалося, що компоненти моделі будь-якого спеціаліста визначаються переважно онтологічно – від уявлень фахівців у галузі освіти про майбутню діяльність своїх вихованців, про «практику». І «практика», і її фахівець вимальовуються у такій моделі у досить загальних рисах. Але, перетворюючись у професіографічний норматив кваліфікаційних характеристик, така модель набуває вигляду досить жорсткої і сталої схеми, що відмежовує ВНЗ від реальної практики, яка динамічно розвивається, постійно перепрограмовуючи і конкретизуючи діяльність фахівця. Аналізуючи особливості підготовки фахівців-дизайнерів у Московській школі дизайну, виділимо один з важливих моментів методичної організації навчального процесу: практично всі цикли навчальних дисциплін групуються навколо

основного ядра – курсу проектування, в якому освоюються конкретні методики проектування і формується творче мислення.

Огляд аспектів теоретичної моделі дизайнера Московської школи дизайну свідчить, що у цій дизайнерській школі дизайнер – це насамперед художник; фахівець, який уміє зібрати необхідну інформацію, переробити її і представити в образній графічній або об'ємній формі; конструюючий проектувальник, знайомий з технічними процесами [11, 118]. Це технократична модель. У ній не простежується гуманістичний принцип, відсутній необхідний набір особистісно-професійних якостей фахівця, що забезпечують його успішну діяльність як творчої особистості. практично всі цикли навчальних дисциплін групуються навколо основного ядра – курсу проектування, в якому освоюються конкретні методики проектування і формується творче мислення [2, 75].

На сьогодні до фахівців пред'являються високі вимоги, пов'язані з необхідністю передбачати процеси не тільки функціонування, а й розвитку власної діяльності. Ця умова є найважливішим критерієм для розробки моделі фахівця, у тому випадку, якщо вона служить основою для проектування професійної підготовки. Розглядаючи останню як основоположний базовий етап професійного становлення особистості, звертаємося до філософських та психолого-педагогічних уявлень про процес професійного розвитку та становлення людини, в яких виділяються два підходи до визначення його сутності [5; 8; 12]. Перший пов'язаний з «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності, тобто «оволодінням», «присвоєнням» цієї системи діяльності, другий – з розвитком і саморозвитком особистості. Відповідно до цього маємо дві принципово різних моделі фахівця: одна спрямована на відтворення людини, що володіє певними професійними знаннями, вміннями, навичками, що свідчить про кваліфікаційні характеристики фахівця та функціональну відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти і відповідає знанієво-діяльнісній парадигмі, інша – людину, яка може вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки і наступної організації, тобто наближена до сучасної компетентнісної парадигми професійної освіти [14].

Моделі фахівців *традиційної вузькопрофесійної освіти* будуються в основному на тому, що фахівець повинен знати і що вміти виконати. Не обумовлюється, якими особистісно-професійними якостями він повинен володіти, які вроджені психічні особливості йому необхідні [4, 61- 77].

Навчання фахівців широкого профілю базується на вітчизняному досвіді підготовки художників-конструкторів у другій половині ХХ ст. Тоді визначилися початкові обриси широкопрофільності і межі спеціалізації художника, працюючого в промисловості. Проте, між

орієнтацією на широкий профіль і акцентами на спеціалізацію встановлюються певні співвідношення: для дизайну культурно-побутових виробів саме “*широкопрофільність*” має найбільше значення, тоді як, скажімо, у сфері графічного дизайну протягом всього навчання приділяється основна увага спеціалізації [14, 76-77].

Використання в процесі реалізації моделі професійної підготовки потенціалу її різноманітних організаційних форм дозволяє індивідуалізувати процес навчання, забезпечити просування учня по особистісній освітній траєкторії і підготувати високоякісних і конкурентоспроможних фахівців для сучасного ринку праці. Відповідно мають бути враховані особливості особистісного розвитку та професійної спрямованості майбутнього дизайнера. Саме за характеристиками його особистості можна проектувати траєкторію його подальшого професійного становлення і розвитку, допомогти молодому фахівцю визначитись щодо питання, ким йому краще бути, на який напрям дизайнерської діяльності орієнтуватися – дизайнера-художника, стафф-дизайнера, дизайнера-підприємця тощо.

З цього приводу, розділяючи фахівців на тих, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи (цьому в основному навчають у ВНЗ), і професіоналів, які володіють крім того цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою, – Г. О. Балл зазначає, що кожній професії або групі споріднених професій можна знайти провідну для неї *цілісну особистісну якість*, і саме її розвиткові слід приділяти найбільшу увагу. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна *ціннісно-мотиваційна домінанта*. Наприклад, для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об’єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього змістові компоненти у художніх образах, і за їхньою допомогою прилучити до цього людей, які сприйматимуть його твори. Навколо цієї домінанти концентруються *інструментальні властивості*, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості” [1, 135].

У моделях, в яких переважають гуманістичні тенденції і які базуються на принципах гуманізації вищої освіти в процесі особистісно-професійного розвитку студентів, виділяються такі основні напрями: розвиток професійної спрямованості та необхідних здібностей; вироблення життєвої позиції і конкретизація життєвих планів; підвищення рівня самостійності та відповідальності; зростання рівня домагань в області майбутньої професії; етичний, естетичний і духовний розвиток; підвищення питомої ваги самовиховання і формування

якостей, необхідних у майбутній діяльності; підвищення ініціативи і творчості; формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Структурно-функціональна модель формування компетентності в процесі навчання живопису у ВНЗ була спроектована Г. А. Вілковою. Модель відображає педагогічні умови, критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності особистості фахівця, науково-методичне забезпечення й супроводження процесу формування компетентності та її успішної реалізації у навчально-виховному процесі [3].

Оригінальна компетентнісна модель конструктора-суб'єкта створена Л. В. Росновською [7]. У ній представлена динамічна система взаємопов'язаних компонентів: гносеологічного, аксіологічного, проектно-перетворювального, комунікативного і художнього. Модель відображає систему знань, цінностей, умінь і навичок, форм міжособистісної взаємодії фахівця і забезпечує основні сфери його компетенції: пізнавальну (предметно-знанняву), аксіологічних (ціннісно-орієнтаційну), проектно-перетворювальну, соціально-комунікативну та художню. Сфера пізнавальної компетенції включає такі людські ресурси, як потреба в актуалізації і реалізації гносеологічного потенціалу особистості конструктора, здатність інкорпорувати знання в професійні функції, вміння творчо збагачувати і застосовувати наукові теорії у професійній практиці, готовність до постійного підвищення освітнього рівня. Основу гносеологічного потенціалу складає запас і якість філософських, наукових, чуттєвих і практичних знань, опосередковуючи професійну діяльність конструктора. Це знання об'єктивних властивостей і закономірностей тієї навколишньої реальності, з якою мають справу практичні вміння, знання зв'язків сутностей і явищ, причин і наслідків, змісту і форми, у тому числі знання функцій і закономірностей існування майбутнього продукту. Будучи раціональною орієнтаційною основою діяльності, вони створюють умови для цілісного сприйняття світу, процесу і предмета (результату) діяльності, у тому числі образності, скажімо, костюма, його художньо-технічного ладу, адекватного розуміння конструктором свого місця в суспільстві, у професії. Збагачення такого інформаційно-пізнавального «запасу», підтримання його забезпечується відповідними здібностями, вміннями та навичками. Потреба дизайнера у сучасних філософських наукових знаннях як узагальнених ідеальних результатах, виражених у поняттях, теоріях, принципах, обумовлена усвідомленою необхідністю досліджувати, системно описувати та пояснювати ті професійні проблеми, які виникають, з позицій сучасної науки і світогляду, виробляти адекватні об'єктивній реальності методи (технології)

діяльності. Залучення наукових знань для ефективного вирішення цих проблем підвищує професійний рівень дизайнера в інтересах професії, задовольняючи комплекс його потреб. Таким чином, компетентність не заміщає собою інші складові моделей фахівця, але суттєво доповнює їх номенклатуру.

З позиції психологів, модель фахівця має характеризуватися такими показниками: наявність багатої інформаційної бази; гармонійне поєднання художньої та інженерно-технічної підготовки; навички колективної роботи; навички адаптації в індустріальному виробництві (вміти вписати свій проект у контекст індустріального виробництва і культури); навички комплексного проектування, засновані на збереженні цілісності кола виробів; навички прогнозування і передбачення; володіння методами наукового аналізу, дослідження потреб, виявлення перспективних тенденцій; інтегративні здібності; здатності формулювати цілі, ідеал речі; сприйняття середовища в конкретних образах.

Розглянемо деякі із цих характеристик, що суттєво впливають на формування образу майбутнього фахівця-дизайнера в процесі моделювання.

Сприйняття професійного дизайнера цілісне і прогностичне. Дизайнер володіє даром моделювання середовища в конкретних образах. Він здатний вловити і зафіксувати зміни, які відбуваються, асимілювати народжувані ідеї, оскільки відрізняється значною за обсягом зоровою пам'яттю. Висловлюючи у продукті праці за допомогою художніх засобів своє ставлення до світу і інших людей, дизайнер тим самим включає вироблений ним предмет у взаємодію з іншими людьми.

Основні компоненти теоретичної моделі дизайнера, загальні та спеціальні якості особистості фахівця, необхідні знання, вміння та навички, а також якості, що заважають успішному виконанню професійних обов'язків, визначаються з позицій професіографії. Аналіз і об'єднання в логічній структурі професіограми всіх складових характеристик професійної діяльності й особистості фахівця-дизайнера стає основою моделювання процесу професійної підготовки, що визначає вимоги до змісту навчальних планів, програм, до вибору методів і технологій навчання тощо.

До цього переліку обов'язково включається і *сфера соціально-комунікативної компетентності дизайнера*, яка об'єднує такі суб'єктивні якості, як потреба в спілкуванні і самоадаптація, здатність і готовність розвиватися і жити в соціально-професійній взаємодії, розуміти і дотримуватися правил та принципів дискусії, яка веде до досягнення згоди з іншими. Потреба у спілкуванні в конкретних професійних ситуаціях виражається у специфічній установці, тобто в готовності до обміну інформацією або узгодженні своєї поведінки з

поведінкою партнерів, у прагненні до співтворчості, співавторства або управлінської взаємодії. Область практичного спілкування дизайнера, що охоплює реальні дії учасників проектувального і виробничого процесів (художника, технолога, економіста, майстра-виконавця та ін), спрямовані на досягнення спільної мети діяльності, вимагає свідомого цілепокладання, вибору оптимальних засобів, постійного стеження за діями партнерів, внесення необхідних коректив у власну поведінку. Вирішальну роль тут відіграє здатність взаєморозуміння, заснована на володінні мовами професійної комунікації (художніми, технічними), що дозволяє передбачити конкретну поведінку партнера і готовність до взаємодопомоги, засновану на усвідомленні пріоритетності спільних інтересів перед приватними.

Особлива увага під час моделювання образу майбутнього фахівця-дизайнера звертається на *формування його професійної спрямованості* як значимого напрямку розвитку суб'єкта освітнього процесу і праці. Спрямованість визначає успішність оволодіння людиною професією і виступає системоутворюючим чинником особистості професіонала (Ф. Зеер). На сьогодні немає однозначного розуміння професійної спрямованості. Професійна спрямованість трактується як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій в області певної професійної діяльності.

Теоретичною основою вивчення проблеми професійної спрямованості стала концепція спрямованості особистості як динамічних тенденцій, С. Л. Рубінштейна. Їм було висунуто положення про розвиток особистості в діяльності і поставлена проблема спрямованості, як «... питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями».

За результатами наших спостережень на заняттях з дизайнерських дисциплін, опитувань та цілеспрямованих бесід з викладачами маємо можливість стверджувати, що 97% викладачів-дизайнерів чи не найважливішим завданням дизайн-освіти вважають необхідність допомогти своїм вихованцям у засвоєнні цінностей культури набутих людством, критеріїв, за якими розрізняють цінність творів мистецтва і дизайн-продуктів. Ця спрямованість діяльності викладачів, їх взаємодії із студентами проходить через весь процес навчання і виховання від першого до останнього курсу. Дехто намагається нав'язати своє бачення і розуміння цінностей предметно-просторового середовища, декому байдуже, як складається система цінностей у свідомості та особистісній культурі учнів, і вони обмежуються демонстрацією тих зразків, які вважають для себе шедеврами, а дехто свідомо лібералізує процес

вибору і засвоєння цінностей, вважаючи, що кожен має право обрати для себе будь-що, аби це було його власне бачення, його «креатив».

Така тенденція спостерігається практично в усіх моделях дизайн-освіти і на всіх рівнях, але психолого-педагогічна складова значно відрізняється. Спектр її від авторитарного до вкрай ліберального і загально припустимого відображається у методиках і технологіях навчально-виховного процесу.

Розглянувши в ході дослідження *моделі фахівців-дизайнерів з позицій професіографії*, а також процеси професійно-трудової соціалізації, професійної підготовки і професійного розвитку фахівців у ВНЗ, ми встановили, що в Україні існує позитивна тенденція створення системи дизайнерської освіти, метою якої є спрямування, урегулювання, удосконалення процесів розвитку студента. Ці процеси безпосередньо пов'язані з використанням методу моделювання у вирішенні проблем професійного становлення і розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця-дизайнера, приведення професійних характеристик у відповідність до вимог сучасності.

Показниками ефективності функціонування розроблених моделей може служити досягнення їх цілей, які в свою чергу діагностично перевіряються за підсумками професійної підготовки дизайнерів.

Формування і розвиток основних професійних характеристик дизайнера з урахуванням всіх компонентів, що становлять потенціал кваліфікованого і грамотного у сфері професійної діяльності фахівця, можливе в процесі реалізації ефективної моделі професійної підготовки. Показниками ефективності функціонування розроблених моделей може служити досягнення їх цілей, які в свою чергу діагностично перевіряються за підсумками професійної підготовки дизайнерів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.

У професійній діяльності дизайнера стають затребуваними такі якості, як ініціатива, вміння планувати, впевненість у собі, здатність самостійно приймати рішення, здатність розбиратися в пристрої та функціонуванні як виробничих, так і соціальних структур. За оцінками західних експертів, фахівці, які володіють новаторським потенціалом, стають більш важливим фактором розвитку виробництва, ніж передова технологія. Вони вважають, що сьогодні економічний успіх залежить не стільки від ресурсів сировини і продуктивності робітників, скільки від «додаткової вартості», створюваної творчістю, в якій беруть участь дизайнери та інженери, учені та адміністративно-управлінський персонал, рядові службовці.

Сучасний дизайн орієнтований не стільки на створення самих предметів, скільки на комунікацію з їх допомогою із споживачем. Одноманітність промислових продуктів викликає зниження

інформаційної функції форм, кольору і здатності їх сприйняття споживачем, що призводить до "кризи ідентичності". Оскільки почуття як індивідуальної, так і групової ідентичності є надзвичайно важливим для кожної особистості, то створення умов для якомога повнішої самоідентифікації засобами дизайну дозволяє говорити про його можливості у вирішенні або пом'якшенні важливих соціально-культурних проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуку, перспективи. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 134-157.
2. Благова Т. Ю. Педагогические условия реализации культурно-образной ориентации в процессе образования специалистов-дизайнеров. // Дис. ... к.п.н. – Томск, 2004. – 199 с.
3. Вилкова А. А. Формирование компетентности в процессе обучения живописи у специалиста-дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. А. Вилкова. – Ульяновск, 2007. – 26 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.
5. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
6. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал Гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
7. Кремень В. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 11-20.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1986.
9. Матвієнко О. В. Дидактичне прогнозування професійної підготовки менеджерів інформаційних систем // Проблеми освіти. – 2003. – Вип. 31. – С. 125-138.
10. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (к вопросу гуманизации образования) // Высшее образование в России. – 2000, № 5. – с. 19-25.
11. Московская школа дизайна. – М.: ВНИИТЭ, 1992. – 216 с.
12. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М., 1988.
13. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 300 арк. – Бібліогр.: арк. 182-202.
14. Росновская Л. В. Проектирование профессиональной подготовки конструкторов одежды в условиях вуза [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2005.
15. Савельев А. Я., Семушина Л. Г., Кагерманьян В. С. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – Вып. 3. – М.: НИИВО, 2005. – 72 с.
16. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста // Соврем. высш. шк. – М., 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Фурса Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі.

Коло наукових інтересів: філософія дизайну, професійна освіта, проблеми професійної підготовки дизайнерів.

ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РІВНЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ – ВИПУСКНИКІВ

Євгеній ЧЕМЕРИС (Кіровоград)

По даним досліджень автора описані методи підвищення показників розумових здібностей студентів при вивченні ними загальноосвітніх і спеціальних дисциплін.

Из данных исследований автора описаны методы повышения показателей умственных способностей студентов при изучении ими общеобразовательных и специальных дисциплин.

Ключові слова: інтелектуальний рівень, розумові здібності студентів.

Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки (КІРУЕ) – перший приватний ВНЗ Кіровоградщини надає великі можливості в реалізації освітніх і виховних потреб в спеціалістах з вищою освітою, зокрема психологів та дизайнерів.

Підвищенню якості освіти у даному вузі сприяє інноваційний і експериментальний напрямки його розвитку. Факторами, що сприяють розвитку цих напрямків є наступні: мобільність і компактність у вигляді порівняно невеликої кількості і об'єму учбових приміщень, навчального контингенту та відповідно невеликої кількості викладачів. [1, 2, 3]

Спеціальності «психологія» та «дизайн» не тільки об'єднують точні та гуманітарні науки, але і виконують такі функції як виховну, пізнавальну, естетичну, комунікативну і інші, що дозволяють розглядати їх як засіб творчого і ділового мислення. Новітні дослідження показали, що викладання дисциплін, що формують вказаних спеціалістів, прискорює розвиток інтелектуальних здібностей студента. Значну роль у формуванні таких здібностей відіграє викладання крім спеціальних (наприклад «Патентознавство», «Психологія праці», «Інженерна психологія»), також і загальноосвітніх дисциплін, зокрема «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці».

Практика викладання цих дисциплін показала, що значний інтерес до творчого мислення виникає у студентів тоді, коли на лекціях і семінарах обговорюються в діалоговій формі конкретні приклади із областей практичного застосування відповідних знань. Крім того, важливо зауважити, що формування загальноосвітнього інтелекту треба завершити на 1-2 курсах навчання, тому що на наступних курсах студенти навантажені більше спеціальними профільними дисциплінами, при вивченні яких уже потрібен сформований спеціальний інтелект. Багаторічне спостереження показує, що вміння творчо навчатися базується на сукупності таких властивостей інтелекту, як узагальненість, усвідомлюваність, гнучкість, стійкість, самостійність.

До проблем, які треба вирішувати на перших двох курсах навчання, тобто проблем недостатнього рівня інтелектуального розвитку студентів треба віднести:

- недоліки у розвитку сприйняття, тобто невміння підпорядкувати сприйняття поставленій задачі, фрагментарність, низький рівень осмислення матеріалу, що сприймається;

- несформованість процесів уваги, тобто малий об'єм, нестійкість, труднощі перемикавання, невміння розподіляти увагу, нездатність до тривалого зосередження;

- низький рівень розвитку пам'яті, тобто малий об'єм, поверхнева смислова обробка матеріалу, недостатність волевих зусиль при запам'ятовуванні, відсутність прийомів запам'ятовування;

- недоліки в розвитку основних мислительних операцій і дій студентів, які виражені в ряді особливостей протікання мислительних процесів. До них відносять: невміння відокремити головне від другорядного; інертність (схильність до шаблонних прийомів розумової роботи); нестійкість (перехід від однієї системи суджень і дій до іншої під дією випадкових ознак; нездатність студента викласти хід рішення задачі, знайти власні помилки; намагання копіювати уже відомі способи рішень.

Загалом, треба підкреслити важливість інтелектуального формування студентів на 1-2 курсах навчання, яке потрібно розширити на старших курсах, - 3-4-ому.

Відповідно цьому із достатньою мірою умовності формування творчих здібностей можна поділити на здібності загального характеру (1-2 курси) і спеціального (3-4 курси).

Показниками розумових здібностей загального характеру слід вважати:

- гнучкість розумових процесів;
- темп розвитку розумових процесів;
- швидкість протікання розумових процесів;
- самостійність – уміння побачити і поставити нове питання, а потім вирішити його власними силами;
- економічність розумових процесів;
- широта – уміння охопити широкий круг питань в різних областях знання;
- глибина – уміння вникати в суть явища;
- послідовність думки – уміння дотримувати логічний порядок при розгляді будь-якого питання;
- критичність – уміння здійснювати строгу оцінку результатів розумової діяльності.

Показниками здібностей уваги (також загального характеру) є наступні:

- зосередженість як ступінь вираженості спрямованості свідомості на об'єкт;
- об'єм уваги – кількість об'єктів одночасного сприйняття;
- розподіл уваги як можливості виконання декількох видів діяльності;
- перемикання уваги – перехід від одного об'єкту до іншого;
- стійкість уваги – тривалість зосередження на об'єкті;
- оперативна рухливість – гнучке регулювання процесу зосередження.

До здібностей спеціального характеру (3-4 курси) слід віднести:

- для психологічної спеціальності: уміння узагальнювати; гнучкість розумових процесів; легкий перехід від прямого до зворотного ходу думок;
- для дизайнерської спеціальності: особливості творчої уяви і мислення; властивості зорової пам'яті; розвиток естетичних відчуттів.

При напрацюванні вищерозглянутих здібностей слід розглядати три послідовні рівні інтелекту як єдності пізнавальних здібностей студента і тієї інформації, якою він володіє:

- перший рівень: ступінь вираження кожної пізнавальної здібності, ступінь тісноти зв'язків між ними;
- другий рівень: різноманітність способів обробки інформації; ступінь володіння ними; широта і глибина картини світу організації знань студента; характер домінуючого рівня обробки інформації;
- третій рівень: рефлексія студентом своїх пізнавальних процесів; вироблення студентом власних критеріїв, показників, орієнтирів інтелектуальної діяльності.

На основі узагальнення досвіду автора по досягненню напрацювань вказаних показників і рівнів інтелекту студентів при вивченні вказаних дисциплін ним можуть бути рекомендовані наступні методи:

- для привернення уваги студента до суті матеріалу лекції співвідношення об'єму матеріалу для обов'язкового запису студентом і об'єму для усного пояснення матеріалу повинно складати відповідно 75% і 25%;
- графічна інтерпретація понять, суджень, формулювань та інших важливих частин та пунктів лекцій у загальному об'ємі словесного викладу повинна бути максимально можливою;
- ініціатива привернення уваги до діалогового спілкування лектора зі студентами повинна належати лектору;

– для активного напрацювання рівнів інтелекту у студентів кількість студентів – учасників діалогу повинна бути не меншою 50% при кількості студентів у групі до 15 і 30% при кількості 25-30;

– для ефективного напрацювання інтелекту студента під час засвоєння матеріалу лекції доцільно застосовувати критерії насичення матеріалу лекції, запропоновані автором у роботі [4] для самостійного вивчення, тому що дані критерії цілком придатні і для викладу лекційного матеріалу;

– при напрацюванні рівнів інтелекту як при опануванні лекційного, так і самостійного матеріалу дисципліни слід враховувати складові рефлексивної саморегуляції [4];

– оцінку напрацювання першого рівня інтелекту студента слід проводити після викладу 30% об'єму матеріалу дисципліни, другого – після викладу 50% об'єму, а третього – в кінці викладу матеріалу дисципліни.

Висновки. Застосування описаних методів підвищення показників розумових здібностей студентів дозволяє підвищити якість навчання при вивченні як загальноосвітніх так і спеціальних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Муханова Н. Частный вуз более мобилен. // Деловой Петербург. - № 60, 2008.
2. Мовчун О. Приватний навчальний заклад: проблеми та перспективи розвитку // Директор школи, ліцею, гімназії. - № 2, 2005.
3. Бірюкова М. В. Система вищої освіти регіону як модель раціонального впровадження глобальних освітніх технологій // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22.11.2000. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 465 – 468.
4. Чемерис Є. І. Формування стилю критичного мислення і навичок самоконтролю в процесі самостійної роботи студента при вивченні загальнотехнічних дисциплін. // Збірник наукових праць КІРУЕ. ч. 2. – Кіровоград.: ДЛАУ. – С. 277 – 287.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чемерис Євгеній Іванович – канд. технічних наук, доцент Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Коло наукових інтересів: надійність операторів, технологічного оснащення і устаткування в автоматизованому штампуванні деталей складних контурів; дослідження процесів самостійної роботи студентів і підвищення їх розумових здібностей.

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

У статті автор звертає увагу на актуальні проблеми сучасності – гуманізацію та гуманітаризацію розвитку особистості, можливості виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді в складній і суперечливій сфері засобів масової інформації.

В статье автор обращает внимание на актуальные проблемы современности – гуманизацию и гуманитаризацию развития личности, возможности воспитания ценностных ориентаций ученической молодежи в сложной и противоречивой сфере средств массовой информации.

Ключові слова: виховання старшокласників, ціннісні орієнтації, засоби масової інформації.

Постановка проблеми. В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому поглянути на проблему виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. У педагогічному аспекті це зумовлено тим, що в недалекому минулому за загальноосвітньою школою був офіційно закріплений статус основного інституту соціалізації особистості, а інші інститути виховання виконували тільки допоміжну роль. Створювалась ідеологічна ілюзія про несперечливість входження молоді в життя суспільства.

Сучасний об'єктивний характер суспільного прогресу в галузі педагогічної діяльності веде до того, що на зміну монопольному становищу школи в сфері виховання особистості, її формування і розвитку приходить всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації (ЗМІ).

ЗМІ є одним із основних інститутів соціалізації, який визнаний у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Адже розповсюдження інформації за допомогою масової комунікації є засобом ідеологічного, політичного, економічного, правового, етичного, естетичного, художнього та інших впливів на ціннісні орієнтації молоді.

Зокрема, у відповідних науково-теоретичних розробках і в практичному досвіді більшості розвинених країн засоби масової інформації відносять до такого виду соціального спілкування, котрий за своєю природою та сутністю є сферою активізації аксіологічного виховання, творчого становлення й розвитку людини, всіх її духовно-моральних сил, що забезпечується культурним прогресом суспільства в цілому (Л. Миколаєва, Л. Порше, Р. Торай, П. Ферран, Л. Чашко та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку проблеми масової інформації як інституту соціалізації, так і фактора виховання ціннісних орієнтацій молоді внесли такі відомі сучасні вчені, як: І. Бех. Ю. Гальперін. І. Кон. В. Ксенофонов, Л. Сніжко, В. Москаленко, О.Савченко, О. Первишева, Л. Гордін, Г. Шевченко та інші (аналіз проблеми виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори та умови виховання); В. Гуров, І. Левшина, В. Лізанчук, І. Зверева, А. Толстих, А. Харчев, С. Хлебик та інші (аналіз різних змістовних аспектів засобів масової інформації й комунікації);

Т. Сущенко, Л. Біла, Г. Камаєва, Л. Масол, Т. Позднякова, І. Дубровицький та інші (нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу і дозвілля старшокласників).

Окрім цього, питання цінностей та орієнтацій на них людини знайшли розкриття в працях філософів (В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Зязюн, М. Каган, В. Малахов, В. Ольшанський, Г. Полушин, І. Попов, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе, Б. Чагин та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства.

Мета статті. Розкрити можливості виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді засобами масової інформації.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо в площині гуманізації та гуманітаризації освіти (В. Бутенко, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Радул, О. Савченко, О. Сухомлинська, С. Харченко, Г. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) Моделюється специфічна педагогічна стратегія, зорієнтована на нову соціальну реальність, у лоні якої відроджується і розвивається вітчизняна та світова культура, зокрема й інформаційна (Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сагач, О. Семашко, Г. Тарасенко та ін.).

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури засвідчив, що такий важливий аспект, як виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді засобами масової інформації, ще не став предметом спеціального дослідження. Доречним буде вказати й на об'єктивно наявне протиріччя між величезними потенційними можливостями засобів масової інформації як важливого фактора виховання і розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників, з одного боку, й малоефективним характером використання цих можливостей у педагогічній практиці школи, з іншого.

Історичний і сучасний аналіз категорії "ціннісні орієнтації" (Сенека, Марк Аврелій, І. Кант, Г. Лотце, Г. Ріккерт, Дж. Дьюї, Р. Перрі, а також В. Тугаринов, М. Каган, Л. Столович, В. Ольшанський, А. Здравомислов, Н. Чавчавадзе, В. Ядов та ін.), надав можливість трактувати їх як вибіркочну систему спрямованості інтересів і потреб особистості, яка зорієнтована на певний аспект цінностей.

Цінності – це значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп і окремих осіб. А характеристика психолого-педагогічного ракурсу даної проблеми дала змогу виявити кілька параметрів, що з'ясовують сутність ціннісних орієнтацій. Так, з одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особи (потреб, інтересів, смаків ...), аз іншого –

проявляються як певний вид орієнтаційної дії, що обумовлюється рівнем розвитку ставлень і переваг людини у широкій сфері культури і життя. По-перше, вони формуються у процесі соціального розвитку особи, а по-друге – здійснюють суттєвий вплив на її соціалізацію. [3].

Результати наукового пошуку і доробки вітчизняних дослідників цієї проблеми (В. Анненков, В. Дряпіка, О. Здравомислов, В. Мухіна, І. Нужна, О. Рудницька, В. Ядов та ін.) допомогли визначити структуру ціннісних орієнтацій, що розглядається як складний комплекс потреб, інтересів, смакових установок особи в актах сприйняття, оцінки і вибору цінностей.

Звернення до теоретичних концепцій О. Конта, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, З. Фрейда, М. Вебера та інших вчених, аналіз різних напрямків соціалізації індивіда призвели до висновків, що специфіка кожної з концепцій залежить від того, на яких способах взаємодії людини із соціальним оточенням будується та чи інша теорія. Враховуючи їх аналіз та спираючись на сучасні наукові дослідження (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Б. Бітінас, Є. Головаха, Р. Гурова, І. Зверева, Л. Колосова, М. Лебедик, Л. Новикова, В. Радул, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, П. Якобсон та ін.) обґрунтовується особистісно зорієнтована концепція виховання Людини Культури. Цей підхід враховує єдність трьох сутностей: природної, соціальної та культурної, де молода людина з вихованими ціннісними орієнтаціями стає суб'єктом суспільних відносин за умов активного засвоєння і відтворення нею справжньої культури – загальнолюдської цінності (з її гуманістичним "зарядом"). Умовно виокремлюються властивості особи, яка соціалізується: сформована культура почуттів, систематизовані знання і явлення (інформаційна культура), розвинута мотиваційна і духовна сфера. [1].

Соціалізація – процес освоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду, оволодіння навичками теоретичної і практичної діяльності, перетворення реально існуючих цінностей і ставлень до них у якості особистості. Адже виховання і соціальний розвиток людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій (С. Гончаренко, О. Коджаспіров).

Зазначається, що виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді здійснюється під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання) у навчально-виховних закладах і під впливом стихійних факторів соціалізації, зокрема, засобів масової інформації. У цьому зв'язку визначаємося, що ЗМІ – особливий вид соціального спілкування, котрий здійснюється у масштабах суспільства і, маючи потужний ціннісно-орієнтаційний виховний потенціал, є важливим чинником соціалізації особи. ЗМІ – це своєрідна система, яка охоплює періодичні

друковані видання, радіо-, теле-, відеопрограми, інші форми періодичного поширення масової інформації, зокрема, комп'ютерні телекомунікаційні технології (Л. Губерський, В. Вергун, В. Донсбах, Д. Дюпре, В. Іванов, А. Москаленко, В. Петрушин, Є. Полат та ін.).

Проведений аналіз вітчизняного інформаційного простору, зокрема, молодіжного, дав певне уявлення про властивості сучасної соціальної інформації, котра визначається як повідомлення, що передаються будь-яким зрозумілим людині кодом і містить у собі відомості про процеси функціонування громадянських спільнот, факти і події у масштабах суспільства. Враховуючи, що різні сфери ЗМІ (преса, радіо, телебачення, комп'ютерні ЗМК) виконують широкий обсяг як загальноінформаційних, комунікативних, так і специфічних функцій, справляючи значний вплив на молоду особу, ці функції були умовно перекладені у своєрідну аксіологічну "піраміду", де вершина – загальнолюдська цінність (з її гуманістичним "зарядом"); підґрунтя – абсолютні (новизни, змістовності, достовірності, доступності, своєчасності, систематичності, масштабності, відповідності, товарності та ін.) та прикладні (евристично-пізнавальні, ідейно-формульовальні, світоглядно-розвивальні, соціально-орієнтаційні, контактано-комунікативні, культурно-просвітницькі, емоційно-гедоністичні та ін.) функції-цінності. Хоча наведений добір функцій-цінностей ЗМІ є умовним (адже в педагогічному ракурсі ця "системно-виховна ланка" знаходиться у постійному варіативному русі), все ж орієнтуючись на ті чи інші абсолютні або прикладні цінності та обираючи за визначальну – гуманістичний "заряд" загальнолюдської вартості, вихованець має змогу постійно коригувати свої ціннісні орієнтації, помисли і вчинки. [2].

Акцентується увага, що масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення і суспільний настрій, що панують у суспільстві. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості.

Слід підкреслити, що спілкування молоді із ЗМІ має багатоаспектний характер. Молодь бере активну участь у різних формах інформаційного контактування, але, насамперед, як типу емоційної релаксації, водночас, прагнучи знайти в ЗМІ діалогічне спілкування з довіреною особою, із справжніми наставниками й товаришами. Проте сучасна індустрія розваг (масова культура) нерідко спрямовує ЗМІ на формування в молоді як духовної, так і соціальної апатії. Виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління майже повністю «випало»

з-під контролю спеціалізованих виховних інституцій, які здійснювали її протягом століть. Результати цього плину настільки руйнівні, що ціннісна аморфність, бездуховність, аморальність тощо почали у величезних масштабах загрожувати соціальному становленню сучасної молоді. Гіркий урок ХХ століття підтверджує: формалізоване виховання дає формалізовану людину, спрощене виховання – спрощену людину, комп'ютерне виховання – «комп'ютерну» людину, інформаційне виховання – «інформаційну» людину. З останнього походить і така тенденція соціокультурної реальності, як інформоманія юнаків і дівчат. Це своєрідна хвороба часу, нестримне нагромадження інформації, що за своєю суттю замінює справжню культуру.

Висновки. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації є важливим фактором формування інформаційної культури і перспективним регулятором їх соціального розвитку. Через засвоєння молодого особою справжніх цінностей ЗМІ та соціально вагомої інформації досягається цілеспрямоване формування її суспільно значущих властивостей, мотивованого рівня соціалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
2. Масова комунікація: Підручник / А. З. Москаленко, Л. В. Губерський, В. Ф. Іванов, В. А. Вергун. – К.: Либідь, 1997. – 216 с.
3. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, ціннісне орієнтування молоді.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анастасія ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

Полікультурна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури формується в процесі навчання і реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході позитивної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу – представниками різних культур. В процесі підготовки сучасного фахівця в умовах полікультурного оточення необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища. Полікультурна компетентність педагогічних кадрів та її формування у майбутніх вчителів стають важливою умовою забезпечення готовності молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в сучасному європейському просторі.

Полікультурная компетентность будущего учителя физической культуры формируется в процессе обучения и реализуется в способности эффективно решать задачи педагогической деятельности в ходе позитивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса - представителями разных культур. В процессе подготовки современного специалиста в условиях поликультурного

окружения необходимо учитывать социокультурную специфику среды. Поликультурная компетентность педагогических кадров и ее формирование у будущих учителей становятся важным условием обеспечения готовности молодого поколения к полноценной жизнедеятельности в современном европейском пространстве..

Ключові слова: компетентність, професійна підготовка, полікультурне середовище, вчитель, фізична культура.

Реалізація основних завдань професійної діяльності, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті та інших нормативних документах, вимагає від учителя бути здатним до творчої організації навчально-виховного процесу, здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу з метою розробки і впровадження авторських методик та технологій навчання і виховання, вільно володіти методологією педагогіки, опановувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення. Найважливішою складовою змісту загальної освіти стає культурний компонент у системі виховання особистості [6, 106].

Аналіз наукових праць вітчизняних й зарубіжних дослідників показує, що багато вчених звертають увагу на проблеми полікультурної освіти та питання формування полікультурної компетентності підростаючого покоління.

Так, проблеми фахової підготовки вчителів у своїх дослідженнях піднімали видатні світові педагоги У. Боос-Нюннинг, О. Джуринський, А. Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Не залишилися вони і поза увагою вітчизняних науковців, які особливе значення приділяють питанням полікультурної освіти: С. Гончаренко, В. Кузьменко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Є. Чорний, Н. Якса, М. Ярмаченко та ін. Примітним є факт, що в останні роки спостерігається посилення інтересу вчених до питань формування полікультурної компетентності особистості у європейському освітньому просторі (І. Васютенкова, Л. Данилова, Е. Щеглова, Л. Воротняк, Я. Гулецька, Л. Перетяга, Т. Попова та ін.).

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. Поняття "полікультуралізм" отримало в педагогіці широке визнання й перетворилося в розхоже кліше в педагогічній літературі.

Полікультурна освіта – це одночасне придбання знань і відповідне виховання, передача більш точної й досконалої інформації при повазі до

груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, поліпшенні академічних досягнень учнів, сприянні досягненню ідеалів демократії й плюралізму. Полікультурну освіту слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням [3, 1-2].

Все це вимагає аналізу полікультурного компонента в системі педагогічної освіти майбутнього вчителя. На думку Кузьміна М. І., метою реалізації полікультурної освіти є навчання студентів толерантному ставленню до множини цінностей, що існують у світі й відрізняються від їхніх власних.

Нинішня освіта формує (у відкритій або схованій формах) в учнів інтолерантну свідомість. Однак гуманістичні тенденції навчання й виховання, що базуються на ідеях вільного виховання, принципах так званої педагогіки співробітництва, концепціях природоспівобразності в освіті. Організуючи полікультурний освітній простір, важливо враховувати, що толерантність, толерантна свідомість, особистісний зміст толерантності – поняття близькі поняттям гуманістичної педагогіки, а почасти й психології, але не тотожні їм.

Полікультурна компетентність майбутнього вчителя – інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході позитивної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу-представниками різних культур.

Зміст педагогічної освіти з урахуванням її полікультурного компонента, з позицій філософії й культурології, а також представлені її характеристики дозволяють виділити головні напрямки розвитку системи педагогічної освіти:

– перегляд цілей і завдань освіти, виходячи з особливостей сучасної соціокультурної ситуації, що ґрунтується на досвіді продуктивної міжкультурної взаємодії;

– розробка основ міжособистісної й продуктивної міжкультурної взаємодії студентів і викладача;

– підвищення продуктивності педагогічної освіти на основі оволодіння студентами досвідом творчої педагогічної діяльності;

– фундаменталізація знання, доведення їх до найвищого рівня – узагальнення й подальшого використання в організації міжкультурної взаємодії;

– удосконалення технологій педагогічної освіти, їх спрямованість на формування вмінь міжкультурної взаємодії та розвиток самостійності студентів [1, 4].

Аналіз досліджень з теорії та методики професійної освіти свідчить про те, що питання готовності вчителів фізичної культури до навчальної роботи в умовах полікультурного середовища є не досить розробленими.

У даному контексті висока полікультурна компетентність педагогічних кадрів та її формування у майбутніх вчителів стають важливою умовою забезпечення готовності молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в сучасному європейському просторі.

Компетентність – це ситуативна категорія, яка виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних ситуаціях, 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.

Поняття «компетентність» наближене до поняття «компетенція», проте це далеко не автентичні терміни. Під компетенцією розуміють сукупність повноважень, якими мають володіти певні особи відповідно до законів, інших нормативних актів, положень, інструкцій, статутів, як знання, досвід у тій чи іншій справі.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається у таких значеннях, як:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці;
- обсяг навичок виконання завдання;
- комбінація особистісних якостей ;
- вектор професіоналізації;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо [7, 152].

У структурі полікультурної компетентності особистості майбутнього вчителя фізичної культури слід виділити наступні компоненти: 1) *мотиваційно-ціннісний* - включає мотиви, мету, ціннісні установки студента, що передбачає його ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; 2) *когнітивний* - характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; 3) *діяльний* - передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку

іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; 4) *емоційний* – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [5, 10].

Так, мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у полікультурному суспільстві.

Когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості у полікультурному суспільстві.

Діяльнісний компонент відображує сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки у полікультурному суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії із представниками різних культур.

Перераховані компоненти є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток у майбутніх вчителів полікультурної компетентності. Когнітивний компонент є ведучим у структурі полікультурної компетентності студента, тому що на його основі формуються й розвиваються наступні компоненти структури.

Ключовими ідеями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у полікультурному середовищі є:

– підготовка до полікультурної міжособистісної взаємодії – новий спосіб теоретичної концептуалізації і практичної організації педагогічних процесів на основі цінностей рівноправного діалогу, взаємної поваги та ненасильства між індивідуальними і колективними суб'єктами;

– підготовка з позицій полікультурності – активне соціально-педагогічне середовище, що припускає одночасне існування декількох ціннісних і цільових основ та перспектив, доступних кожному суб'єкту виховного простору, а також діалог між ними;

– підготовка з позицій полікультурності припускає таку її організацію, яка заснована на пріоритеті соціально-ціннісних форм, змісту, засобах їх постійного діалогу та забезпечена демократичними механізмами вироблення і реалізації рішень.

У рамках дослідження особливого значення набуває вивчення компонентів професійно-педагогічної підготовки студентів.

У своїх роботах В. П. Андрущенко, С. В. Кульневич, Є. В. Бондаревська виділяють такі компоненти педагогічної підготовки, як: 1) формування діалектико-матеріалістичного світогляду, моральної вихованості, соціальної активності; 2) загальна педагогічна і психологічна підготовка, що включає знання закономірностей виховного

процесу, цілей, методів, засобів і організаційних форм навчання та виховання, глибоке розуміння учнів і виховуючого середовища, здатність здійснювати комплексний підхід до виховання, оволодіння педагогічними вміннями, зокрема, вміннями проектувати й аналізувати результати своєї педагогічної діяльності, професійно оцінювати застосовувані засоби і знаходити їх оптимальні поєднання; 3) спеціальна підготовка, тобто підготовка до навчально-виховної роботи з предмета; 4) підготовка до роботи класного керівника, до роботи з дитячими громадськими організаціями; 5) формування вмінь та навичок суспільно-політичної і культосвітньої роботи серед населення; 6) підготовка до здійснення елементів наукового дослідження у процесі педагогічної діяльності, до пошуку найбільш ефективних способів навчання та виховання на основі впровадження в навчально-виховний процес досягнень передового досвіду і педагогічної науки [2, 84].

На основі сучасних даних філософських, психологічних, педагогічних та інших наук було виділено мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і оцінно-результативний елементи професійної підготовки студентів.

Мотиваційно-цільовий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців. Мета професійної підготовки студентів визначає специфіку всіх її елементів, вона збагачує її зміст і забезпечує, особливо ціннісно значимим її результат, що виражається у підвищенні рівня полікультурної взаємодії суб'єктів професійної підготовки. Специфіка мети такої підготовки студентів припускає особливу взаємодію і взаємовплив педагога та студента: з одного боку, це мета, яку визначено педагогом, – підвищити самостійність майбутніх учителів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм, допомогти конкретній особистості в її полікультурній взаємодії в соціумі [4, 9-10]; з іншого боку, це мета, що стоїть перед студентом, – активно включитися в професійну діяльність, набути відповідних знань, вмінь, навичок та досвіду, свідомо розвивати в собі такі позитивні якості особистості, як працьовитість, організованість, ініціативу, силу волі, дисциплінованість, акуратність, активність, цілеспрямованість, творчий підхід до справи, самостійність мислення. Вважаємо за необхідне підкреслити те, що суб'єкти професійної підготовки прагнуть не тільки включитися у навчальний процес, але й організувати міжкультурну взаємодію, щоб це позитивно вплинуло на процес становлення майбутнього фахівця.

В процесі підготовки майбутнього фахівця в умовах полікультурного оточення необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться вчителі фізичної культури, та їхні індивідуальні особливості. Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та

розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації особистості, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри. Студенти повинні усвідомлювати, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком досвіду й історичного розвитку.

Таким чином, педагогічна освіта з урахуванням полікультурного компонента є процесом і результатом становлення майбутнього вчителя, що дозволяє йому піднятися на новий більш високий рівень у сфері пізнання, розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, соціального життя, мирного співіснування і взаємного збагачення різних культур, що в єдності дій забезпечує створення професійного життєвого плану й формування конкурентоспроможності майбутніх вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С.2-6.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
3. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
4. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 20 с.
5. Данилова Д. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12-15.
6. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. – 252 с.
7. Радул В. В., Кравцов В. О. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: Навчальний посібник. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2011. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Шевченко Анастасія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителів до навчальної роботи в умовах полікультурного середовища.

ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Алла ШИНКАРЕНКО (Кіровоград)

У статті досліджуються питання прав на безкоштовну освіту в Україні, найважливіші особливості фінансування галузі освіти.

В статье исследуются вопросы бесплатного образования в Украине, особенности финансирования отрасли образования.

Ключові слова: вища освіта, фінансування вищої школи, ринок праці, освітні процеси, фінансове забезпечення

Сьогодні цивілізовані країни стрімко рухаються до постіндустріального суспільства в якому великого пріоритету надається освіті і науці. Відбувається перетворення освіти і науки в найважливішу продуктивну силу суспільства. Освіта і наука мають стати галуззю, від розвитку якої залежить прогрес у всіх областях суспільного життя.

Особливо це відчувається в нинішній глобалізованій час, коли вища освіта стає індустріальною, ринок її послуг сягає десятків мільярдів доларів. Світова торгівельна організація оцінює індустрію освіти й підвищення кваліфікації у 32 млрд. дол. США.

Європейський вибір України націлює суспільство на досягнення європейського рівня якості та доступності освіти, духовної зорієнтованості освіти, її демократизацію, соціальне благополуччя науковців, розвиток суспільства на основі нових знань. Стрімкий розвиток соціально-економічних та трансформаційних процесів в Україні та світі спричинив кардинальні перетворення у сфері освіти й науки. Особливо відчутними ці перетворення стали з розгортанням інтеграційних процесів, приєднанням України до Болонського процесу. Реалізація цих напрямів потребує внесення змін в концепцію розвитку вищої школи. Безумовно, зазначені перетворення у системі вищої освіти мають бути забезпечені відповідними фінансовими ресурсами, які в силу багатьох причин є недостатніми.

З часу утвердження державної незалежності значних змін зазнала фінансова система ВНЗ. Неготовність країни після здобуття незалежності послідовно реформувати економіку зі збереженням можливостей підтримання соціальних програм негативно позначились на освітніх і наукових установах. Вища школа самотужки почала вибиратись із кризового провалля, виживаючи завдяки наданню платних послуг. Виникла ситуація поєднання різних джерел фінансування, вміле і обґрунтоване регулювання якими повинно би забезпечувати повноцінне функціонування закладу в цілому. Тому особливо актуальним стає забезпечення комплексного підходу до фінансування вищої освіти, розробка механізму ефективного управління фінансовими ресурсами освітньої галузі.

Проблеми фінансового забезпечення вищої школи стали предметом обговорень і дискусій науковців, політичних та громадських діячів. Серед зарубіжних авторів цю проблему досліджували Е. Аткинсон, М. Вудхолл, С. Маркарянц, Дж. Стігліц, Л. Якобсон, та ін. Розроблено спеціальну теорію прав власності, зокрема проблему соціальних витрат, за допомогою яких оцінюють ефективність форм власності, державну політику в галузі освіти.

Серед вітчизняних авторів найбільше уваги заслуговують праці О. Барановського, О. Білої, Т. Боголіба, В. Журавського, С. Єрохіна, В. Кременя, Ю. Лисенка, В. Ніколаєва, С. Ніколаєнка, М. Степка та ін. Однак питання комплексного системного управління фінансовими ресурсами вищих навчальних закладів, що передбачає взаємозв'язок сфери вищої освіти, науки та економіки, як основного споживача кінцевого продукту галузі, потребують подальших досліджень. Тому метою нашої статті є дослідження проблеми фінансування вищої школи в сучасних умовах, враховуючи якість підготовки в умовах Болонського процесу зокрема.

Послідовні кроки щодо входження України в Болонський процес, реалізація концепції реформування фінансової системи вищих навчальних закладів потребують відповідних наукових розробок зі створення систем комплексного управління фінансовими ресурсами ВНЗ як складової частини системи вищої освіти держави та відповідних механізмів їх реалізації.

Освіта і наука є стратегічним резервом розвитку держави, суспільства, економіки та багатомірним полем нашої інтеграції у світову спільноту. Це ставить перед нами завдання проведення глибоко продуманої реформи вищої освіти України з науковим прогнозуванням її результатів, із збереженням та розвитком нашої національної духовної культури [8, 3].

У сучасному світі значення вищої освіти як найважливішого фактора формування нової якості не тільки економіки, а й суспільства в цілому постійно зростає. Тому проблема підтримки розвитку освіти й науки є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, що безпосередньо пов'язане з системою національних інтересів, підвищенням якості життя та національної безпеки. При цьому вища освіта не повинна бути дзеркалом суспільних та економічних негараздів, а швидше інструментом їх усунення, вікном у майбутнє. Так у більшості країн світу, де знання стали рушійною силою, де науці й освіті надають пріоритетного значення. Так повинно бути і в нашій державі. Ми маємо створити всі умови для належного поцінування гідності педагога, науковця, інтелектуала, а не пасивно спостерігати за процесом маргіналізації освіти й науки [4, 91].

У багатьох наукових статтях, доповідях керівників закладів освіти постає питання розвитку галузі – забезпечення її належного фінансування. Програма розвитку освіти має забезпечити видатки на освіту за рівнем потреб, зумовлених практикою.

Одним із головних завдань модернізації системи вищої освіти є усунення значних структурних невідповідностей між потребами економіки та обсягами й структурою підготовки й перепідготовки фахівців шляхом стратегічного планування розвитку пріоритетних галузей економіки та їх збалансованого кадрового забезпечення. Зрозуміло, що державне замовлення має бути лише на ці потреби. Вже не можна витратити бюджетні кошти на навчання незатребуваних суспільством фахівців, особливо коли є гострий дефіцит на кадрове забезпечення за іншими спеціальностями. Насамперед це стосується базових галузей промисловості, за рахунок яких Україна повинна здійснювати свій стратегічний розвиток.

Сьогодні в Україні зафіксовано багато випадків, коли випускники вищих навчальних закладів не можуть працевлаштуватися, оскільки їхні професії не затребувані в економіці або рівень кваліфікації не відповідає вимогам роботодавця. І навпаки, в умовах відродження багатьох галузей народного господарства роботодавці, особливо у великих промислових містах, відчують гостру потребу в кадрах.

Важливим чинником регулювання освітніх процесів у напрямі підвищення якості кадрового забезпечення пріоритетних галузей економіки є державне замовлення. З огляду на це у системі вищої освіти має бути ефективне формування державного замовлення на основі моніторингових даних щодо його відповідності реальним потребам економіки країни, насамперед для інноваційних галузей. Дещо вже зроблено: при загальному збільшенні показників прийому студентів за державним замовленням у 2010 – 2011 роках відбулися зміни у структурі підготовки за напрямками. Водночас необхідно враховувати, що за умови державного замовлення до заявленої роботодавцем потреби в кадрах з вищою освітою, значну частину ВНЗ необхідно буде закрити. Тому пошук оптимального балансу між реальним попитом і стратегічними державними інтересами є головним завданням співпраці МОН з роботодавцями, а це, в свою чергу, призведе до перегляду державного фінансування галузі.

Враховуючи надлишок на ринку праці фахівців з економічними спеціальностями, протягом останніх чотирьох років обсяги державного замовлення зменшено. Зменшено також обсяги державного замовлення з підготовки юристів, менеджерів, міжнародників [6, 94].

Збільшення проектних обсягів прийому за програмою бакалавра було зумовлено не лише попитом на фахівців на ринку праці, а й

необхідністю забезпечення виконання п. 1 статті 64 Закону України "Про вищу освіту" щодо забезпечення навчання за кошти державного бюджету не менш як 180 студентів на кожні 10 тисяч населення у державних вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації [1, 132].

Складним питанням у контексті формування обсягів і розподілу державного замовлення на державні закупівлі є виконання Закону України "Про закупівлю товарів, робіт і послуг за державні кошти". Формально перевівши державне замовлення у ранг товарів, робіт і послуг, чинна редакція закону створила прецедент, коли формування інтелектуального потенціалу нації прирівняли до торгівлі помідорами. Ніхто навіть не спробував проаналізувати, що може бути, коли одні навчальні заклади, незалежно від форми власності, за рахунок демпінгових технологій почнуть отримувати державне замовлення, а деякі державні – від нього відмовлятися, поступово перетворюючись на приватні. Тому міністерство підготувало проект Закону України "Про внесення змін до Закону України "Про закупівлю товарів, робіт і послуг за державні кошти". Одним із досягнень вітчизняної освіти є зростання обсягів державного замовлення. Але вже пора піклуватися не тільки про абсолютні показники, а й проаналізувати реальну ситуацію. З економічної точки зору формування державного замовлення від досягнутого не дуже продуктивна ідея. Тим паче, що відбувається воно на основі запитів надавача освітніх послуг (вищого навчального закладу), а не споживача — працедавця [5, 124].

Для більшості країн Заходу "державне замовлення" сформовано насамперед на основі реальних потреб економіки, а потреби особистості задовольняються за рахунок самої особистості. У Німеччині не готують фахівців з якоїсь спеціальності, якщо немає твердого переконання у необхідності таких фахівців на ринку праці. У Великій Британії встановлюють квоти на підготовку фахівців міністерства – охорони здоров'я; оборони та освіти.

В Україні теж настав час, коли державне замовлення має формуватися лише на основі глибокого аналізу потреб галузей економіки, регіональних потреб і запитів особистості, але при цьому потреби особистості не мають вступати в протиріччя з двома попередніми. Треба рішуче переходити від державного замовлення до державного контракту зі споживачем освітніх послуг на певних умовах, які мають формулюватись як на основі інтересів споживача, так і на основі інтересів держави, зокрема із включенням механізму повернення коштів за навчання у разі невиконання споживачем своїх зобов'язань.

Можна сподіватися, що обсяги державного замовлення на підготовку кадрів з вищою освітою, особливо з виробничої сфери, за напрямками і спеціальностями, будуть зростати відповідно НТП. Варто

переглянути фінансово-банківську систему, податкову політику, урегульовану систему пільг, штрафів та санкцій щодо системи вищої освіти.

З модернізацією системи вищої освіти поліпшиться механізм регулювання видів економічної діяльності державою та місцевими органами виконавчої влади на регіональному рівні, посиляться економічні й фінансові зв'язки ВНЗ з роботодавцями, оскільки зростає потреба у якісній робочій силі. Але все це можливо буде реалізувати, якщо вища школа найближчим часом стане інтелектуально утворювальним сектором економіки [5, 125].

Для моніторингу й прогнозування розвитку професій на науковій основі варто спільними зусиллями Мінпраці, Державного центру зайнятості та МОН бажано було б створити науково-дослідний центр або лабораторію, яка б відстежувала розвиток професій. Такий досвід вже понад 50 років практикується в США та європейських країнах, започатковано його й у Росії.

Проблеми фінансування вищої школи безпосередньо пов'язані з політикою держави в цій галузі. Не варто сподіватися, що ВНЗ ці питання під силу вирішити самостійно, без втручання та контролю з боку держави. Надмірне розподілення фінансових ресурсів на "елітні" ВНЗ та знехтування розвитку регіональних навчальних закладів може призвести до неправомірного розшарування і скорочення закладів освіти. Наближаючись до рівня розвинених країн, враховуючи особливості переходу до прогресивного рівня вищої освіти, ми розширюємо можливість для реалізації Конституційного права кожного громадянина України на безплатне здобуття вищої освіти.

У різних країнах неоднакове також і співвідношення державного й приватного фінансування вищої освіти. Державний бюджет залишається важливим джерелом фінансування вищої освіти в США. Переважно з державних джерел фінансується вища освіта у ФРН. Абсолютна більшість вищих навчальних закладів ФРН – державні, і навчання в них для студентів безплатне.

Державне фінансування освіти здійснюється, як правило, з метою забезпечення рівності можливостей доступу до вищої освіти для людей з різними рівнями доходів, а також для стимулювання попиту на вищу освіту як суспільно значиме благо.

Таким чином, нагромадженні в останні десятиліття проблеми і протиріччя вимагають принципового перегляду всієї вузівської практики, що склалася, вироблення нової концепції перебудови вищої школи, реформування системи вищої освіти у бік її більшої демократизації, фінансово – економічної переорієнтації та інтеграції у систему міжнародної освіти та вступу.

Підсумовуючи викладене слід зазначити, що інтеграція України до ЄС та приєднання до Болонської конвенції є не самоціль, а досягнення європейського рівня життя. Тому стратегічною метою освіти має стати формування духовно багатого, інтелектуально розвиненого, фізично й психологічно здорового покоління, збереження і реалізація освітянського потенціалу на рівні розвинених країн світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Монаєнко А. О. Класифікація видатків на освіту та науку // Держава і право: Зб. наук. праць. Юридичні і політичні науки. Випуск 38. К.: Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2010. – С. 502 – 508.
2. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву» // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2011. – С. 10 – 17.
3. Вища освіта України - європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. Науково-практичне видання. № 4. – 2010. – С. 91 – 110.
4. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. Науково-практичне видання. № 7. – 2009. – С. 78 – 125.
5. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. – КУ.: Т-во "Знання", КОО, 2010. – 254 с.
6. Прокопенко І. Минуле, сучасне та майбутнє педагогічної освіти в Україні // Вища школа. Наук.-практичне видання. – № 8. – 2010. – С. 6 – 18.
7. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. Науково-практичне видання. – № 2. – 2011. – С. 66 – 82.
8. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір; стан, проблеми, перспективи // Вища школа. Науково-практичне видання. – № 3, – 2008. – С. 3 – 18.
9. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Вища школа: «Знання». – № 3. – 2009. – С. 4 – 18.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шинкаренко Алла Василівна – кандидат економічних наук, доцент з наказу ВП «Кіровоградський факультет КНУКІМ».

Коло наукових інтересів: менеджмент освіти.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В КОНСТРУЮВАННІ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНИХ ОСНОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ БАНКІВСЬКИХ ПРАЦІВНИКІВ

Тетяна ШИШКІНА (Кіровоград)

У статті розглянуто питання використання педагогічних принципів навчання в конструюванні моделі дидактичних основ формування фахових компетенцій майбутніх банківських працівників в процесі професійної підготовки.

В статье рассмотрено вопрос использования педагогических принципов обучения в конструировании модели дидактических основ формирования профессиональных компетенций будущих банковских работников в процессе профессиональной подготовки.

Ключові слова: компетенції, конструювання, моделі, дидактичні основи.

Постановка проблеми. Для формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи розроблено новий зміст моделі

професійної підготовки спеціалістів за напрямом підготовки 0501 «Економіка і підприємництво» професійного спрямування 6.050105 «Банківська справа», яка складається із педагогічних принципів навчання.

Дослідженням сутності банківської справи та проблемами визначення її змісту займалися такі вчені, як П. Біленчук, О. Кириченко, О. Лобунь, В. Міщенко, О. Петрук, Л. Снігурська та ін.

Теоретико-методологічні принципи професійної освіти представлені у роботах А. Алексюка, Г. Балла, І. Беха, І. Зязюна, А. Кузьмінського, Р. Макарова, Н. Ничкало, О. Сухомлинської та багатьох інших науковців.

Принципи навчання – це положення, які регламентують вимоги до змістовної частини навчання. Вони є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання [2, 5].

Сучасна концепція принципів навчання забезпечує цілісність і визначену логіку їх розташування, допомагає реально керуватися ними при плануванні та організації навчального процесу. Кожен з принципів впливає на весь компонент навчально-виховного процесу, але може мати переважне відношення до окремо визначеного компоненту навчання.

Мета статті – розкрити педагогічні принципи (загально дидактичні та спеціальні), які використовують у навчально-виховному процесі при формуванні фахових компетенцій майбутніх банківських працівників.

Виклад основного матеріалу. В основу формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи у процесі професійної підготовки нами було закладено загально дидактичні та спеціальні принципи навчання (Рис 1.).

Розкриємо значення кожного принципу.

Принцип виховного навчання – сприяє управлінню діями студентів у процесі опанування знаннями, формуванню спеціальних навичок та вмінь у майбутніх працівників банківської справи, одночасно стимулює розвиток їх творчого мислення. Мобілізує три форми навчальної діяльності: перша, це самостійне продуктивне мислення, друга - репродуктивне мислення, а також третя форма - стимулювання учнів до самостійного пошуку рішень. Ці форми спонукають до розвитку творчого мислення та самостійного пошуку.

Принцип систематичності та послідовності – передбачає таку побудову навчального процесу для формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської сфери, при якому засвоєння знань, навичок та вмінь планується у суворій послідовності педагогічно обґрунтованої системи, коли розвиток професійно важливих якостей, накопичення та удосконалення знань, навичок, вмінь здійснюється поступово, у логічній послідовності з допомогою ускладнюючих вправ

та задач. Принцип системності та послідовності передбачає поєднання міжпредметних зв'язків, порядок зростання складності ситуаційних завдань: завдання які окремо розглядають практичні ситуації.

Принцип науковості у навчанні – передбачає, що зміст навчання складається з об'єктивних наукових фактів, понять, законів та теорій, які забезпечують формування у студентів необхідних знань, навичок, вмінь на основі наукових досягнень психолого-педагогічної науки, менеджменту управління. Студенти повинні засвоїти достовірні, науково обґрунтовані факти, процеси, явища, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку й становлення наукових відкриттів, навчитись володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків в галузі банківської справи.

Принцип наочності і наглядності - передбачає реалізацію прямої наочності шляхом демонстрації вправ викладачем, як для підготовлених так і попередньо не підготовлених студентів, образним описом вправи, яка вивчається відповідно до теми заняття. Показ вправи викладачем використовується досить часто і вимагає особливого розгляду для більш успішного засвоєння навчального матеріалу. Використання опосередкованої наочності полягає в тому, що образ вправи, яка вивчається, передається студентам за допомогою інших форм зображення (навчальних та виробничо-практичних відеофільмів, рисунків, таблиць, діаграм, спеціальних банківських комп'ютерних програм та ін.), або підбираються певні навчальні засоби, які підказують темп і ритм, психологічну, управлінську напруженість при виконанні навчальних завдань у вигляді ігрового навчання.

Принцип свідомості та активності навчання – це здійснення свідомого розуміння матеріалу, який вивчається, практичне розкриття і доведення значення мотивації у професійній діяльності, впровадження у навчальний процес можливих екстремальних ситуацій із професійної діяльності працівника банківської справи. Принцип передбачає, що засвоєння знань, вироблення навичок та складних вмінь неможливе без усвідомленого розуміння, чому треба навчитися і що повинно бути засвоєно при вивченні навчального матеріалу, розуміння поточної ситуації в банківсько-фінансовій сфері, розуміння економічної ситуації у державі і як ці чинники впливають на благополуччя суб'єктів підприємницької діяльності та населення в цілому.



Рис. 1. Принципи навчання які використовуються у методиці формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи

Принцип домінантно-мотиваційної установки передбачає моделювання процесу реальної виробничої діяльності в фінансово-кредитних установах і визначає: професійність, насиченість фахових компетенцій, визначення кваліфікації фахівця, професійне призначення та можливості власної професійної самореалізації, виробничі функції та

типів завдання професійної діяльності, обговорення теоретичних положень специфіки банківської діяльності та особливостей працівника фінансово-кредитної установи, специфіку готовності до виконання своїх професійних обов'язків, домінуючі установки на функціонування субсистем підготовки, активацію спеціальної мотивації на необхідний вид діяльності, характер і зміст професійної підготовки поетапно, динаміку напруженості праці в умовах економічної нестабільності та валютних коливань. Оскільки напруженість педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх банківських працівників визначається принципом співвідношення рівнів організації адаптаційних систем організму і домінуючо-мотиваційної установки, то важливе значення при конструюванні моделі професійної підготовки має питання про співвідношення інформаційних потоків і різних засобів підготовки.

Принцип міцності знань, навичок та вмінь полягає в тому, що необхідно опанування фаховими компетенціями у професійній підготовці майбутніх працівників банківської сфери з максимальною наближеністю до реальної практичної діяльності фінансиста, при якій можливо отримати знання, навички та вміння використати з максимальним ефектом в ситуації сильного психологічного напруження і знайти реальний вихід із екстремальної ситуації в жорсткому обмеженні часом. Критеріями міцності засвоєння знань, навичок та вмінь є можливість діяти в особливих екстремальних умовах з швидкістю прийняття рішень, точністю, правильністю, лаконічністю висловів, логікою мислення, впевненістю в правоті своїх дій, коректністю.

Міцність засвоєння навчального матеріалу у формуванні фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи може бути забезпечена в навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, підвищення внутрішньої мотивації вивчення матеріалу, здійснення яскравого першого ознайомлення з новим матеріалом, шляхом пошуку конкретних ситуацій, які виконують роль «гачка» в пам'яті, мобілізації мислення і почуттів, що сприяють запам'ятовуванню, виконання великої кількості тренувальних вправ, систематичного повторення того, що зберігається в пам'яті, виконання творчих завдань, систематичного контролю знань матеріалу і вміння володіти ним.

Принцип індивідуального підходу – пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до кожного студента, з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента, передбачає врахування індивідуальних інтелектуальних можливостей та освітнього рівня підготовки, індивідуальний підхід до кожного студента з

розумінням його психологічної структури особистості, розробку індивідуального психологічного портрету працівника банківської справи з урахуванням фахових компетенцій. Відповідно до цього принципу навчання базується таким чином, що кожен студент працює у відповідності з його можливостями та здібностями, а за рахунок його позитивних професійно важливих якостей рівень професійної підготовленості доводиться до загальних вимог.

Принцип доступності у навчанні передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб студент при збільшеному навантаженні своїх розумових та фізичних сил міг засвоїти необхідні знання, сформувати навички та складні вміння. Кожна людина може тільки усвідомлено засвоїти матеріал лише у визначеній складності та обсязі. Відповідний принцип, враховується нами при визначенні навчальних занять, зокрема у вигляді тренінгів, рольових і ділових іграх, семінарах, диспутах, круглих столах, враховуючи зміст, обсяг і складність вибору необхідних методів навчання та в цілому програми підготовки.

Для більш успішного і ефективного формування фахових компетенцій майбутніх банківських працівників та опанування ними особливостями професійної діяльності, використовуються *специфічні процесуальні принципи*, які відображають сутність спеціаліста банківської установи в сучасних умовах розвитку ринкових відносин, економічних кризових явищ та лежать в основі формування професійної надійності. До таких принципів відносяться:

- принцип суворої регламентації часового лімітування освоюваних дій;
- принцип різнонаправленої ритмічної підготовки;
- принцип додаткового психологічного навантаження на фоні основної професійної діяльності;
- принцип комплексного формування психологічних якостей і механізмів адаптації при швидкоплинних економічних змінах;
- принцип цілісності системи ефективності та прогресивності;
- особисто-діяльний принцип.

Принцип суворої регламентації часового лімітування освоюваних дій - визначає кількісну характеристику упорядкування моделі формування фахових компетенцій майбутніх банківських працівників в умовах ринкової економіки та її функціонування, визначає динаміку всієї підготовки для можливості міжпредметної цілісної, системної професійної підготовки з урахуванням особливостей розвитку ринкових відносин та можливих кризових явищ в економіці, фінансового-грошовій сфері держави. Він задає напруженість окремих засобів професійної підготовки, а також напруженість педагогічного процесу в цілому.

Принцип різнонаправленої ритмічної підготовки передбачає ритмічне чергування навантажень різного характеру, загальний обсяг навантажень (завантаженості), який ритмічно змінюється, професійне удосконалення з визначеною закономірністю у співвідношенні організації домінантно-мотиваційної установки. Цей принцип має тісний зв'язок з професійною направленістю педагогічного процесу професійної підготовки. Ритмічність визначається коливанням навантаження при цьому величина шагу коливання має принципово важливе значення. Макаров Р. М. відмічає, що у спеціальних дослідженнях встановлено, що в педагогічному процесі професійної підготовки найбільш оптимальними умовами відновлення нервово-емоційних і енергетичних затрат організму забезпечуються при співвідношенні напруженості у плюсових і мінусових фазах у недільному мікро циклі 2:1 [1, 2]. Після підвищення навантаження у плюсовій фазі зразу знижується напруженість (мінусова фаза). На етапі загальної функціональної підготовки блоку економічної та страхової культури протягом тижня має збільшення напруги, яка досягає до кінця етапу 100%. Інших напрямках підготовки блоках підготовки „працюють” у протилежній фазі з меншою напруженістю. Цим забезпечується привілейоване становище тих чи інших засобів підготовки у залежності від задач підготовки і періоду професійної досконалості фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи у системному процесі професійної підготовки.

Принцип додаткового психологічного навантаження на фоні основної професійної діяльності. Психологічне вивчення діяльності як особливого предмету досліджень було започатковане Л. С. Виготським та С. Л. Рубінштейном, які вказували на нерозривність розвитку особистості від різноманітних, притаманних людині видів діяльності, засобів розкриття потенційних можливостей. В їхніх працях тісно поєднуються поняття “особистість” і “діяльність”. Так, С. Рубінштейн підкреслює, що у відповідності до особисто-діяльного підходу дитина у цілісній системі навчально-виховного процесу виступає і як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості. У працях цих вчених особисто-діяльний підхід передбачає насамперед організацію предметно-практичної діяльності у відповідному соціальному контексті, що створює позитивне емоційно-мотиваційне тло. Важливою умовою при цьому виступають гуманістичне ставлення до кожної дитини, довірливе діалогове спілкування, прийняття кожної дитини такою, якою вона є [3, 4].

Принцип комплексного формування психологічних якостей і механізмів адаптації при швидкоплинних економічних змінах, даний принцип передбачає використання у формуванні фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи, підготовчу фазу,

використання ситуаційних завдань як з вітчизняної практики проведення фінансово-кредитних операцій вітчизняними так і за закордонними банками, аналіз існування єдиної світової мережі фінансово-грошових розрахунків між суб'єктами економічних відносин, проводячи аналіз позитивних та негативних сторін, можливості розібратися у практичній ситуації. Практичне впровадження принципу починається з встановлення контакту для ділового спілкування, уміння слухати і розуміти співрозмовника, пізнання його, встановлення контакту з групою, уміння отримувати інформацію про об'єкт спілкування, уміння об'єктивно оцінювати співрозмовників, адекватність сприйняття клієнтів та партнерів банку.

Принцип цілісності системи ефективності та прогресивності. Ефективність – передбачає найбільш ефективну і економічну організацію системи управління педагогічним процесом, зниження частки витрат на систему управління з загальних витратах при отриманні максимальних знань, навичок та вмінь, підвищення ефективності сприйняття навчального матеріалу. Прогресивність це - використання новітніх психолого-педагогічних технологій та наукових досягнень передового педагогічного досвіду та практики, як зарубіжних так і вітчизняних вчених. Сутність принципу цілісності системи ефективності та прогресивності формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи, це – перш за вся суть освіти і полягає в тому, що він діє як концентроване вираження і відображення соціально-економічних, політичних, морально-правових і культурних потреб суспільства в освічених і розвинених людях, які задовольняються спеціально створеною державно-громадською системою загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів.

Особисто-діяльний принцип навчання передбачається у характеристиці особистісного підходу в межах педагогічного процесу професійної підготовки формування фахових компетенцій майбутніх працівників банківської справи, виділенням серед основних його ознак головної мети як розвиток особистості в її автономності, самостійності, відповідальності, сталості духовного світу, рефлексії провідні мотиви освіти, де цінностями стає саморозвиток і самореалізація усіх суб'єктів навчання у формуванні компетентності особистості, що досягається включенням в навчально-виховний процес її суб'єктного досвіду, формуванням знань, умінь та навичок; теоретичні пошуки визначення сутності. Особисто-діяльний підхід насамперед розуміється як: синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості, як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень; принцип свободи особистості в освітньому процесі (вибір пріоритетів, освітніх шляхів, формування власного, особистісного

досвіду; опору на відповідні особистісні якості: основні потреби, направленість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, настанови, домінуючі мотиви діяльності тощо; побудова особистісного підходу розглядається як цілісний педагогічний процес у єдності своїх елементів, зі специфічними цілями, змістом, технологіями. Теоретичний аналіз вказує на наявність різних відтінків бачення вченими особистісного підходу. Одним з їх виявлень є поняття особистісно-орієнтованого підходу як найважливішого принципу психолого-педагогічної науки, що передбачає створення навчально-виховного середовища та врахування своєрідності індивідуальності особистості у розвитку та саморозвитку. Важливим моментом у цьому підході є визнання того, хто навчається, і є активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у формуванні фахових компетенцій спеціалістів фінансово-кредитної сфери в умовах розвитку ринкових відносин.

Висновки. Навчально-виховний процес, який будується з врахуванням загально дидактичних і специфічних педагогічних принципів передбачає практичну реалізація моделювання реальної професійної діяльності, що особливо важливо у формуванні фахових компетенцій майбутніх банківських працівників. Вони забезпечують у процесі професійного навчання такої структури педагогічної діяльності, яка б забезпечувала пріоритет особистості над усією освітньою діяльністю. У відповідності з цим освітня діяльність у процесі підготовки фахівця не тільки формує особистість, а сприяє розвитку схильностей, спрямованості, професійного досвіду, індивідуально-психологічних особливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1.Макаров Р. Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : Монография / Р. Н. Макаров, Л. В. Герасименко. – М. : Изд-во Междунар. акад. проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. – 450 с.
- 2.Макаров Р. Н. Авиационная педагогика : Учебник / Р. Н. Макаров, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин. – М. : МАПЧАК, 2005. – 433 с.
- 3.Рубинштейн С. Л. Вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологи. – 1955. – № 1. – С. 6–17.
- 4.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СРСР, 1957. – 328 с.
- 5.Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишкіна Тетяна Миколаївна – старший викладач Кіровоградського інституту імені Святого Миколая Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Коло наукових інтересів: формування фахових компетенцій майбутніх банківських працівників.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

Анжеліна ШИШКО (Кременчук)

У статті розглядається формування мовної та мовленнєвої компетенції студентів в процесі навчання перекладу з іноземної мови. Автор приділяє увагу дослідженню процесу формування комунікативної компетенції майбутнього перекладача як важливого показника професійної підготовки.

В статье рассматривается формирование языковой и речевой компетенции студентов в процессе обучения переводу с иностранного языка. Автор уделяет внимание исследованию процесса формирования коммуникативной компетенции будущего переводчика как важного показателя профессиональной подготовки.

Ключові слова: компетентність, компетентнісна освіта, компетентнісний підхід, компетенція, знання, вміння, навички.

Європейський вибір України зумовив потребу модернізації вищої освіти з урахуванням основних положень Болонського процесу, згідно з яким оцінювання результатів навчальної діяльності студентів проводиться не лише на основі знань, умінь та навичок, але й компетенцій, які доводять спроможність у майбутньому виконувати конкретну професійну діяльність [6: 11]. Сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність та відповідні їй компетенції, на думку багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, є тими індикаторами, що дозволяють визначити його готовність до життя, подальшого особистісного і професійного розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Поняття “компетентнісна освіта” виникло в США у 60 –70-х роках ХХ століття. Воно ґрунтується на практичному досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Вже тоді була зроблена спроба визначити компетентності як певний освітній результат [5: 15]. Одним з перших поняття компетентностей запровадив професор Масачусетського університету Н. Хомський, який розглядав дану категорію як характеристику оволодіння мовною граматиною. Американський дослідник Р. Уайт у книзі “Motivation reconsidered: the concept of competence”, зміст компетентності доповнив мотиваційним компонентом [1].

На думку багатьох науковців, зокрема – І. Зимньої [2], І. Зязюна [8], В. Краєвського [3], О. Овчарук [9], А. Хуторського [14] та ін. одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження, організація

підготовки у вищих навчальних закладах на засадах компетентнісного підходу.

Актуальність даного дослідження стосується проблематики навчання універсальних умінь та навичок, необхідних у всіх видах перекладу: усному та письмовому, послідовному та синхронному. Оскільки саме з їх розвитку слід починати навчання цього виду мовленнєвої діяльності, на їх базі повинні будуватися специфічні уміння та навички, без яких неможливим є виконання окремих видів перекладу.

Аналіз наукової літератури з проблем запровадження компетентнісного підходу у практику загальної й професійної освіти дозволяє узагальнити, що, по-перше, ученими визначено досить значну кількість компетентностей та відповідних їм компетенцій; по-друге, обґрунтовано класифікації компетентностей відповідно до їхнього змісту й способів набуття.

Найбільш загальною є класифікація компетентностей на основі рівнів змісту освіти:

- Ключові (надпредметні) компетентності (набуваються у процесі загальної або професійної освіти);
- Загальнопредметні компетентності (їх людина здобуває у процесі вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі);
- Спеціальнопредметні компетентності (набуваються при вивченні певного предмета протягом навчального року або терміну навчання).

Ключові компетентності є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;
- вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою) [12].

Ми враховуємо результати дослідження О. Овчарук, яка проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах (Австрія, Бельгія, Німеччина, Фінляндія, Нідерланди), здійснила узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілились за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності (таб.1.1.).

Таблиця 1.1.

Класифікація ключових компетентностей [9: 18]

Соціальні компетентності <i>(пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості)</i>	Мотиваційні компетентності <i>(пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості)</i>	Функціональні компетентності <i>(пов'язані з сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ здатність до співпраці ▪ вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях ▪ навички взаєморозуміння ▪ активна участь ▪ соціальні й громадянські цінності та вміння ▪ комунікативні навички ▪ мобільність (в різних соціальних умовах) ▪ вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ здатність до навчання ▪ винахідливість ▪ навички адаптуватись та бути мобільним ▪ вміння досягати успіху в житті ▪ бажання змінити життя на краще ▪ інтереси та внутрішня мотивація ▪ особисті практичні здібності ▪ вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ лінгвістична компетентність ▪ перекладознавча компетентність ▪ технічна та наукова компетентність ▪ вміння оперувати знаннями в житті та навчання ▪ вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку ▪ вміння використовувати ІКТ тощо

В. Хутмахером наведено класифікацію ключових компетенцій, яка прийнята Радою Європи:

– політичні і соціальні компетенції, такі, як здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти, брати участь в підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

– компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві (пошана інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій);

– компетенції, що відносяться до володіння (mastery) усною і письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує

соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшої важливості набуває володіння більш ніж однією іноземною мовою;

– компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства (володіння інформаційними технологіями, розуміння правил та норм їх застосування, критичне ставлення до інформації);

– здатність вчитися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистісно-професійного, так і соціального життя [16].

Таким чином, методи визначення компетентності повинні враховувати типові обставини та умови, у яких протікатиме професійна діяльність, активність фахівця, його готовність брати на себе відповідальність за нестандартних умов, у надзвичайних ситуаціях. Отже, за компетентнісного підходу формуються не окремі якості особистості, а й сама особистість, тому й оцінюють фахову підготовку студента через аналіз його загальних (або ключових) та спеціальних компетенцій.

Компетентнісний підхід вимагає від організатора навчального процесу застосування такої методики навчання, яка б забезпечувала студента не лише знаннями, уміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах та готовність брати на себе відповідальність.

Експерти міжнародної програми “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” трактують поняття компетентність як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність являє собою комбінацію взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій [11: 67]. Згідно з цим, навчання має містити, крім когнітивної та операційно-технологічної, ще й мотиваційну, етичну, соціальну та інші складові. О.Пометун включає у внутрішню структуру компетентності знання, пізнавальні уміння і навички, практичні уміння і навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивацію [11: 68].

Специфіка діяльності перекладача з іноземної мови зумовлює активну комунікативну діяльність засобами рідної та іноземної мови, тому важливого значення у структурі компетентності має *комунікативний компонент*. Комунікативний аспект передбачає здатність налагоджувати й підтримувати стосунки з оточенням, досягнення взаєморозуміння й взаємопідтримки, що відбувається на основі принципів толерантності, поваги та розуміння прагнень та інтересів інших людей, їхніх прав [4: 17].

Основним критерієм комунікативного компонента є комунікативна компетенція перекладача з іноземної мови, під якою розуміємо здатність

спілкуватися письмово і усно з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. При цьому особлива увага приділяється смисловій стороні вислову, а не тільки правильності використовуваних мовних форм.

У змісті комунікативної компетенції американські лінгвісти виділяють граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і мовну компетенції. Н. Гез до змісту терміну “комунікативна компетенція” включає вербально-когнітивну, лінгвістичну, вербально-комунікативну і метакомунікативну компетенції [7].

Комунікативна компетенція передбачає сформованість відповідних знань, умінь і якостей фахівця, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб’єктами педагогічного процесу і здатність розв’язувати завдання педагогічної діяльності у процесі спілкування на міжособистісній основі. Комунікативна компетенція майбутнього перекладача з іноземних мов базується на знаннях правил і норм організації комунікації засобами іноземної та рідної мови і чуттєвому досвіді, що дають змогу орієнтуватися у ситуаціях спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки людини.

Останнім часом уживають термін “міжкультурна комунікативна компетенція”. Відомі дослідники Л. Самовар та Р. Портер пов’язують зміст цієї компетенції зі здатністю до міжкультурного спілкування: безпосереднього і опосередкованого спілкування партнерів – представників різних культур, у процесі якого стикаються різні “перспективи” комунікантів, де складовими перспектив є ціннісні орієнтації, уявлення про універсалії та їх вербальні вираження, норми, моделі поведінки тощо [10: 19]. Перекладач на сучасному розвитку суспільства є у ролі комуніканта особливого гатунку – він розкриває або передає інформацію, необхідну іншим.

Узагальнення вищенаведеного дозволяє нам виокремити такі критерії комунікативного компонента компетентності перекладача з іноземної мови, як: мовна компетенція (володіння літературною іноземною та українською мовами як засобами комунікації), вербально-комунікативна компетенція (здатність до комунікації на суб’єкт-суб’єктному та суб’єкт-об’єктному рівнях, готовність до вибору ефективних стратегій комунікації), вербально-когнітивна компетенція (здатність вирішення репродуктивних і продуктивних завдань комунікативної діяльності), міжкультурна комунікативна компетенція (здатність до комунікації та порозуміння з представниками інших культур), метакомунікативна компетенція (здатність до комунікації на зовнішньому (поведінковому) та внутрішньому (особистісному) рівнях).

Відомо, що не останню роль як засіб комунікації відіграє переклад будь-якої інформації з однієї мови на іншу, тому що навіть при прагненні

людини оволодіти всіма мовами ЄС, вона не зможе вивчити їх достатньою мірою і буде потребувати одержати свої знання за допомогою перекладених матеріалів.

Переклад – це засіб забезпечити можливість спілкування (комунікації) між людьми, що говорять на різних мовах. Тому для теорії перекладу особливе значення мають дані комунікативної лінгвістики про особливості процесу мовної комунікації, специфіку прямих і непрямих мовних актів, про співвідношення вираженого сенсу, що мається на увазі, у вислові і тексті, впливі контексту і ситуації спілкування на розуміння тексту, інших чинниках, що визначають комунікативну поведінку людини.

Відомий перекладознавець А. Д. Швейцер визначає переклад, як "однонаправлений і двофазний процес міжмовної й міжкультурної комунікації, при якому на основі підданого цілеспрямованому (перекладацькому) аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), що заміняє первинний в іншому мовному й культурному середовищі; процес, який характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, частково модифікований розходженнями між двома мовами, між двома культурами й двома комунікативними ситуаціями" [15: 75]. У цьому визначенні науковець із перекладом пов'язує такі поняття, як "мова й соціальна структура" та "мова й культура".

Перекладання як вид мовленнєвої діяльності може відбуватися успішно, якщо у студента сформовано ряд компетенцій: мовну, мовленнєву, комунікативну, культурознавчу, фахову. Мовна компетенція забезпечується належним рівнем знання мов оригіналу та перекладу, мовленнєво-комунікативна – сприяє досягненню комунікативного ефекту перекладу, залежить від знання норм узусу, мовного чуття. Культурознавча компетенція актуалізується при перекладі художніх текстів, фахова – під час науково-технічного перекладу.

Навчаючи теорії та практики у всіх видах перекладу: усному та письмовому, послідовному та синхронному майбутніх перекладачів, ми опираємося, передусім, на належний рівень мовної та мовленнєвої компетенцій. Студенти повинні мати необхідну мовну підготовку, тобто володіти тим мінімумом знань, який необхідний для адекватного розуміння тексту. До мовної компетенції належать також і знання рідної мови. Проблема комунікативної компетенції тісно пов'язана з розбіжностями культур і вимагає від перекладача знання як культури мови оригіналу і мови перекладу, так й інших екстралінгвістичних знань. Що стосується білінгвізму, тут важливим є вміння переключатися з однієї мови на іншу, тобто вміння автоматизовано знаходити відповідник

у другій мові. Розвитку цього уміння сприяє вивчення перекладацьких відповідників і прийомів перекладу.

Набір компетенцій, сформованих засобами усіх видів перекладу, залежить від тих професійних обов'язків, які може виконувати випускник університету. Такий спектр професійних обов'язків передбачає наявність власне лінгвістичних та перекладознавчих компетенцій. До власне лінгвістичних відносимо знання норм (лексичних, граматичних, стилістичних) мови перекладу та сформованість ознак культури мовлення. До перекладознавчих компетенцій належать уміння усвідомити комунікативний намір автора оригіналу; дібрати рівноцінну перекладеному або вдатися до компенсаторного засобу; вибрати варіант перекладу з ряду можливих; виділяти в тексті експресеми та “псевдодрузів перекладача”; здійснювати самоаналіз та самооцінювання власної перекладної продукції; критично оцінювати мовні аспекти перекладної літератури; уміння послуговуватися довідковою літературою. Виконання перекладу актуалізує увесь комплекс компетенцій, які взаємодоповнюють одна одну, а тому й формуються в інтегрованій діяльності, яка забезпечується впливом на мотиваційний, етичний, діяльнісно-операційний та контрольно-корекційний компоненти структури особистості. Включення мотиваційного компонента забезпечується впливом на емоційну сферу особистості, оскільки почуття значною мірою впливають на ставлення до діяльності, на формування її мотиву та мети.

Серед мотивів відповідального, осмисленого ставлення до вивчення перекладознавства виділяємо 2 групи – особистісні та суспільні. Досвід викладання цього курсу підтверджує дидактичну функцію перекладу як різновиду мовленнєвої діяльності – він є способом збагачення й урізноманітнення виражальних засобів мовної особистості, яка ним займається. У цьому кожному із студентів переконається сам у процесі роботи з перекладом, але спочатку варто посилатися на думки авторитетних майстрів слова. Скажімо, будучи ровесником багатьох студентів, у 23 роки Лев Миколайович Толстой записав у своєму щоденнику завдання для себе: ”Перекладати будь-що з іноземної мови для зміцнення пам'яті та удосконалення стилю” [13: 196]. Практичне значення умінь адекватного перекладу виявляється у мовному оформленні результатів науково-дослідної роботи студентів із різних навчальних дисциплін, оскільки цитування наукових джерел, в тім числі й іноземних, передбачає україномовний переклад цього матеріалу.

Компетентнісний підхід до вивчення перекладознавства виявляється у тім, що студентів заохочують до висловлення свого погляду, припущення чи вибору варіанта перекладами. Ці якості особистої відповідальності формуються завдяки тому, що, виконуючи

переклад, кожний має вести і коментар до нього, у якому записуються міркування про найскладніші місця в тексті, про рекомендації словників та обґрунтовується власний вибір перекладу. Викладач так само виконує переклад та укладає коментар до нього. Згодом, на занятті, колективно обговорюють запропоновані варіанти перекладу. Обговорення проводиться переважно самими студентами, але під керівництвом викладача, який оцінює з точки зору правильності не лише переклад того, хто виступав, але й варіанти. В кінці обговорення викладач може узагальнити помилки, вказати шляхи їх недопущення або назвати помилки, яких група не помітила. Щоб студент виявляв себе активно, викладач повинен ставитися до його вибору, мовного досвіду та мовного чуття з повагою, виявляти своє задоволення, якщо варіант студента виявиться більш влучним і доречним. У кожного покоління носіїв мови – свої мовні пріоритети та уподобання, тому не завжди збігаються думки на засіб перекладу у викладача та студента. Завдання викладача у цьому випадку – прийняти позицію студента, якщо він на ній наполягає, та повідомити свій варіант. Таким чином, прийняття правильних перекладацьких рішень проводиться самими студентами, але під керівництвом викладача, який і забезпечує їх правильність. Результатом такої роботи є те, що студенти стараються не допускати виявлених помилок, у них розвиваються навички прийняття самостійних правильних рішень і здатність критично ставитися до перекладів як своїх, так і чужих.

Як свідчить досвід роботи, такі заняття студентам подобаються, вони зацікавлено шукають можливі варіанти перекладу, не соромляться критично аналізувати переклади інших. Як правило, переклад застосовується на різних етапах навчального процесу, допомагаючи студентові осягнути систему виразних засобів мовлення у двох мовах.

Практика перекладу – особистісно орієнтована діяльність, у якій не лише виявляються емоції, цінності, етичні пріоритети, ставлення до оригіналу, але й формуються потрібні для подальшого працевлаштування компетенції.

Враховуючи вище викладене, можна стверджувати, що для здійснення перекладу професійна компетенція усного послідовного перекладу (набір знань, навичок і умінь) повинна включати такі компоненти: мовна компетенція (як в рецептивному, так і продуктивному плані); комунікативна компетенція; перекладацька компетенція (навички білінгвізму і перекладу) [13]; технічна компетенція (уміння кодувати і декодувати інформацію, презентабельність); особистісні характеристики (розвиток пам'яті). При цьому перші три компоненти є характерними для всіх видів перекладу, а останні два є специфічними для усного послідовного перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование. – 2003. – №5
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
4. Кривцов С. В. Тренинг: Учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 2000. – 288с.
5. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу / Дис. кан. пед. наук.. – Київ. – 2007. – 221с.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес// Освіта України.–№ 60–61.–10 серпня 2004 р. – С. 7–10.
7. Мутовкина О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков//<http://www.elib.vstu.ru/Open/3/R37.htm>.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна – К.: ВПОЛ, 2000 – 636с.
9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С", 2003. – 296 с.
10. Першукова О. Сучасні підходи до соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в країнах Європи // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С.19-22.
11. Пометун Олена. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа.– 2005.– № 1.– С.65–69.
12. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров та ін. - К., 2003. – 286с.
13. Хелемский Я. А. Из речи в речь (Фрагменты)/ В кн.: Перевод – средство взаимного сближения народов: Худож. публицистика/ Сост. А. А. Клышко: Предисл. С.К.Апта.– М.: Прогресс, 1987.– 640с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. – Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
15. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты.-М.: Наука, 1988. Nida E. A., Taber C. The theory and practice of translation.
16. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching // Second Language Publications, 1982.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишко Анжеліна Василівна – кандидат педагогічних наук, завідувача кафедрою англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Коло наукових інтересів: формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови.

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Інна ШИШОВА (Кіровоград)

Анотація. Під час дошкільного віку у дитини відбуваються особливо яскраві зміни особистості, що можуть супроводжуватися порушеннями поведінки. У статті розглянуто особливості порушень, шляхи корекції поведінки дошкільників.

Аннотация. В дошкольном возрасте у ребёнка происходят особенно яркие изменения личности, которые могут сопровождаться нарушениями поведения. В статье рассмотрены особенности нарушений, пути коррекции поведения дошкольников.

Ключові слова: порушення поведінки, дошкільний вік, корекція.

Постановка проблеми. Сучасне реформування освіти передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток і всебічну творчу самореалізацію кожної особистості. Зашкодити повноцінному розвитку дитини можуть порушення поведінки, які проявляються вже у дошкільному віці. Найчастіше причинами негативних особистісних утворень у дітей дошкільного віку є незнання дорослими і, відповідно, відсутність урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, її потреби у прийнятті, підтримці, захисті. У цей період розвитку, коли процес формування особистості тільки починається, порушення поведінки ще нестійкі, їх можна подолати. Тому профілактика і корекція порушень поведінки дошкільників є актуальними завданнями педагогів та практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка розвитку, виявлення причин та умов виникнення різних форм порушень поведінки дітей, шляхів профілактики і корекції викликають стійкий інтерес дослідників. Вагомий внесок у дослідження різних аспектів проблеми відхилень у поведінці належить ученим І. Гернету, П. Лесгафту, О. Острогорському, М. Пирогову, І. Сікорському, К. Ушинському, а пізніше – П. Блонському, А. Макаренку, С. Шацькому та ін., які розглядали їх у контексті формування особистісних якостей.

Важливе місце у дослідженні попередження порушень поведінки посідають наукові праці з проблем мотивації поведінки Л. Божович, А. Бодалева, В. Вілюнаса, Ю. Клейберга, В. Оржеховської, М. Фіцули. Проблеми поведінки особистості аналізуються у працях М. Боришевського, М. Дубініна, Б. Ломова, В. Казанської, І. Кона, С. Максименка, Н. Максимової, Л. Славіної, С. Рубінштейна.

Формулювання цілей роботи. У дошкільному віці здійснюється стрімкий розвиток особистості. Порушення поведінки заважають формуванню гармонійної, психічно здорової особистості, у разі неподолання вони можуть стати стійкими звичками, тому існує необхідність їх аналізу та корекції, чому і присвячено дану статтю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Представники різних течій педагогіки та психології (У. Джеймс, П. Жане, Дж. Дьюї, Е. Торндайк, Е. Толмен, Е. Фромм та ін.) визначали поведінку за схемою «стимул – реакція» та досліджували поняття «виховання» від маніпулювання людиною за допомогою різних зовнішніх подразників до більш глибокого розуміння людської поведінки. У працях Б. Ананьєва, М. Бахтіна, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна визначено, що конкретний акт поведінки включає інтелектуальний та афективний компоненти, тоді як зовнішні впливи завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови.

Сучасне розуміння поведінки (І. Бех, О. Змановська, Ю. Клейберг, В. Оржеховська, В. Шапар) визначає її як взаємодію з довкіллям, опосередковану зовнішньою (руховою) та внутрішньою (психічною) активністю індивіда. Поведінка людини має природні передумови, проте у своїй основі – це соціально обумовлена, опосередкована мовою та іншими знаково-смысловими системами діяльність, типова форма якої – праця, а атрибут – спілкування.

Визначення поняття «норма поведінки особистості» є відносним. Між нормальним типом поведінки і патологічним (хворобливим) існує безліч перехідних форм.

Відхилення у поведінці, у стосунках із оточуючими можуть бути викликані надмірністю проявів особливостей психіки або певною стороною особистості дитини як її характерологічним проявом.

Аналізуючи дитячу поведінку, на думку М. Раттера, слід порівнювати її прояви не тільки з тими рисами, які характерні для дітей взагалі, але і з тими, які є звичайними для конкретної дитини. Безумовно, різноманітні форми поведінки можуть бути дуже складними, але, якщо у поведінці дитини виникають зміни, які складно пояснити законами нормального дозрівання і розвитку, до цих змін потрібно ставитися уважно [4, 34-35].

Наприклад, агресивність і тривожність не завжди слід розглядати у негативному плані. Агресивність може допомогти людині досягти результату, організувати діяльність. У той же час агресивність оцінюється як негативна, відхилена поведінка. Тривожність також може стати тривогою, погіршити життя. Водночас тривожність і допомагає людині, покращує її реакції, підвищує спостережливість, сприяє формуванню потрібних знань і умінь.

Деякі особистісні риси можуть своєрідно впливати на поведінку і відповідно сприйматися оточуючими. Поєднання імпульсивності/рефлексивності, пластичності/ригідності, високої/низької та відкритої/закритої емотивності, низького/високого нейротизму, екстравертованості/інтравертованості, екстрапунтивності/інтрапунтивності є унікальним для кожної людини, зумовлює її поведінку, спілкування з іншими людьми, ставлення до самої себе. На фоні поєднання цих якостей формується структура особистості.

Імпульсивні діти починають діяти, не дослухавши інструкцію, не зорієнтувавшись в обставинах. Протилежною імпульсивності якістю вважають рефлексивність, що проявляється у тому, що дитині потрібен час для того, щоб зорієнтуватися у ситуації, і тільки потім вона починає діяти. Пластичність пов'язують зі швидкістю переключення з однієї діяльності на іншу, переходом від одного настрою на інший. Протилежну якість, ригідність, визначають як неможливість такого швидкого

переключення, фіксацією на певному настрої або дії. Емотивність характеризує емоції людини і проявляється у порозі емоційних реакцій (високих або низьких) і формі їх вираження (відкритій або закритій). Деякі люди швидко відгукуються на емоційні прояви інших, їх легко розсмішити або спонукати до плачу. У когось емоції «написано на обличчі», їх видно всім (відкрита форма), а про те, що відбувається на душі в інших, ніхто навіть не здогадується. Нейротизм властивий емоційній сфері і проявляється в емоційній нестійкості людини. Діти з низьким рівнем нейротизму стійкі у своїх симпатіях і антипатіях, їхні емоції більш постійні у порівнянні з емоціями дітей із високим рівнем нейротизму, яким притаманні їх постійні зміни. Індивідуальними особливостями є екстравертованість (відкритість) та інтравертованість (закритість). З оцінкою складних ситуацій пов'язують екстрапунтивність (або інтрапунтивність). Екстрапунтивні особистості у випадках труднощів покладаються на випадок, зовнішні обставини, звинувачуючи їх у випадку невдач. Інтрапунтивні люди беруть відповідальність на себе [1].

Заслугове на увагу глибокий аналіз зарубіжних досліджень афективних реакцій дітей, емоційних конфліктів, психічного травматизму, пов'язаного з емоційними потрясіннями, афективним шоком, здійснений колективом вчених під керівництвом О. Запорожця та Д. Ельконіна. Вивчаючи праці Р. Заззо, Ф. Мальрійо, Т. Рібо, Дж. Фентона та інших помічено, що дитячі страхи бувають інстинктивними, вродженими; вони залежать від індивідуального досвіду дитини і її виховання; можуть бути пов'язані із травмою, отриманою дитиною під час народження. Виділяють дитячі реакції на страхи, обумовлені досвідом, та інстинктивні страхи. Спостереження за дітьми у ранньому та дошкільному віці показують, що найчастіше вони бояться грози, темноти, собак, котів, чогось нового і дивного. Так, дітей можуть налякати під час новорічних свят люди в маскарадних костюмах, масках; у зоопарку діти бояться незвичних і дивних на вигляд тварин. Інколи дорослі самі навіюють дітям певні страхи (існує думка, що саме так діти починають боятися мишей, жаб, грози) [3, 59-65].

«Серйозною проблемою у практиці дошкільного виховання є подолання дитячих капризів і афективних станів, що їх супроводжують. Виникненню капризів сприяють втома дитини, загальне нездоров'я, перезбудження. Капризи з афективними реакціями, з одного боку, можуть виникнути під час зміни стереотипів, переривання діяльності або різкому переключенні дитини з однієї діяльності на іншу. З іншого боку, причиною капризів є неправильне виховання [3, 64-65]».

У дошкільному віці може проявлятися заздрість – почуття роздратування, досади, викликане перевагою, вищністю, добробутом

іншого. Заздрісній дитині важко співпереживати, радіти успіхам. Вона, щоб зашкодити іншим, може навіть виконувати своєрідні символічні дії [2, 371].

Чинниками ризику порушень поведінки у дошкільному віці можуть стати:

- яскрава психомоторна розгальмованість, труднощі вироблення притаманних віковій гальмівних реакцій і заборон;

- складність в організації поведінки (навіть в ігрових ситуаціях);

- схильність дитини до «космічної» брехні – прикрашання ситуацій, у яких вона знаходиться, а також до примітивних вигадок. Вона використовує їх як засіб виходу зі складної ситуації або конфлікту. Дитина, схильна до навіювання їй неправильних форм поведінки, імітує відхилення у поведінці однолітків, дорослих;

- інфантильні емоційні прояви з руховими розрядками, гучним настійливим плачем та криком;

- імпульсивність поведінки, схильність до емоційного зараження, запальність, що обумовлює сварки і бійки навіть з незначних причин;

- пряме непокорування і негативізм з озлобленістю, агресією у відповідь на покарання, зауваження, заборони, втечі як реакції протесту;

- недостатня виховна робота у дитячому садку, коли у дітей немає цікавої діяльності, спонукає до виникнення афективних спалахів, сварок, бійок, капризів;

- негативно впливають надмірне потурання або суворість, непослідовність у вимогах.

Серед психологічних синдромів дошкільників виділяють соціальну дезорієнтацію, негативне самопред'явлення, сімейну ізоляцію, уникнення діяльності, вербалізм, хронічну неуспішність дошкільників [5].

Соціальна дезорієнтація проявляється у труднощах, що виникають під час оволодіння нормами і правилами поведінки. У результаті цього з'являються: некерованість, агресивні дії щодо живих і неживих об'єктів, нерозуміння заборон, імпульсивність, гіперактивність (рухова розгальмованість). Розвиток синдрому іноді провокують самі дорослі. Вони висувають незрозумілі, неадекватні або протилежні за змістом вимоги до поведінки дітей, не ураховують, що дитина не завжди може зрозуміти, що робити можна, а що – ні.

Корекція соціальної дезорієнтації передбачає чітке продумування й оптимальне формулювання дорослими вимог до дитини, адекватну віковій дитини кількість заборон, зрозуміле пояснювання дитині, що саме вона зробила неправильно, обмеження зауважень у часі й просторі, уміле використання під час привчання до позитивної поведінки провідної діяльності вікового періоду.

Негативне самопред'явлення у дошкільників і молодших школярів пов'язане із особливо яскравою потребою в увазі. Його ознаками є грубість, конфлікти, сварки. Порушення загальноприйнятих норм поведінки є свідомим. Воно стає основною формою діяльності дитини.

Прогноз, за умов чіткого розподілу, регулювання уваги до дитини, є позитивним. Корекційну роботу проводять із батьками, наголошуючи, що необхідно звертати увагу на дитину не тільки тоді, коли вона демонстративно цього вимагає, але й коли вона є спокійною. Батькам радять урівноважено реагувати на її поведінку; підкріплювати позитивні дитячі прояви; знаходити для дитини ту сферу діяльності, у якій вона є успішною; не залишати її без уваги.

Сутність сімейної ізоляції полягає в затримці дитини у системі родинних відносин, притаманних дітям більш раннього віку, невмінні адаптуватися у колективі дошкільників. Єдиним соціальним інститутом, де дитині комфортно, є родина. Передумовами появи сімейної ізоляції можуть бути: підвищена сенситивність (чутливість), астенія після захворювань або конституційна ослабленість нервової системи, дитячий аутизм.

Корекційна діяльність передбачає роботу із батьками дитини, їхню педагогічну просвіту, цілеспрямовану організацію поступового навчання дитини комунікації: спочатку її привчають спілкуватися і контактувати з одним-двома однолітками, а пізніше зацікавлюють діяльністю у групі дітей.

Уникнення діяльності з'являється у тих дітей, котрі не можуть реалізувати притаманну їм демонстративну поведінку. Унаслідок родинного неблагополуччя, зайнятості батьків, що не помічають високої потреби дитини у прийнятті, вона не отримує достатньої уваги. У неї поєднуються демонстративність із тривожністю, виникає внутрішній конфлікт, що вирішується шляхом гіпертрофованого розвитку захисного фантазування. Звичайне життя цих дітей є недостатньо насиченим яскравими ураженнями, а мрії допомагають здійснити далеку подорож, уявити себе серед дивних рослин, тварин, на іншій планеті, континенті.

Шляхами корекції розвитку дітей цієї групи вважають спрямування активної уяви на розв'язання реальних творчих завдань, забезпечення дитині у реальній продуктивній творчій діяльності емоційного підкріплення, уваги, відчуття успіху.

Вербалізм виникає як перевага вербального розвитку (мовлення і словесної пам'яті) над розвитком інших пізнавальних процесів (сприймання, наочно-дійового і наочно-образного мислення, уяви, довільної уваги). Він може з'явитися у ранньому або молодшому дошкільному віці. Основними передумовами вербалізму є розумова відсталість, затримка психічного розвитку, дитячий аутизм. Іноді

вербалізм зустрічається у дітей зі збереженим інтелектом. Також він може виникати внаслідок специфічних установок у родині, під час яких батьки та інші родичі докладають значних зусиль для оволодіння дитиною мовленням, вважаючи його чи не єдиним показником психічного розвитку.

Корекційна робота під час вербалізму передбачає стимулювання тих видів діяльності, які було пропущено у сензитивний для їх розвитку період часу. Наприклад, малювання або ліплення зайчика під час корекції цього синдрому має передувати розмові про нього. Також дитину поступово привчають до спілкування та взаємодії із однолітками.

Ризик виникнення хронічної неуспішності дошкільників з'являється тоді, коли дитина не виправдовує очікувань дорослих. Особливо яскраво цей синдром проявляється у підготовчій групі дитячого садка під час здійснення переходу до систематичних занять. Унаслідок цього у дитини підвищується тривожність, знижується самооцінка, що веде до дезорганізації дій і падіння впевненості у собі, низької результативності. Цю негативну думку підтримують дорослі. Вони постійно роблять зауваження, виявляють своє незадоволення. Передумовами хронічної неуспішності є неправильні або неефективні методи виховання, підвищені очікування, негативні соціальні умови виховання у родині, сімейні конфлікти.

Корекційний вплив на дитину із хронічною неуспішністю передбачає створення ситуацій успіху шляхом виконання батьками грамотних дій. Вони мають ретельно продумувати вибір дошкільного закладу, дбати про власне позитивне ставлення до дитини, знаходити таку діяльність, під час виконання якої малюк відчував би себе вільно, розкуто, радісно. Покарання і зауваження під час хронічної неуспішності позитивного результату не дають.

Синдром дефіциту уваги із гіперактивністю (СДУГ) (ще використовується термін ГРДУ – гіперактивний розлад та дефіцит уваги) є однією з найбільш розповсюджених форм порушень поведінки і труднощів навчання у дошкільному віці.

Під час цього синдрому вікові особливості не відповідають нормі і свідчать про недостатні адаптаційні можливості. У дітей порушено увагу, вони гіперактивні та імпульсивні, недостатньо адаптовані у різних ситуаціях (вдома і у школі). При цьому інтелектуальний розвиток може відповідати нормальним віковим показникам.

Ознаками СДУГ є неспокійні рухи, безцільна рухова активність: дитина бігає, намагається кудись залізти, не може тихо, спокійно гратися; занадто багато говорить.

Дефіцит уваги, рухового контролю та імпульсивність є основними симптомами розладу, що перешкоджають процесу соціалізації дітей,

призводять до появи труднощів під час навчання, адаптації в майбутньому. Діагноз «синдром дефіциту уваги із гіперактивністю» вважають обґрунтованим лише у тих випадках, коли симптоми, що спостерігаються у дитини, характеризуються значним ступенем прояву, розвиваються у віці до 7 років, є стабільними, тобто зберігаються, як мінімум, шість місяців, і поєднуються один із одним.

Корекційна робота із гіперактивною дитиною передбачає дотримання дорослими такої моделі поведінки, що дозволить урівноважити дитячі емоції, сприятиме створенню ситуації успіху; уважне ставлення до дитини, прагнення передбачати і контролювати її негативні прояви, урахувати індивідуальні особливості, дотримуватися чіткого розпорядку дня, оберігати від втоми, сприяти фізичній активності, іграм на свіжому повітрі; поділ завдань, що має виконати дитина, на невеличкі «порції»; уникнення категоричних заборон, підкреслення дитячих успіхів; обмеження дитячих ігор одним партнером, уникнення великого скупчення людей.

Висновки дослідження полягають у тому, що під час дослідження структури особистості дошкільника, здійснюючи профілактику і корекцію порушень поведінки важливо пам'ятати про індивідуальні та особистісні особливості дитини, прагнути намагатися допомогти малюку у створенні індивідуального стилю діяльності і спілкування, заснованого на особливостях його індивідуальності, спиратися на позитивні риси характеру, по можливості нейтралізуючи негативні, враховувати соціальну ситуацію розвитку, тісно взаємодіяти з батьками дитини.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні використання психологічних методів під час діагностування, профілактики і корекції поведінкових порушень дитини дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Детская практическая психология: Учебник / [под ред. проф. Т. Д. Марцинковской]. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.
2. Павелків Р. В. Дитяча психологія: Навч. посіб. / Р.В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с. (Альма-матер).
3. Психология личности и деятельности дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина]. – М.: Просвещение, 1965. – С. 59–65.
4. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
5. Специальная дошкольная педагогика / [Стребелева Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дитяча, вікова та педагогічна психологія, корекційна педагогіка.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вікторія ЮРЧАК (Кіровоград)

У статті визначені основні види діяльності майбутнього вчителя музики у класі сольфеджіо, орієнтовані на музично-теоретичне навчання учнів початкових класів; дано обґрунтування понять “музикальність”, “музичний слух” та “музичні здібності”.

В статье определены основные виды деятельности будущего учителя музыки в классе сольфеджио, которые ориентированы на музыкально-теоретическое обучение учеников начальных классов; обоснованы такие понятия как “музыкальность”, “музыкальный слух”, “музыкальные способности”.

Ключові слова: музично-теоретична підготовка, вчитель музики, музичні здібності.

Постановка проблеми. Основи музичних здібностей закладаються в дошкільних закладах та у початковій школі, коли в дітей накопичується певний слуховий досвід, музичні враження та формуються елементарні музичні навички. Ефективність цього процесу залежить від рівня фахової підготовки майбутнього вчителя музики, в якій важливе місце займає музично-теоретичне навчання. Основними завданнями у підготовці майбутнього вчителя музики є формування й розвиток у студентів певних фахових умінь: чути й визначати ладо-функціональний розвиток будь-якого уривку з музичного твору, запам'ятовувати й відтворювати його на фортепіано чи іншому інструменті; чути структуру акорду та його розташування; розуміти й аналізувати будову мелодії; чисто інтонувати мелодію (голосом); відчувати тональність та триматися в ній без допомоги інструмента; відчувати ладовий устрій та зміщення тяжінь; читати ноти з аркуша й транспонувати нотний текст у необхідну тональність; запам'ятовувати й відтворювати голосом певні музичні комплекси. Результативність музично-теоретичної та вокально-хорової роботи вчителя на уроці музики потребує високого рівня підготовки з теорії музики та сольфеджіо, спрямованої на формування в учнів знань з елементарної музичної грамоти, музичної пам'яті, музичного слуху, ладо-тонального чуття, чуття ритму та інших вмінь і навичок. Необхідними для такої роботи є слухові навички вчителя: здатність чути внутрішнім слухом та відтворювати голосом мелодії, інтервальні та акордові послідовності, секвенційні та модуляційні звороти тощо. Таким чином, на заняттях сольфеджіо у студентів мистецьких факультетів необхідно формувати навички, які дозволять ефективно здійснювати музично-теоретичне навчання школярів.

Аналіз досліджень. Велике значення у галузі психології музичних здібностей мають дослідження Б. Теплова, а також теоретичні положення М. Гарбузова про зонну природу звуковисотного слуху і ритму. Аналіз робіт вищезазначених авторів дозволяє розкрити, розвинути та реалізувати потенціал природних задатків студента на заняттях музично-теоретичних дисциплін. Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних вчених, які присвячені питанням підготовки вчителя у системі вищої освіти (О. Абдулліна, М. Александров, С. Архангельський, В. Беспалько, Я. Бурлака, Ф. Гоноболін, В. Журавльов, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, І. Огородніков, А. Піскунов, В. Розов), а також спеціальних досліджень у підготовці вчителя музики на музично-педагогічному факультеті (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Р. Верхолаз, Г. Голик, К. Матвєєва, Г. Падалка, О. Ростовський, Е. Румянцева, Г. Сагайдак, М. Сорокіна, Г. Ципін, О. Щолокова), дозволяє узагальнити форми та методи музично-теоретичної підготовки. Ґрунтовно розроблені і впроваджені окремі вузькоспеціальні методики формування музично-теоретичних навичок, теоретико-аналітичних умінь, музично-історичних підходів до фахової підготовки (І. Малашевська, Т. Панасенко, К. Станіславська). Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів досліджені у роботі М. Чобітька. У підручнику з теорії музики Г. Смаглій та Л. Маловик поєднані надбання сучасного теоретичного музикознавства та традицій, притаманних українському народному музичному мисленню.

Мета і завдання статті: визначити основні види діяльності майбутнього вчителя музики у класі сольфеджіо, орієнтовані на музично-теоретичне навчання учнів початкових класів; обґрунтувати поняття “музикальність” “музичний слух” та “музичні здібності”.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка сучасних вчителів музики базується на різних системах і методах викладання сольфеджіо, розроблених вітчизняними та зарубіжними авторами за останні 50 років. Один напрямок викладання сольфеджіо базується на системах, в основу яких покладено вивчення окремих елементів музичної мови: звуків до мажору або інтервалів. Другий напрямок складають системи, що вивчають зв'язки між звуками: ступеневі, ладові, гармонічні. Очевидним є те, що другий напрямок є більш ефективним, оскільки створює можливість для розвитку слуху на художніх зразках музики, виховує здатність розуміти зміст твору, осмислювати зв'язок між елементами музичної мови.

Незважаючи на певні недоліки (з точки зору професійної музичної освіти) деякі види ладо-ступеневої (відносної) системи (у якій нівелюється виразне значення інтервалів, ускладнюється засвоєння хроматизмів, альтерацій і модуляцій) застосовуються в масовому

музичному навчанні та вихованні, тобто на уроках музики в загальноосвітній школі. Тому студентів необхідно навчати методам роботи за цими системами не лише на заняттях з методики музичного виховання, а й у класі сольфеджіо, що допоможе міцно закріпити професійно необхідні навички.

У більшості систем цього напрямку лад вивчається на основі зв'язку ступенів мажорної та мінорної гам. Особливо наглядно це розроблено у болгарських “сходинках” або “стовпцях” (рос. – “столбицы”). У процесі роботи за “стовпцями” наочні просторові співвідношення звуків за висотою в настроєній тональності дають можливість правильно інтонувати у будь-якій тональності й активно розвивати уявлення про лінійну будову діатонічної мелодії, що має особливе значення для читання нот з аркуша.

У цих та інших системах і методиках є багато доцільних та методично корисних прийомів розвитку музичного слуху. Але необхідно пам'ятати, що ефективними та раціональними для застосування на заняттях сольфеджіо є ті, що не суперечать основним принципам викладання цієї дисципліни й відповідають наступним вимогам: 1) сприяти всебічному розвитку загальних музичних здібностей та творчих задатків учнів (студентів); 2) всебічно та рівномірно розвивати усі якості музичного слуху, як основу для практичних навичок читання та запису нотного тексту; 3) застосовуючи принцип єдності навчання та виховання, застосовувати метод свідомого навчання та розвитку мислення і творчої самостійності учнів (студентів), прищепити любов до музичного мистецтва.

У професійній підготовці майбутніх учителів музики застосовуються інші форми та методи музично-теоретичного навчання. Кожне заняття з сольфеджіо повинно містити вправи на сольфеджування, музичний диктант та творчі завдання (створення одноголосних періодів різної побудови, інтервальних та акордових побудов для роботи над усними та письмовими диктантами з групою).

У музично-теоретичній підготовці студентів педагогічного університету бажано застосовувати комплекс методів та знайомити майбутніх учителів музики з різними методичними системами, щоб підготувати їх до роботи з учнями початкових класів, які мають різний рівень природних здібностей.

Б. Теплов розкривав складну залежність здібностей від природних задатків. Він підкреслював, що здібності людини формуються в діяльності, за специфічними психологічними закономірностями, і, дійшов висновку, що не буває здібностей, які б не розвивалися у процесі виховання та навчання [9]. Доки людина не почала займатися певною діяльністю, у неї існують тільки потенційні здібності до її виконання. Як

тільки вона починає нею займатися, її потенційні здібності стають реальними.

Існують *три основні музичні здібності*: 1) ладове відчуття – здатність емоційно розрізнати тяжіння звуків, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху; 2) здатність до слухового уявлення, тобто до довільного користування слуховими уявленнями, що відображують звуковисотний рух (репродуктивний компонент музичного слуху, який виявляється у відтворенні на слух мелодій і лежить в основі гармонічного слуху, утворює внутрішній слух, ядро музичної пам'яті); 3) музично-ритмічне чуття, тобто здатність активно, в русі, переживати музику, відчувати емоційну виразність ритму та точно відтворювати його [3]. Ці три складові музичних здібностей не вичерпують повного комплексу музичних здібностей, однак утворюють його ядро.

Майбутній учитель музики повинен спиратися на правильні уявлення про природу музики, про її функції та можливості естетичного впливу на дітей, на глибокому знанні досягнень сучасної науки і передової сучасної практики. Головним завданням вчителя музики є розуміння феномена музикальності, психологічного і фізіологічного механізму сприймання, виконання і творення музики в єдності цих процесів. Під *музикальністю* розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основною ознакою музикальності є переживання музики як вираження певного змісту.

Одним з головних завдань курсу сольфеджіо є формування та розвиток музичного слуху як найважливішої складової комплексу професійних якостей вчителя музики. Тому усі види навчальної діяльності студентів на заняттях сольфеджіо (інтонаційні та ритмічні вправи, сольфеджування, музичний диктант, слуховий аналіз та ін.) доцільно буде назвати системою розвитку музичного слуху.

Музичний слух – це явище, що складається з низки взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів. До основних ми відносимо наступні: 1) звуковисотний слух, чуття ладу та чуття метроритму, взаємодія яких формує мелодичний слух; 2) відчуття фонічної забарвленості акордів, сприйняття множини звуків як одного цілого, відчуття строю, ансамблю та функціональних зв'язків, які разом складають гармонічний слух.

До інших граней слуху відносяться: тембровий слух, архітектонічний слух та відчуття форми, динамічний слух (відчуття відносної гучності), поліфонічний слух як здатність виокремлювати голоси та підголоски.

Система принципів викладання сольфеджіо базується на єдності навчання й виховання. Ефективними та раціональними для застосування на заняттях сольфеджіо є принципи, що не суперечать основним

принципам викладання цієї дисципліни й відповідають наступним вимогам:

- сприяти всебічному розвитку загальних музичних здібностей та творчих задатків студентів;
- всебічно та рівномірно розвивати усі якості музичного слуху, як основу для практичних навичок читання та запису нотного тексту;
- застосовуючи принцип єдності навчання та виховання, застосовувати метод свідомого навчання та розвитку мислення і творчої самостійності студентів, прищепити любов до музичного мистецтва.

До цих традиційних принципів додалися ще два сучасних дидактичних принципа на які ми спираємося:

- принцип індивідуального підходу, що спрямований на розвиток властивих для кожного студента рис і особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність;
- принцип активності, як ознака провідної ролі педагога в музичному розвитку, та як потреба в активній діяльності студента протягом навчального процесу [4].

Таким чином, завданням даного навчального курсу є не тільки опанування певних знань та навичок, а й виховання музичного смаку, творчого й активного ставлення до музичного мистецтва. Тільки за цієї умови заняття у класі сольфеджіо будуть сприяти всебічному розвитку творчої особистості, а також виховувати освідченого, культурного музиканта й педагога.

Одна з найважливіших проблем змісту музичної освіти (музичний матеріал, знання, уміння, навички, здібності) – це формування музичних здібностей учнів. Питання формування та розвитку музичного слуху є науковою проблемою, яка досліджується вітчизняними та зарубіжними авторами. Майбутній учитель музики повинен спиратися на сучасні програми, які ґрунтуються на художньому інтонаційно-образному розумінні музичного слуху, тобто на здатності сприймати музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації. При цьому пропонується така система розвитку музичного слуху школярів:

- розвиток музичного слуху відбувається від виховання музичного слуху в широкому значенні до музичного слуху в вузькому значенні, через їх взаємовплив і взаємозв'язок до повної єдності;
- на початковому етапі особливо важливий зв'язок музичного слуху з іншими сенсорними і сенсомоторними здібностями; штучне роз'єднання зорових, рухових та інших відчуттів гальмує розвиток музичного слуху;
- основою для розвитку власне звуковисотного слуху є формування мелодичного слуху як узагальненої музичної здібності;

– показником розвитку музичного слуху в школярів є здатність змістовно сприйняти суто інструментальну музику (не програмну) [8].

Також, Г. Тарасов вказує на те, що не слід прискорювати прагнення до чистоти звуковисотного інтонування школярів першого року навчання, значно важливіше викликати життєве, образне ставлення дітей до музики.

Аналіз музичних творів є невід’ємною частиною діяльності учнів на уроках музики. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають уміннями і знаннями, необхідними для повноцінного музичного сприймання. Кожен сприйнятий і проаналізований музичний твір – це ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою. “Найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в емоційному змісті (насиченості) їх, і в символіці вираження і зображення (звукозапис)” [1, с. 61].

Спів є найдоступнішим видом музичної діяльності школярів. У процесі співу учні засвоюють музичну мову, пізнають жанрову основу пісні. Таким чином, у школярів розвиваються музичні здібності, емоційний відгук на музику, формується музичне сприймання, виховується інтерес до музики. Учні починають активно користуватися музичною мовою у виконавській діяльності. Навчання співу має бути тісно пов’язане з розвитком музичного слуху і музичним розвитком особистості дитини.

При роботі над розучуванням пісні учитель музики стикається з труднощами, пов’язаними з нерозвинутістю музичних здібностей і голосового апарату учнів початкових класів. Розучувати пісню можна різними шляхами: вчити на слух, з використанням графічного запису, сольфеджуючи, за допомогою ручних знаків, прийнятих у ладовій сольмізації. Слід привчати учнів настроюватись на заданий звук. Доцільно використовувати допоміжні рухи руки для показу висоти звуків. Значної допомоги у засвоєнні звуковисотності надасть графічний запис мелодії пісні.

Музична грамота виступає як одна з складових шкільного уроку музики. Вона є базовим і обов’язковим елементом у процесі загальноосвітнього виховання на уроці музики. Метою вивчення музичної грамоти на уроці музики в школі є ознайомлення школярів з основами нотної грамоти, розвитку звуковисотних, метроритмічних, слухових уявлень та музичної пам’яті.

Під *музичною грамотою* ми розуміємо всі ті знання і навички, які направлені на здійснення задач загального музичного виховання і розвитку школярів. Ці знання тісно пов'язані з практичною діяльністю на уроці. Поступово оволодіваючи співом по нотах відбувається кардинальна перебудова у свідомості учнів, яка допомагає в об'єктивному пізнанні основ музичного мистецтва. В першу чергу формується сприйняття: при прослуховуванні музичного твору учні свідомо оцінюють його зміст прослідковуючи особливості розвитку музичного полотна (мелодії, ритму, динаміки, темпу та ін.). В освоєнні нотної грамоти, як складової музичної грамоти, спостерігаються специфічні моменти. Заняття співом розвиває чуття метроритму та дає змогу освоїти прийоми співу. Спів по нотах (сольфеджування) впливає на розвиток гармонічного слуху, точність інтонування, якість музичного строю та ансамблю. В значній мірі, спів по нотах допомагає у засвоєнні музичних понять, термінів та іншого музичного матеріалу. Але, в шкільній практиці, навчання дітей нотної грамоти ставиться під сумнів, вважаючи, що цей вид діяльності відбирає багато часу. Це дійсно так, тому що не всі діти наділені музичним слухом від природи. Але, голос (виконання) та слух (сприймання) найтіснішим образом пов'язані між собою, і мають велике значення у розвитку музично-слухових ладових уявлень. Спів по нотах – це і метод, і результат формування музичного слуху, і, як слідство, те зерно, яке формує і слухача і виконавця. Таким чином, вивчення нотної грамоти – один з важливих моментів у процесі навчання дітей музиці в загальноосвітній школі [2].

Навчальні завдання уроків музики полягають у наступному: 1) формування музично-слухових уявлень і навичок, співу по нотах (на основі відносної (релятивної) та абсолютної систем сольмізації); 2) розвиток метроритмічних навичок; 3) засвоєння елементів музичної мови; 4) формування навичок музичного сприймання; 5) засвоєння і розуміння засобів музичної виразності; 6) послідовне вивчення нотної грамоти.

Усі знання й практичні навички з нотної грамоти учні мають набувати у процесі спілкування з музикою. Тож, майбутньому вчителю музики слід дотримуватись таких правил: музично-теоретичні відомості повинні бути тісно пов'язані з музичною практикою учнів. Музично-теоретичні знання, з одного боку, є узагальненням музичних спостережень і вражень дітей, а з другого – набуті знання допомагають збагачувати й поглиблювати подальшу музичну діяльність учнів.

Висновки. Отже, музично-теоретичне навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів є необхідним і важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музики. Збагачений музичний та практичний досвід вчителя музики

дозволить успішно здійснити музично-теоретичне навчання учнів початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Асафьев ; ред. и вступ. ст. Е. М. Орловой. – [2-е изд.] – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Бартенева Л. Б. О музыкальной грамотности школьников / Л. Б. Бартенева // Музыкальное воспитание в школе : сб. статей [сост. О. А. Апраксина]. – М. : Музыка, 1982. – Вып. 15. – С. 77 – 96.
3. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособ. [для студ. муз. фак. педвузов] / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
5. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Елла Пилипівна Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
7. Сольфеджио // Программы педагогических институтов / сост. В. Я. Солодухо, Л. А. Якушкина. – М. : Просвещение, 1987. – Сб. № 14. – С. 92 – 105.
8. Тарасов Г. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г. Тарасов // Музыка в школе. – 1983. – № 2. – С. 14 – 18.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. Избр. труды : [в 2 т.]. – М. : Педагогика, 1985. Т.1. – 1985. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрчак Вікторія Володимирівна – концертмейстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики.

ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті узагальнено теоретичні положення щодо форм організації фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності у ВНЗ України, проаналізовано шляхи її оптимізації.

В статтє обобщены теоретические положения относительно форм организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в вузах Украины, проанализированы пути ее оптимизации.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча і спортивна діяльність, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, методи стимуляції.

Постановка проблеми. Фізичне виховання, як складова частина системи підготовки майбутніх фахівців, потребує вдосконалення в руслі сучасної концепції розвитку вищої школи.

Фізичне виховання у вищих навчальних закладах виступає, з одного боку, як фізкультурно-спортивна діяльність, а з іншого – є навчальною дисципліною, орієнтованою на підготовку особистості, яка має високий

рівень здоров'я, необхідну фізкультурну освіту й фізичну підготовленість.

Традиційна організація, зміст і методи теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання в вищих навчальних закладах недостатньо відповідають сучасним вимогам і не забезпечують усебічну підготовку майбутнього фахівця, здатного на високому професійному рівні вирішувати виробничі проблеми.

Фізичне виховання у вищому закладі освіти не сприяє ефективному розв'язанню проблем зменшення дефіциту рухової активності студентів, що є однією із причин різних відхилень у стані здоров'я. З кожним роком, як свідчить практика, збільшується кількість студентів, котрі займаються у спеціальних медичних групах. Майже 90% молоді мають відхилення у стані здоров'я, а понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість.

У зв'язку з тим, що за останні шість років збільшилася кількість смертельних випадків під час занять з фізичної культури, МОН України видало наказ № 1078 від 27.11.2008, у якому основна увага приділяється питанню забезпечення у вищих навчальних закладах організації спеціальних медичних груп і груп лікувальної фізичної культури.

Так, за даними В. І. Драчука, у вищих закладах освіти кількість студентів у підготовчих і спеціальних медичних групах збільшується від 5,36 % на I курсі до 14,46 % на IV курсі. Відповідно спостерігається зменшення кількості студентів основних груп з 84 % до 70,2 % [5]. Ці факти свідчать про те, що методика проведення та організації занять у ВНЗ потребує подальшого вдосконалення, розробки і наукового обґрунтування нових шляхів підвищення якості викладання фізичного виховання.

Відомо, що використання різноманітних видів фізкультурної діяльності сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, збільшенню тривалості життя, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створює умови пізнання власних можливостей і забезпечує оптимальні обсяги рухової активності [3,5,8].

Ведеться активний пошук нових форм і методів підвищення якості фізичного виховання майбутніх фахівців з вищою освітою. Разом з тим аналіз спеціальної літератури (О. В. Дрозд, 1998; А. І. Драчук, 2001; В. П. Краснов, 2000; А. В. Домашенко, 2003; Т. Ю. Круцевич, 2003 та інші) свідчить про те, що теперішня організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я та інтересу значної кількості студентів до занять фізичними вправами. Дослідники відзначають, що студентська молодь байдуже ставиться до змісту обов'язкових

фізкультурних занять. Це свідчить про нагальну потребу розробки нових науково обґрунтованих шляхів удосконалення організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Тому метою нашого дослідження є визначення шляхів оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз досліджень. Провідні фахівці в галузі фізичного виховання та спорту, такі як Р. Раєвський, С. Канішевський, А. Домашенко, Ю. Канішевський, О. Іванов, Є. Іванов, вважають, що існуюча система фізичного виховання не вирішує в повному обсязі проблему фізичного вдосконалення студентської молоді в умовах оновлення суспільства в Україні й потребує корекції.

М. Я. Віленський; В. Г. Присенко у своїх дослідженнях підкреслюють, що покращення фізичної та розумової підготовленості студентів шляхом інтенсифікації навчального процесу потребує внесення змін у зміст програмного матеріалу й методику його викладання.

Б. Леко – один із співавторів авторської програми з фізичного виховання – вважає, що потрібно формувати в студентів валеологічне мислення, навички здорового способу життя; забезпечувати шляхом занять фізичними вправами рекреацію після власних важких розумових навантажень, що є необхідною ланкою загальної культури особистості; формувати знання з теорії й методики фізичного виховання для можливості їх подальшого використання, розвивати мотивацію до занять, стимулювати їх активність до свідомої, особистісно-значущої фізкультурно-спортивної діяльності.

Для розуміння дії та взаємодії потреб, мотивів і цілей особистості, механізмів їхнього формування в процесі фізкультурної діяльності велике значення мають роботи В. К. Бальсевича, М. Я. Віленського, О. Д. Дубогай, В. С. Ільїна, В. Ф. Новосельського, М. В. Симонова, Б. М. Шияна та ін. Проблему самостійних занять фізичними вправами досліджували О. М. Козленко, Г. Б. Мейксон, Г. А. Пастушенко, К. Г. Плотніков, В. В. Шерета та ін.; формування в молоді прагнення до фізичного самовдосконалення розглянуті в дослідженнях М. Д. Зубалія, М. П. Козленка, М. С. Солопчука, В. В. Столітенка, А. Л. Турчака та ін.

Фізичне виховання, як і система виховання загалом, сьогодні відмовилося від ідеалів, сформованих у радянській період, але поки не виробило нових, адекватних вимогам нинішнього й майбутнього етапів розвитку суспільства.

А в цілому в педагогічних дослідженнях, які спрямовані на вивчення та вдосконалення фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах, як правило, аналізується якась одна сторона вказаної проблеми – “викладацька” чи “студентська”. Це не дає змоги

повною мірою виявити головні суперечності оптимізації процесу фізичного виховання й потім розробити адекватні педагогічні шляхи, що сприяють їх розв'язанню.

Виклад основного матеріалу. Студенти як майбутні фахівці з вищою освітою великою мірою визначають майбутнє нашої країни, тому вони повинні мати не тільки високий рівень професійної підготовленості, але й бути фізично витривалими, працездатними і здоровими.

Фізичне виховання та масовий спорт у сфері вищої освіти мають на меті забезпечити виховання у студентів потреби самостійно оволодівати знаннями, уміннями й навичками управління фізичним розвитком людини засобами фізичного виховання та навчання, застосовувати набуті цінності в життєдіяльності майбутніх фахівців.

В Законі України “Про фізичну культуру і спорт” висвітлено організаційні засади спортивно-оздоровчої діяльності у навчально-виховній сфері. Фізичне виховання у вищих навчальних закладах включає: навчальні заняття професійно-прикладною фізичною підготовкою; факультативні заняття; фізичні вправи в режимі дня; тренувальні заняття в секціях спортклубів; масові фізкультурно-спортивні заходи [7].

Потенційні переваги спортивно-оздоровчих занять і досягнення міцного здоров'я та доброї фізичної форми визначаються тим, що завдяки цим заняттям студент, зокрема, може: справлятися, без надмірної втоми, із фізіологічними напруженнями студентського життя; активно відпочивати, отримуючи максимум задоволення; долати великі фізичні напруження, контролювати масу тіла; швидко відновлювати сили [5].

На виконання Цільової комплексної програми “Фізичне виховання – здоров'я нації” і для покращення стану спортивної діяльності у ВНЗ необхідно утворити міжвузівські центри олімпійської підготовки студентів-спортсменів високої кваліфікації. Дані центри сприятимуть у покращенні спортивно-тренувальних занять для студентів-спортсменів та допоможуть у формуванні спортивних команд при ВНЗ, що дасть змогу ВНЗ України демонструвати високі спортивні досягнення на всесвітній Універсіаді.

У Національній Доктрині розвитку фізичної культури і спорту, затвердженої указом Президента України від 28 вересня 2004 року, зазначається, що потребує удосконалення програмно-методичне забезпечення навчальних форм фізичного виховання у навчальних закладах. А також зміни критеріїв оцінки студентів з фізичного виховання – відмова від оцінювання за рівнем фізичної підготовленості, надання переваги фіксуванню особистого прогресу відповідних показників, усебічне стимулювання набуття спеціальних знань та

рухових здібностей для самостійних занять спортом, підтримка постійного інтересу до них.

Сьогодні вітчизняними науковцями розроблені нові підходи щодо покращення якості фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Наприклад, Г. Є. Івановою доведено, що оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах можлива через валеологічну освіту; О. О. Малімон рекомендує різне співвідношення засобів оздоровчого тренування в залежності від рівня морфофункціонального стану студентів; І. Р. Боднар розробила програму фізичного виховання студентів з врахуванням установлених типологічних особливостей; А. І. Драчук розробив та експериментально обґрунтував зміст розділу “Баскетбол” навчальної програми з фізичного виховання для студентів педагогічних вищих навчальних закладів; Т. Б. Кутек розробила й впровадила у практику вищого навчального закладу комплексну оздоровчу програму занять фізичною культурою в поєднанні з медико-біологічними засобами; В. В. Романенко розробив модельні характеристики рухової активності студенток залежно від видів фізичної активності; А. С. Домашенко обґрунтував та дослідив динамічну модель майбутніх фахівців з фізичного виховання та їх готовність до активної життєдіяльності та продуктивної праці.

У багатьох вищих навчальних закладах керівництво намагається посилити оздоровчу результативність фізичного виховання шляхом розширення спортивних відділень та введення “спортивної спеціалізації”.

Сьогодні у теорії та практиці фізичного виховання ведуться дискусії відповідно до засобів, які необхідно використовувати у процесі фізичного вдосконалення студентів вищих навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи.

У науковій літературі зазначено головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти України (Журавський В. С., Згуровський М. З.); шляхи реформування системи освіти відповідно до Болонської угоди (Олійник М. О., Мулик В. В., Булах А. О.) [8,10].

Проте, незважаючи на значний обсяг досліджуваних напрямків у фізичному вихованні студентської молоді, та задекларованим процесом переходу на Болонську систему організації освіти питання засобів що використовуються безпосередньо у процесі фізичного виховання потребують більш ґрунтовного вивчення.

У дослідженні Білогур В. Є. та ще низкою науковців [3] зокрема вказано, що традиційна організація, зміст і методи теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо відповідають сучасним вимогам і не забезпечують усебічну підготовку майбутнього фахівця, здатного на високому

професійному рівні вирішувати виробничі проблеми. Окрім цього потреба зміни акцентів у фізичному вихованні студентської молоді підсилюється переходом до кредитно модульної системи навчання. Незадовільний стан організації процесу фізичного виховання позначається безпосередньо і на рівні фізичного стану студентів [3].

Відзначимо, що у науково-методичній літературі виділяють декілька напрямів організації у фізкультурній роботі вищих навчальних закладів. Це передусім такі форми організації: традиційна, секційна; самостійна; нетрадиційні (туристичні походи).

Так, на думку М. М. Солдатенкова (2005), С. М. Шевченко (2007) та ін. самостійна діяльність вимагає від студентів активної розумової праці та вміння застосовувати раніше засвоєні знання. Це реалізовує один з напрямів кредитно-модульної системи навчання – вироблені самостійності у вирішенні поставлених освітніх завдань. Самостійну роботу можна поділити на: підготовчу, спрямовану на засвоєння нових знань, тренувальну, узагальнююче-повторювальну й контрольну. Завдання, які вимагають самостійної роботи, даються студентові з урахуванням його індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей [10].

Однією з найбільш актуальних в умовах Болонського процесу та різноманітних форм організації процесу фізичного виховання слід вважати секційну роботу. Зауважимо, що різноманітність видів спорту для секційної роботи обмежується виключно матеріально-технічним забезпеченням та наявністю кваліфікованих спеціалістів, спроможних адекватно проводити фізкультурну діяльність у обраному напрямі.

На думку Е. І. Маляра актуальність та доцільність вибору вправ футболу, як одного з основних засобів для покращення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів є очевидною. Футбол це вид спорту, де у найбільшій мірі йде сприяння всебічному розвитку людини, пред'являються високі вимоги організму людини. Футбол складається з конструктивних, творчих, інтуїтивних елементів, взаємозв'язаних між собою, які безпосередньо впливають на набуття майстерності кожним гравцем команди .

Як зазначає І. Ю. Карпюк, що поглиблює попередні дослідження фізичне виховання у вищому навчальному закладі – один із небагатьох особистісно-орієнтованих предметів. Це забезпечується переходом до кредитно-модульної системи навчання. Особливість цієї дисципліни полягає в об'єднанні психічного та фізичного розвитку. Специфіка завдань дисципліни міститься у збереження і зміцнення здоров'я студентів та розвитку функціональних можливостей організму [8].

Вирішення завдань зміцнення здоров'я у вищих навчальних закладах важлива з огляду не тільки необхідності реалізації державної

програми фізичного виховання, але і закладання фундаменту формування здорового способу життя [8].

На думку М. Е. Акімова однією з поширених у практиці занять фізичної культури є ритмічна гімнастика [1]. Вона має ряд особливостей: темп рухів і інтенсивність виконання; ритм музичного супроводу; комплекси різноспрямованих засобів. Відзначено [1] вплив серії бігових і стрибкових вправ на серцево-судинну систему, нахили та присідання – на опорно-руховий апарат, методи релаксації і самонавіювання – на центральну нервову систему. Позитивом вправ слід відзначити варіативність їх застосування: атлетичний, танцювальний, психорегулюючий або змішаний характер.

Проте, Акінін Л. А., Темченко В. А. пропонують надати заняттям з фізичного виховання виключно силовий характер за допомогою тренажерних пристроїв. Це дозволяє забезпечити не тільки необхідний об'єм рухової активності але і розвиток сили, загальної і спеціальної витривалості, координації і гнучкості, будучи універсальним засобом фізичного розвитку студентів. Атлетизм включає всі види рухової активності, безпосередньо пов'язані з розвитком силових якостей. Виділено переваги застосування вільних обтяжень: збільшення міжм'язової координації; залучення до роботи великої кількості великих і дрібних м'язових волокон; простота, надійність і універсальність спортивного інвентарю (штанги і гантелі) [2].

Отже, наукові дослідження вказують на невідповідність і недосконалість традиційної форми організації навчального процесу з фізичної культури у процесі переходу освітнього простору України до кредитно-модульної системи. У науковій літературі обґрунтовано та експериментально підтверджено переваги авторських програм з фізичного виховання студентської молоді.

Наявність значної кількості різноманітних форм організації фізкультурної роботи у вищому навчальному закладі включає у себе залучення для реалізації секційної роботи більшості видів спорту. Серед них різні за своїм впливом на організм спортивні ігри, ритмічна та атлетична гімнастика, легка атлетика.

Ефективність реалізації Болонського процесу в фізичному вихованні виокремлює необхідність порівняння у стандартних умовах вищого навчального закладу різноспрямованих форм організації навчального процесу з фізичного виховання.

Висновки. Отже, аналіз науково-методичної літератури та практики свідчить, що питання організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищому навчальному закладі вимагають змін, сутність яких повинна зводитися до формування фізичної культури особистості. У навчальному процесі доцільно відмовитися від примусового змісту фізичного

виховання і звернутися до особистості студента, його інтересів і потреб у сфері фізичного і духовного виховання. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку студентської молоді, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб.

Більшість науковців і практиків фізичного виховання вважають, що основною спрямованістю подальшого вдосконалення програми фізичного виховання студентів повинна стати інтенсифікація навчального процесу шляхом проведення занять зі спортивною спрямованістю.

Стимулюванню активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності сприяє взаємопов'язана система академічних занять та позааудиторних форм діяльності, а саме: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинки під час самостійних занять, прогулянки, заняття у групах загальної фізичної підготовки, секційні заняття з різних видів спорту, спортивні змагання, спортивно-розважальні свята, туризм, самостійна робота з розвитку фізичних якостей.

Усю сукупність новацій, що використовуються у фізичній культурі студентів, доцільно поділяти на: 1) *організаційно-педагогічні*, які передбачають використання інтеграційних методів організаційного розвитку фізкультурної освіти студентів; 2) *технологічні*, які передбачають впровадження у практику видів педагогічного контролю (педагогічного моніторингу); 3) *соціально-педагогічні*, що визначають динаміку розвитку мотиваційної сфери студентів; 4) *прогностичні*, пов'язані з розробкою персоніфікованих моделей тілесного, інтелектуального і духовного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акімова М. Е. Содержание и методика проведения занятий по аэробике со студентами высших учебных заведений / Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств в высших учебных заведениях //Сб. ст. под ред. проф. Ермакова С. С. /IV междунар. науч. конф. – Харьков- Белгород-Красноярск, 2008. – С. 9-11.
2. Акинин Л. А., Темченко В. А. Оборудование тренажерных залов для занятий студентов вузов / Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств в высших учебных заведениях //Сб. ст. под ред. проф. Ермакова С. С. / IV междунар. науч. конф. – Харьков- Белгород-Красноярск, 2008. –С.3-6 .
3. Білогур В. Є. Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти: Автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання: 24.00.02 /; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. - Рівне, 2002. - 18 с.
4. Деделюк Н. А. Традиції фізичного виховання в Київській Русі / Н. А. Деделюк, А. В. Цьось. – Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2004. – 191 с.
5. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Драчук А. І. ; – Львів. держ. ін-т. фіз. культури. – Л., 2001. – 20 с.

6. Дрозд О. В. Фізичний стан студентської молоді західного регіону України та його корекція засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Дрозд О. В. ; –Волин. держ. ун-т. – Луцьк, 1998. – 17 с.

7. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” // Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/ukpublish/art/icleart_id=159092&cat_id=43145.

8. Карпюк І. Ю. Цільова орієнтація на ціннісний пріоритет здоров'я у навчальному процесі фізичного виховання студентів // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. - 2007. - N 1. - С. 44-47.

9. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, Рішення I спортивного конгресу України, 25 березня 2004. – К. - 10 с.

10. Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / Рідна школа. – 2005. – С.45-48.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мирослав ЯКІБЧУК (Київ)

Наукова стаття присвячена аналізу проблеми використання системного підходу в педагогічному процесі при формуванні толерантності, як одної із основних складової професійної діяльності педагога у студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Научная статья посвящена проблемам применению системного подхода в педагогическом процессе при формировании толерантности, как одной из важнейших составляющих профессиональной деятельности педагога у студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключові слова: системний підхід, педагогічний процес, студент, толерантність.

Постановка проблеми. При формуванні толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна досягти бажаних результатів лише за умови дотримання певної системи в початково-виховному процесі, який сприятиме розв'язання нових, творчих завдань – уміння моделювати необхідні системи. Тому в педагогічній науці слід особливо ретельно підходити до організації навчально-виховної роботи на засадах системності.

Загальнонаукова методологія формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в початково-виховному процесі підготовки майбутніх педагогів може бути представлена системним підходом, що відображає загальний зв'язок з і взаємозумовленість явищ і

процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника і практика на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну побудову і свої закони функціонування. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, у розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні у складових елементів. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу вимагають реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, облік всебічних зв'язків та розвитку.

Мета статті – розкрити проблему системного підходу в навчально-виховному процесі формування толерантності в процесі підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХХ ст. активно досліджувалися проблеми системності пізнання явищ природи і суспільства в різних галузях наук. У педагогіці поняття системності досліджували російські вчені Ю. К. Бабанський [1, 2], Н. В. Кузьміна [5] та ін. Ю. К. Бабанський під системою розумів єдність елементів, які функціонують за внутрішньо властивими їй законами. З цих міркувань вчений двояко розглядає навчально-виховний процес як систему: з погляду об'єднаної системи, в якій функціонує процес, і власне, процес пізнавальної діяльності. Тому в складі системи навчання Ю. К. Бабанський виділяє такі взаємодіючі компоненти [1, 2] (Рис. 1).



Рис. 1. Компоненти системи навчання
(За Ю.К.Бабанським)

Сам навчально-виховний процес формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів має своїми складовими наступні компоненти: зміст, мету, форми, методи навчання та учіння, мотиви пізнавальної діяльності, аналіз і оцінювання навчальної роботи студентів.

Досить вдалим для нашого дослідження формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми вважаємо розуміння сутності педагогічної системи розробленої Н. В. Кузьміною.

По-перше, вона ввела в широкий науковий обіг поняття "педагогічна система". По-друге, досить аргументовано з філософських позицій розкрила сутність цього поняття як "множину взаємозв'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей". Н. В. Кузьміна визначає структурні компоненти педагогічної системи: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми, засоби); учні; педагоги; мета. Вона виділяє також функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язки між структурними компонентами: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні, гностичні. Такий підхід дає більш повне уявлення про педагогічну систему в сфері навчання [5].

О. М. Сидоркін визначає педагогічну систему, як протиріччя і вважає, що це протиріччя лежить в основі інваріантних зв'язків, які і визначають специфіку педагогічної системи. Вчений відмічає, що не саме по собі наявність якогось педагогічного (процесу, цілі, функції) складаються у сутність педагогічної системи, а його перевага, головуюче положення по відношенню до остальных цілей, процесів, функцій. Сидоркін О. М. виявив, що сутність педагогічної системи є не у співвідношенні змісту і форми діяльності людей, як влюбій соціальній системі, а у співвідношенні цієї діяльності в цілому педагогічному процесі з педагогічним результатом [8, 9].

Враховуючи положення системного підходу О. М. Леонтьєва, виховання не може здійснюватися поза діяльністю, воно, по суті, і знаходиться у включенні учня у відповідну діяльність на відповідних мотивах, у ході якої і проходять зміни особистості учня. Причому, як що в звичайній діяльності розвиток особистості суб'єкта виступає, як побічний, супутний продукт, повністю підзвітний безпосередній цілі діяльності, то у виховній діяльності, що особливо важливо при формуванні толерантності особистості студента педагогічного вищого навчального закладу, лежить результат розв'язання протиріччя між ціллю у об'єкті – цілю діяльності по зміні природи особистості [6, 7].

Таким чином, під педагогічною системою необхідно розуміти динамічно функціонуючий комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і чинників, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання і виховання людей залежно від соціальних завдань.

Академік С. У. Гончаренко [3, 4] під системним підходом розуміє "напряму у спеціальній методології науки, завданням якої є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів

зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо". Будь-яка педагогічна ідея може бути успішно реалізована за умови забезпечення системності під час її реалізації. Лише системність, змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності [3, 4].

У процесі підготовки робочих навчальних програм з основних дисциплін необхідно передбачати певні види системності, спрямовані на виконання студентами наукових досліджень в галузі самостійної роботи по дослідженні толерантності з поступовим їх ускладненням від першого до випускного курсу. Варто забезпечувати при цьому узгодженість і систему на міжпредметному рівні. Особливо, коли це стосується навчальних дисциплін окремих циклів. Наприклад, ця узгодженість потрібна при вивченні таких дисциплін, загальна і педагогічна психологія, педагогіка, історія педагогіки, фахові методики, соціальна педагогіка та ін. Дотримання системності в процесі включення студентів у науково-дослідну роботу з дослідження толерантності має здійснюватися як на рівні суто навчальної роботи з певних дисциплін, так і в поза навчальний час (самостійна робота).

Системний підхід до пізнання і перетворення будь-якого об'єкта є провідним загальнонауковим підходом; це напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Застосування системного підходу в педагогіці дозволяє виявити такий варіативний компонент її наукового знання, як педагогічна система з усіма її характеристиками: цілісність, зв'язок, структура і організація, рівні системи і їх ієрархія, управління, мета і доцільне поведінку системи, самоорганізація системи, її функціонування і розвиток. Практика застосування системного підходу в педагогіці часто свідчить про досить поширену помилку, суть якої полягає в нерозрізненні системного (складноорганізованого) педагогічного об'єкта та системного дослідження такого об'єкта. На різних рівнях аналізу і при вирішенні різних завдань один і той самий об'єкт може бути досліджений як системний і несистемний. Іншими словами, при методологічному аналізі педагогічного об'єкта з самого початку можливі дві розрізняються світоглядні наукові позиції: декларація їм свого наміру прийняти цей об'єкт за щось ціле і виділити в ньому елементи або визнання системності за якісну характеристику цього об'єкта педагогіки. У залежності від вибору тієї чи іншої позиції педагог буде реалізовувати різні стратегії пізнання і перетворення об'єкту:

– описувати педагогічну систему, тобто послідовно розглядати всі елементи об'єкта в декількох типових варіантах їх взаємодії (досліджувати стану або ситуації педагогічного об'єкта) і визначати, яким чином і в якій мірі елементи (або ситуації - це залежить від вибору структури) підпорядковані цілям системи;

– описувати якісні характеристики педагогічної системи: її цілісність, структурність, взаємозалежність системи і середовища, ієрархічність, множинність опису кожної системи.

З огляду на досить детальну розробку системного підходу у науковій літературі, вкажемо лише на два наступні обставини. Перше: вибір позиції педагогом-дослідником – початковий крок реалізації ним системного підходу. Існують глибокі відмінності між системою-предметом і системою-процесом. Друге: системний підхід має значну кількість відносно самостійних його напрямків, кожне з яких вирішує власні завдання: системно-генетичний, системно-історичний, системно-структурний, системно-змістовний, системно-функціональний, системно-методичний, системно-інформаційний та ін [10, 11] Отже, системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, отже, дає основу для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, які в освітній практиці, породжують нові питання, які потребують фундаментальних досліджень.

Оскільки педагогічний процес за своєю сутністю є комунікативною та гуманістичне спрямованою системою, то організація взаємодії між усіма його учасниками за формами і змістом спілкування має відповідати вихідним принципам особистісно-орієнтованого підходу, котрий повинен ґрунтуватися на переконливій міжособистісній комунікації та толерантності учасників педагогічного процесу.

Створюючи систему формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ми виходили із позиції, що – це педагогічний процес послідовної, синкретичної зміни її компонентів за їхніми критеріями і показниками в педагогічній системі навчально-виховного процесу. Тому актуалізація мотивації, засвоєння знань, набуття умінь і навичок толерантної комунікативної взаємодії має певну етапність, яка вибудовується відповідно з логікою організації системи навчально-виховного процесу у педагогічному вищому навчальному закладі освіти. Система формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів складається із етапів зображених на рисунку 2.

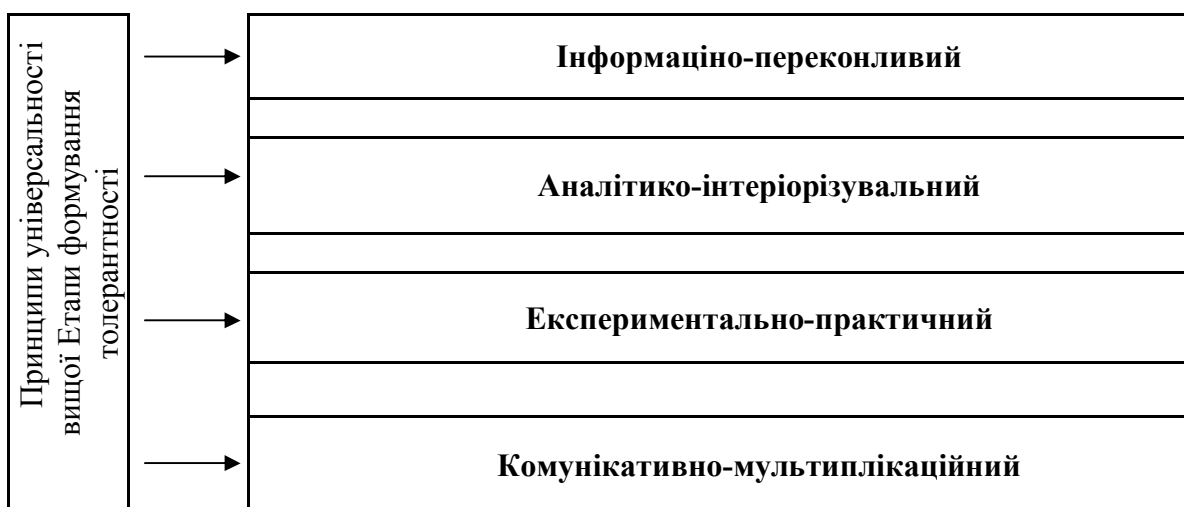


Рис. 2. Етапи системи формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Інформаційно-переконувальний етап припускає трансляцію інформації з питань комунікативної толерантності особистості, переконання студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що комунікативна толерантність є не тільки загальнолюдською цінністю, а й невід’ємним атрибутом їхньої майбутньої професійної діяльності, використання у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу системи педагогічного ініціації та «емоційного зараження» для стимулювання виховання студентами в собі комунікативної толерантності.

Аналітико-інтеріоризувальний етап охоплює аналітичну діяльність студентів під час аудиторних і поза аудиторних занять щодо інтеріоризації принципів толерантного спілкування, тобто формування внутрішніх структур людської психіки за рахунок засвоєння культурних норм соціальної діяльності.

Експериментально-практичним етапом передбачено вдосконалення вмінь і навичок толерантної взаємодії студентів на основі розв’язання у процесі навчання комунікативно насичених педагогічних ситуацій, проблемних завдань та виконання вправ.

Конструктивно-мультиплікаційний етап має на меті інтенсифікувати регулятивні вияви толерантності у навчально-професійній взаємодії шляхом «мультиплікування» (примноження) ідей толерантності, терпимих взаємин.

Для ефективного формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в процесі навчально-виховного процесу ми відмітимо основні принципи системного підходу. До основних

принципів системного підходу у формування толерантності ми відносимо:

– Цілісність, яка дозволяє розглядати систему одночасно і як єдине ціле, і як підсистему вищих рівнів.

– Ієрархічність побудови, тобто наявність множини (принаймні двох) елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Реалізація цього принципу добре видна на прикладі будь-якої конкретної організації, яка являє собою взаємодію двох підсистем: керуючої і керованої. Одна підпорядковується іншій.

– Структуризація, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. Як правило, процес функціонування системи обумовлений не стільки властивостями її окремих елементів, скільки властивостями самої структури.

– Множинність, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому.

– Системність — властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи.

Висновки. За умов використання системного підходу у формуванні толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів значно зростає роль прогнозування наукових знань, змісту професійного навчання, у результаті яких буде отримано якісні, знання, навички та сформовані вміння з толерантності, як основи професійної діяльності педагога. Система педагогічного процесу надасть перспективи розвитку ефективного навчання, характер та об'єкти праці, що необхідно для побудови оптимальних форм і методів підготовки, навчальних планів і програм формування толерантності. Окреслені в науковій статті етапи системи формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів співвідносяться із завданням створення належних умов для формування комунікативної толерантності майбутніх педагогів. Адже від них залежить ефективність педагогічного процесу і сформованість майбутнього педагога як професіонала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К.Бабанский.– М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект /Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – К.; Вінниця, 2002.- Вип. 2. – С.22-26.
4. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К.: Вища шк. , 2003. - 323 с.

5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя Н. В. Кузьмина. - Л.: Знание, 1985. – 132с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
8. Сидоркин А. М. О сущности педагогических явлений / А. М. Сидоркин // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М.: Педагогическое общество РСФСР, 1988. – 165с. – С.65-70с.
9. Сидоркин А. М. О специфике педагогических систем / А. М. Сидоркин // Теоретико-методологические вопросы педагогики. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. - 166 с. - С.28-33.
10. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
11. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин– М.:Школа-Пресс, 2009.- 512с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Якібчук Мирослав Ілліч – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальним закладом, голова Національного форуму профспілок України.

Коло наукових інтересів: формування толерантності студентів в процесі професійної підготовки.

ЗМІСТ

ДОБРЯНСЬКИЙ ІГОР. СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ І ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ ДО 2020 РОКУ	3
ЧЕРКАСОВ ВОЛОДИМИР. ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	9
РАДУЛ ОЛЬГА. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИВЧЕННІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДАВНІХ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН	17
КРАВЦОВ ВІТАЛІЙ, КРАВЦОВА ТЕТЯНА. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	27
ТУРЧАК АНАТОЛІЙ, ТАРАН ІРИНА. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ПЕРЕТВОРЕННЯ ЇХ В ОСОБИСТІСНО -МОРАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ В УМОВАХ ПОЛКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА	36
БАБЕНКО ТЕТЯНА. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	42
БОНДАРЕНКО ЮЛІЯ. ІДЕЇ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХVІІІ СТОЛІТТЯ.....	49
БОНДАРУК ЯНА. СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ.....	57
БІЛА ОЛЕНА. ФЕНОМЕН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МОБІЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У МЕЖАХПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	64
ВЕЧІРКО МИРОСЛАВА. ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	72
ВИШПІНСЬКА ЯРИНА. ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ В ХІХ СТОЛІТТІ.....	82
ГОРА ОЛЕКСІЙ. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ	90

ГОРБЕНКО ОЛЕНА. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	100
ГУСЄВА ЛЮБОВ. КОНЦЕПТУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	106
ГУЦАЛО ЕМІЛІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИМІРУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ.....	114
ДЕМЧЕНКО ЮЛІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	122
ДІДИЧ ГАЛИНА, ГЕЙЧЕНКО МИКОЛА. СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ	130
ЄФІМЕНКО СВІТЛАНА. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ.....	140
ЖИТОМИРСЬКА ТЕТЯНА. СВОЄРІДНІСТЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ПОДУНАВ'Я У II ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	149
ЗАХАРОВА ОКСАНА. ТУРИЗМ – НОВА ПЕРСПЕКТИВА РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	154
КУЧАЙ ТЕТЯНА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	165
ЛІСНЕВСЬКА АЛІНА. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ ЖУРНАЛІСТІВ-РЕПОРТЕРОВ	169
ЛИСЕНКО ЛЮДМИЛА. МЕТОД ПРОЕКТУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ЗНЗ.....	176
МАЧИНСЬКА НАТАЛЯ. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	183
НАБОКА БОРИС. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	190
НАЙДЬОНОВА ГАЛИНА. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ “РІВНИЙ – РІВНОМУ” В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ	199

НАЗАРЕНКО МАРИНА. АНАЛІЗ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	205
НЕГРЕБЕЦЬКА ОЛЬГА. РОЛЬ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ.....	212
НЕПОКРИТА ОЛЕНА. ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ТА ЗАВДАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ.....	217
НІКІТИНА ОЛЕНА. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПОВНОЦІННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	223
ПОЛТАВСЬКА НАТАЛІЯ. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	231
ПОЛЬЩИКОВА ВІКТОРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ - ФІЛОЛОГІВ.....	236
ПРОКОПЕНКО ЛІЛІАНА. СИСТЕМА НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	244
ПРИТЮПА ОЛЕНА. ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	251
РАДУЛ СЕРГІЙ. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	260
РЯБОВОЛ ЛІЛІЯ. ФАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ПРАВОЗНАВСТВА.....	269
САВЧЕНКО НАТАЛІЯ. ОСВІТНІ АСПЕКТИ ВІЛЬНОГО ЧАСУ.....	278
СТРІТЬЄВИЧ ТЕТЯНА. ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	284
СТУКАЛЕНКО ЗОЯ. ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	290
ТАРАПАКА НАТАЛІЯ, МАРТІН АЛІНА. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ВИМІРУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	296

ТИМЧЕНКО СВІТЛАНА. АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ДИСПЕТЧЕРАМИ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ	304
ТКАЧЕНКО ОЛЬГА. ОРІЄНТОВНІ РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	311
ТОРБЕНКО ІРИНА. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ (КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД).....	319
УЙСІМБАЄВА НАТАЛІЯ. ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	327
УЛИЧНИЙ ІГОР. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ.....	332
ФУРСА ОКСАНА. ТЕНДЕНЦІЇ СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ-ДИЗАЙНЕРА.....	340
ЧЕМЕРИС ЄВГЕНІЙ. ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РІВНЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ – ВИПУСКНИКІВ	350
ШАНДРУК СВІТЛАНА. ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	353
ШЕВЧЕНКО АНАСТАСІЯ. ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	358
ШИНКАРЕНКО АЛЛА. ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	365
ШИШКІНА ТЕТЯНА. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В КОНСТРУЮВАННІ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНИХ ОСНОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ БАНКІВСЬКИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	370
ШИШКО АНЖЕЛІНА. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ	379
ШИШОВА ІННА. КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ	387
ЮРЧАК ВІКТОРІЯ. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	395
ЯЗЛОВЕЦЬКА ОКСАНА. ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	402

ЯКІБЧУК МИРОСЛАВ. ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 410

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 103

Серія:

Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15526–4098P 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 08.02.2012р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 21,2. Тираж 300. Зам. № 6666.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua