

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано у 1999 р.

№ 1 (56)
лютий 2017

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2017

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 4 від 20 лютого 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Лариса ЗДАНЕВИЧ доктор педагогічних наук, професор (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Василь ШУЛЯР доктор педагогічних наук, доцент (Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1 (56), лютий 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 264 с.

ISSN 2518-7813

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

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

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

<i>Адиле БЕКИРОВА</i>	Будущий учитель начальных классов как субъект учебной деятельности 9
<i>Галина БІЛОКОНЬ</i>	Еволюція поглядів на проблему гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах: історико-педагогічний аспект17
<i>Марія БІЛЯНСЬКА, Ольга ЯРОШЕНКО</i>	Компоненти та рівні готовності студентів до організації еколого-педагогічної діяльності: теоретичний аспект21
<i>Альона БОВТ</i>	Особливості процесу формування естетичного сприйняття навколишньої дійсності в учнівської молоді ХХІ ст.26
<i>Тетяна БОЖОК</i>	Проблеми розвитку емоційної сфери підлітків засобами музичного мистецтва31
<i>Анастасія ВАРЕНИЧЕНКО</i>	Структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури36
<i>Анна ВЕНГЕР</i>	Соціально-психологічна модель фахівця із соціальної роботи39
<i>Ірина ГАВРАН</i>	Діагностика рівнів сформованості критерію «міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності» педагогічної емпатії майбутніх учителів музики 44
<i>Оксана ГЛУЩУК</i>	Кінотеатри як модерні заклади культурно-просвітницької діяльності населення Волині кінця ХІХ – першої третини ХХ століття50
<i>Надія ДОВГАНЬ</i>	Функціональний тренінг як форма позааудиторної спортивно-масової роботи у вищому навчальному закладі55
<i>Тетяна ДУДКА</i>	Дефінітивні аспекти дослідження проблеми екскурсій в історико-педагогічному вимірі ХІХ–ХХІ ст.61
<i>Ельвіра ЗАРЕДІНОВА</i>	Парадигмальні засади формування соціокультурних цінностей особистості у ВНЗ66
<i>Ганна ЗЕРКАЛІНА</i>	Комунікативна культура сучасного викладача71
<i>Александр КИРИЧЕНКО</i>	Новые доктрины и концепции образовательной деятельности: приглашение к дискуссии75
<i>Алла КОЗИР, Елеонора КУЧМЕНКО</i>	Педагогічна складова безперервної освіти викладача мистецьких дисциплін80
<i>Вікторія КОРНЕЩУК, Марина ВОЛОШЕНКО</i>	Здоровий спосіб життя в аспекті професійної підготовки соціальних працівників85

<i>Віктор КОРОЛЕНКО</i>	Роль сім'ї в процесі морального виховання школярів	89
<i>Lada LICHMAN</i>	Guidance manual for the practice of building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine: textbooks, manuals, programs	94
<i>Роман МИХАЦЬ</i>	Просвітницький дискурс професійного українського театру Галичини	98
<i>Валентина МИШЕДЧЕНКО</i>	Структурні компоненти формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики	103
<i>Олександр МОЗОЛЕВ</i>	Актуальні проблеми взаємодії органів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями в Україні	107
<i>Дмитро МОСІН</i>	Рефлексія – як один із головних чинників індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва	112
<i>Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Валентина КРИВА</i>	Етимологія поняття «компетенція»	115
<i>Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Катерина МАТВІЙЧУК</i>	Компетентність як основа фахового зростання кваліфікованого фахівця	119
<i>Віра ПЕТЛЯЄВА</i>	Формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов на заняттях з іноземної мови	124
<i>Сніжана РОЩІНА</i>	Інноваційні підходи щодо створення здоров'язберігаючого освітнього простору для студентів спеціальності «Спорт» НУК імені адмірала Макарова	127
<i>Анатолій СИТЧЕНКО</i>	Актуальність методичної концепції О. К. Дорошкевича	131
<i>Ірина СЛЯТИНА</i>	Основні напрями взаємодії школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків	136
<i>Тетяна СТЕПАНОВА</i>	Феномен «передшкільна освіта» з позиції системного підходу	140
<i>Лі ЦЯЦІ</i>	Структурні компоненти формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін	144
<i>Юрій ШЕВЧЕНКО</i>	Шляхи вдосконалення процесу професійної підготовки студентів факультетів мистецтв до керівництва музично-інструментальних колективів	149
<i>Олександра ШЛИЧЕК, Андрій ПЕТРОВ</i>	Фактори попередження деформацій правової свідомості молоді	153
<i>Інна ШОРОБУРА, Інна РАШИНА</i>	Гуманізація освіти в контексті професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи	158
<i>Яо ЯМІН</i>	Теоретичний аналіз структури самоорганізації навчального простору майбутніх учителів музики	162
<i>Олена ЯРОВА</i>	Початкова освіта в Євросоюзі як предмет дослідження в українській педагогічній компаративістиці	167

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Людмила АРИСТОВА</i>	Методичні засади підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів 5-х класів на уроках музичного мистецтва	174
<i>Людмила АРИСТОВА, Інна МУСТЯЦА</i>	Розвиток чуття ритму на уроках музичного мистецтва в початковій школі	180
<i>Наталія БАБИЧ</i>	Стан сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень	183
<i>Світлана БІЛОУС</i>	Мета і зміст навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення	189
<i>Алла БОГУШ, Ірина ПОПОВА</i>	Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури	194
<i>Олена БОЖКО</i>	Метод вправ у формуванні текстотвірних умінь учнів 9 класу (на матеріалі складносурядних речень)	198
<i>Юлія БОНДАРЕНКО</i>	Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності	203
<i>Олег ВЕРТЕЛЕЦЬКИЙ, В'ячеслав БОГАТИР</i>	Використання народних, рухливих і спортивних ігор на уроках фізичної культури як засіб здоров'язбереження школярів	210
<i>Мар'яна КОГУЧ</i>	Основні аспекти та особливості вивчення німецької мови як другої іноземної у вищому аграрному навчальному закладі I-II рівня акредитації	214
<i>Александр КОЗУБЕНКО, Владимир ПИЛЬНЕНЬКИЙ</i>	Применение компьютерных технологий на лабораторных занятиях по биомеханике	219
<i>Валентина КУРІЛОВА, Микола БОРСУК</i>	Візуалізація в тренувальному процесі майбутніх учителів фізичної культури	222
<i>Валентина МЕЛАШ</i>	Випереджаюча екологічна освіта для сталого розвитку суспільства: теорія та практика	225
<i>Ольга МХИТАРЯН, Діана ФІЛЬ</i>	Теоретичні аспекти підготовки студентів до навчально-корекційної роботи засобами вивчення сучасного фентезі	229
<i>Лілія РУСКУЛІС</i>	Технологія формування дистанційних навчальних модулів під час засвоєння дисципліни «Методика української мови» майбутніми вчителями української мови	234
<i>Анатолій ТИХОМІРОВ, Георгій УСАТЮК</i>	Спортивне орієнтування як засіб фізичної підготовки студентів	240
<i>Чень ХАНЬ</i>	Художньо-образне сприймання творів мистецтва як основа розвитку майбутніх викладачів вокалу	244
<i>Людмила ХОХЛОВА</i>	Особливості практичної реалізації здоров'язберігаючого напрямку в сучасній системі фізичного виховання школярів	248
<i>Олена ШЕСТЕЛЬ</i>	Формування загальнокультурної компетентності студентів напряму підготовки «Туризм» у процесі вивчення дисципліни «Світова художня культура»	252
<i>Роксолана ШПІЦА</i>	Методика формування мистецьких знань учнів 7-8 класів	256
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		261

CONTENTS

CHAPTER 1 P E D A G O G Y

<i>Adile BEKIROVA</i>	As an actor of the learning process	9
<i>Halyna BILOKON'</i>	The evolution of the problem of humanization of educational process in higher education: historical and pedagogical aspect	17
<i>Mariya BILYANSKA, Olga YAROSHENKO</i>	The components and levels of students' readiness to organize ecology-pedagogical activity: theoretical aspect	21
<i>Alona BOVT</i>	Features of formation process of aesthetic perception of reality by pupils in the XXI century	26
<i>Tatiana BOZHOK</i>	Problems of development of emotional sphere of teenagers by facilities of musical art	31
<i>Anastasiia VARENYCHENKO</i>	Structural components training of future elementary school teacher to formation of ecological culture	36
<i>Anna WENGER</i>	Socio-psychological model of specialist social work	39
<i>Irina GAVRAN</i>	Diagnosis levels formation criterion «extent of manifestation of an active educational and cognitive attitude toward conducting choral activities» teaching empathy future teachers of music	44
<i>Oksana GLUSHCHUK</i>	Cinemas as modern facilities cultural and educational life population of Volyn late XIX – first third of the twentieth century	50
<i>Nadia DOVGAN</i>	Functional training as a form extracurricular sports work in higher educational institutions	55
<i>Tatyana DUDKA</i>	Construction definitive aspects of research excursions into historical and pedagogical dimension of the XIX–XXI centuries	61
<i>Elvira ZAREDINOVA</i>	Paradigm foundations of personal sociocultural values formation at higher educational establishments	66
<i>Hanna ZERKALINA</i>	Communicative culture of the modern teacher	71
<i>Aleksandr KIRICHENKO</i>	A new doctrines and concepts of educational activities: invitation to discussion	75
<i>Alla KOZYR, Eleonora KUCHMENKO</i>	Pedagogical component of continuous education of teachers in the field of art	80
<i>Victoriia KORNESHCHUK, Maryna VOLOSHENKO</i>	Healthy way of life in the context of professional training of social workers	85
<i>Victor KOROLENKO</i>	Family's role in the process of a moral upbringing of children of school age	89

<i>Lada LICHMAN</i>	Guidance manual for the practice of building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine: textbooks, manuals, programs	94
<i>Roman MYHATS</i>	Enlightenment discourse Ukrainian professional theater Galicia	98
<i>Valentyna MISHEDCHENKO</i>	The structural components of the formation of musical-pedagogical culture of teachers of primary school and music are identified	103
<i>Oleksandr MOZOLEV</i>	Topical issues of interaction of the management bodies for development of education in the sphere of physical culture and sport with civil organizations in Ukraine	107
<i>Dmytro MOSIN</i>	Reflection – as one of the main factors of individuality of the future teachers of musical art	112
<i>Iryna PARFENTYEVA, Valentyna KRYVA</i>	Etymology concept of «competence»	115
<i>Iryna PARFENTYEVA, Ekaterina MATVIYCHUK</i>	Competence as the basis professional growth of qualified professionals	119
<i>Vera PETLIAIEVA</i>	The formation of moral culture of future foreign languages teachers	124
<i>Sneghana ROSHCHINA</i>	Innovative approaches to creation health-educational space for students majoring in «sport» NUS admiral Makarov	127
<i>Anatolii SYTCHENKO</i>	The relevancy of methodological ideas of O. K. Doroshkevych	131
<i>Irina SLYATINA</i>	Main directions of cooperation between school and family in musical and aesthetic education of adolescents	136
<i>Tetyana STEPANOVA</i>	The phenomenon of preschool education from the point of view of the system approach	140
<i>Li JIAQI</i>	Structural components of developing artistic and project skills of future musical art teachers in the process of learning professionally-oriented disciples	144
<i>Yuriy SHEVCHENKO</i>	The ways of improvement of process of professional training of students of the departments of arts to the leadership of the musical and instrumental ensembles	149
<i>Aleksandra SHLICHEK, Andre IPETROV</i>	Factors prevention strains of right mind	153
<i>Inna SHOROBURA Inna RASHYNA</i>	Humanization of education in the context of professional training of the modern primary school teacher	158
<i>Yao YAMIN</i>	Theoretical analysis of the structure of self-organization of training space for future pedagogues-musicians	162
<i>Olena YAROVA</i>	Primary education in the European Union as subject of Ukrainian comparative studies	167

CHAPTER 2 METHODS OF EDUCATION

<i>Liudmyla ARYSTOVA</i>	Methodical bases of training future teachers to patriotic education of students in school 5th classes' art lessons of musical	174
--------------------------	---	-----

<i>Liudmyla ARYSTOVA, Inna MUSTYATSA</i>	The development of rhythm sense on musical art lessons at primary school	180
<i>Nataliia BABYCH</i>	The maturity state of communicative potential of preschoolers with visual and mental violations, and with their conjunction	183
<i>Svitlana BILOUS</i>	The goal and content of teaching English language persuasive speaking to philology majors	189
<i>Alla BOGUSH, Iryna POPOVA</i>	Baseline levels of development of preschool-aged children's imagery speech by means of belletristic literature	194
<i>Olena BOZHKO</i>	The method of exercises in the forming of the text-forming skills of the 9th form students (on the material of the compound sentences)	198
<i>Yuliya BONDARENKO</i>	Studying the features of motivation and emotional spheres among pre-scholars' with decreased sight in the process of music activity	203
<i>Oleg VERTELETSKIY, Vyacheslav BOGATYR</i>	The use of national, mobile and sports games on the lessons of physical culture as a means of health preservation of schoolchildren	210
<i>Marianna KOGUCH</i>	Main aspects and peculiarities of learning German as a second foreign language after English at higher agricultural establishment of I-II levels of accreditation	214
<i>Aleksandr KOZUBENKO, Volodymyr PYLNENKYI</i>	The use of computer technology on laboratory sessions in biomechanics	219
<i>Valentyna KURILOVA, Mykola BORSUK</i>	Visualization of future physical education teachers' training process	222
<i>Valentyna MELASH</i>	Anticipating environmental education for sustainable development: theory and practice	225
<i>Olga MKHYTARYAN, Diana PHIL</i>	Theoretical aspects of training students to teaching-correction tool for studying modern fantasy	229
<i>Liliia RUSKULIS</i>	Technology of formation distance learning modules in the process of mastering the discipline «methods of the Ukrainian language» of the future Ukrainian language teachers	234
<i>Anatolii TIKHOMIROV, Heorkhii USATIUK</i>	Orienteering as a way physical preparation of students	240
<i>Chen KHAN</i>	Artistic and imaginative perception of art works as the basis for future vocal teachers' development	244
<i>Liudmyla KHOKHLOVA</i>	Features of the practical implementation of the direction of preservation of health in the modern system of physical education schoolchildren	248
<i>Olena SHESTEL</i>	The formation of general cultural competence of the «Tourism» training direction students in the process of studying «World art culture» discipline	252
<i>Roksolana SHPITSA</i>	The methods of forming artistic knowledge for pupils in grades 7–8	256
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		261



РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА



УДК 371.13

Адиле БЕКИРОВА

г. Симферополь

zaredinova.elvira@gmail.com

БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется проблема субъектности студента – будущего учителя начальных классов в учебном процессе, основным проявлением которой является его субъектность в учебной деятельности, определяется содержание понятия «будущий учитель начальных классов как субъект учебной деятельности». Обосновано, что главным проявлением студента педагогического вуза как субъекта являются разные виды субъектности – социальная, учебная и педагогическая, что одновременно предполагает его способность, как субъекта бытия, поведения и деятельности, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, позволяющего управлять собой на основе объективной саморефлексии, самооценки, саморегуляции и самодетерминации бытия, поведения и деятельности в педагогической среде как учителя начальных классов.

Обосновываются основные направления развития студента как субъекта будущей педагогической деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: субъект; субъектность; студент; будущий учитель начальных классов.

Система профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов заключается не только в овладении ими суммы знаний по той или иной дисциплине, в соответствии с требованиями учебной программы, а в формировании студента как субъекта учебной, а затем педагогической деятельности. В педагогической действительности вопрос профессио-

нально-практической подготовки будущих учителей актуален, свидетельством этого являются постоянные поиски и обоснования новых дидактических концепций и теорий обучения, формирование авторских школ и творческих подходов к профессиональной подготовке будущих специалистов [12, 32]. Но в тоже время официальными органами в этом направлении

делается недостаточно, мало того имеет место увеличение учебной нагрузки на студентов, дегуманизация учебно-воспитательного процесса, традиционный подход в преподавании.

Весь парадокс заключается в том, что невозможно стать субъектом педагогической деятельности, не будучи субъектом учебной деятельности, т.е., с одной стороны, субъектные проявления студентов в учебной деятельности постепенно трансформируются в субъектные проявления педагогической деятельности, а с другой – учитель, являясь субъектом педагогической деятельности, может позитивно влиять на младших школьников и постепенно формировать у них основы культуры умственного труда или культуры учебной деятельности. В связи с этим, проблема формирования и развития культуры учебной деятельности у студентов как её субъектов является ведущей в современных условиях, потому что от них требуется системная способность «самостоятельно учиться в системе высшего профессионального образования, плавно перейти от школьной культуры учебной деятельности к вузовской, которая коренным образом отличается от школьной, так как в вузе учебная деятельность со стороны студента приобретает самоуправляемый характер при наличии культуры учебной деятельности или, наоборот – носит несистемный, непоследовательный характер, когда она отсутствует. Вот здесь и кроется основная проблема эффективности вузовского образования, от правильного решения которой зависит и успешность функционирования ВУЗа, и успешность студента в учебной и самое главное в будущей профессиональной деятельности» [12, 33].

Здесь возникает одна из главных проблем в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов – учить учиться самих студентов особенно на младших курсах, то есть постепенно формировать их как субъектов учебной деятельности. Эта проблема особенно остро возникает на первом курсе, когда резко меняются ценностно-мотивационная и праксеологическая составляющие учебной деятельности студентов, так как возникает несоответствие между новым учебным статусом студентов и недостаточностью у них объективных способностей для его подтверждения, потому что у них, как показывает педагогическая практика слабо сформирована, к сожалению, культура учебной деятельности.

Негативный опыт высшего образования показывает, что именно на первом курсе низкий уровень культуры учебной деятельности становится одной из основных причин неуспеваемости студентов и их отчисления из ВУЗа, что является последствием их недостаточной мотивационной, психологической, деятельностной и личностной видов готовности к самостоятельному преодолению возникающих трудностей в учебной деятельности.

Студенты, как показывает обобщение опыта высшей школы, в основном, остаются самоучками в вопросах овладения научными основами учебной деятельности, которая формируется в большинстве случаев, к сожалению, путём «проб и ошибок». Острота проблемы заключается в том, что им сложно самостоятельно перейти от школьных репродуктивных методов обучения, рассчитанных на достижение поставленной учителем цели в ходе классно-урочной организации их учебной деятельности, к самостоятельной системной творческой и поисковой учебно-познавательной деятельности, где главную ответственность за успехи и неудачи они несут сами, а не кто-то другой – учителя, родители. Большинство первокурсников по инерции продолжают пользоваться школьными стереотипами учебной деятельности, которые в системе высшего образования не только не дают желаемого результата, но и тормозят формирование новых, более продуктивных учебных умений и навыков, развитие педагогических способностей и самое главное – становятся помехой в формировании творческой культуры учебной деятельности и преобразовании студентов в её субъектов. Результаты исследований В. Т. Лисовского показывают, что подавляющее количество студентов не умеют слушать лекции и конспектировать (в большинстве случаев записывается только 18–20% материала), а также не умеют выступать перед аудиторией – 28,8% опрошенных студентов, дискутировать – 18,6%, давать аналитическую оценку определённой проблеме – 16,3%; только 37,5% стремятся хорошо учиться, 43,6% – не всегда стараются, а 8% – не стремятся к успешной учебной деятельности. А те, которые стремятся к успешной учебной деятельности на «хорошо», 67,2% не всегда хорошо успевают [9].

По результатам наблюдений, переход студентов к обучению на старших курсах в высшей школе, не приводит к автоматическому реше-

нию проблемы, напротив – усугубляет ее. Если учебная деятельность не носит системный характер, происходит трансформация – студент начинает учиться от сессии до сессии для сдачи зачётов и экзаменов, а не для того, чтоб стать компетентным учителем, не стремиться овладеть системой знаний, умений, навыков, компетенций, личностно и профессионально расти. В таких условиях устойчиво снижается успешность и значимость учебной деятельности даже на старших курсах. Завершающий этап обучения в вузе предусматривает практическую готовность выпускников к будущей педагогической деятельности и соответственно, предъявляет к ним дополнительные требования, результатом которого являются дипломные и магистерские работы, где не проявляется или же частично проявляется культура учебной деятельности и умственного труда.

Необходимо также отметить ещё одну отрицательную тенденцию в системе высшего образования – это стремительное сокращение или сведение к минимуму субъектно-деятельностных методик и технологий обучения, которые основываются, как правило, на контекстном обучении и выполнении студентами квази-профессиональной деятельности. Они формируют и развивают у будущих учителей культуру учебной деятельности, закладывают основы субъект-субъектных отношений между ними и учениками, развивают культуру дискуссии, оттачивают мастерство отстаивания своих мыслей, мотивируют творчество в учебной деятельности, формируют и развивают ведущие субъектные качества, которые крайне необходимы будущему педагогу.

Все эти аспекты подчёркивают актуальность проблемы статьи, разрешение которой имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Проблема культуры учебной деятельности и её формирование у студентов учёными исследуется в разных аспектах. Она исследуется и как предмет самостоятельного научного исследования в рамках исследования таких смежных проблем, как: адаптация выпускников средних школ к образовательной среде вуза; формирование различных компонентов учебного труда студентов; индивидуализация обучения студентов в высшей школе и формирование индивидуального стиля их учебной деятельности; формирование различных видов культур будущих специалистов – технологической, духов-

ной, исследовательской, методологической, методической, организационной. Научно-методологические основания формирования культуры учебной деятельности обучающихся содержатся в работах педагогов и психологов Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Е. Н. Кабановой-Меллер, А. К. Марковой, Т. Д. Цехмистровой, Г. И. Щукиной, Д. Б. Эльконина.

Теоретико-методологические основы разрешения проблемы формирования студентов, обучающихся в высшей школе, субъектность студента в отношении учебной деятельности раскрыты в фундаментальных трудах С. И. Архангельского, А. А. Вербицкого, А. А. Деркача, И. А. Зязюна, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, М. И. Махмутова, П. И. Пидкасистого, В. В. Рыбалки, В. В. Серикова, В. А. Слостёнина, В. В. Ягупова, И. Байера, А. Вальтера, Х. Варнеке, В. Граф, П. Мэтьюз, Д. Нисбет, Р. Ньютон, Р. Табберер, Д. Хамблина, Д. Шаксмита и др. Среди, которых особое внимание заслуживает А. А. Деркач, в работах которого раскрывается методология понимания профессиональной субъектности специалистов. Автор воспринимает профессиональную субъектность как психолого-акмеологический феномен и раскрывает проблему субъектности и профессиональной субъектности как качество, принадлежащее субъекту [5]. Многие его идеи и положения созвучны с результатами наших исследований.

Анализ и обобщение результатов последних исследований ученых даёт возможность формулировать следующие выводы:

- большинству исследований по проблеме формирования культуры учебной деятельности присущ утилитарный подход, который сводит культуру учебной деятельности только к самой учебной деятельности, а не выводит на проблему формирования субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности, что нарушает последовательность исследования данной проблемы в системе педагогического образования и создаёт методологическую путаницу; по мнению исследователей, «Важным направлением совершенствования качества подготовки специалистов в различных профессиональных сферах является формирование культуры учебной деятельности студентов как исходный этап становления культуры учебного труда...» [8, 274];
- проблема формирования субъекта учебной деятельности будущих учителей на-

чальных классов не стала объектом и предметом системных педагогических исследований в отечественной педагогике; в частности на основе анализа научной литературы можно констатировать, что их учебная деятельность не рассматривалась в качестве педагогического феномена, а есть только исследования отдельных аспектов формирования субъектности будущих юристов (С. М. Пелипчук) [10], офицеров (В. Г. Куцов [8], И. В. Сыромятников [11], В. В. Ягупов [13]), педагогов (Е. Н. Волкова [2], Н. Ю. Волянюк [3], Ю. В. Журат) [6] и других специалистов;

- в работах, посвящённых учебной деятельности студентов – будущих педагогов, не поставлен достаточно внятный акцент на её воздействие на развитие студентов как субъектов учебной и будущей педагогической деятельности, мало говорится о взаимообусловленности и взаимосвязанности данных процессов.

Всё это вызывает противоречие между потребностью системы педагогического образования в студентах – субъектах учебной деятельности и инертностью вузовских структур в решении проблемы целенаправленного формирования их как субъектов учебной деятельности. Это особенно относится к педагогам, так как «Высокого уровня развития человека как субъекта требуют социномические профессии. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что эти профессии имеют ярко выраженный субъект-субъектный характер. При этом несформированность субъектных феноменов не просто снижает эффективность профессиональной деятельности, но и тормозит или вообще останавливает личностно профессиональное развитие.

В связи с этим приоритетной задачей в рамках непрерывного образования и системы сопровождения профессиональной деятельности представителей социномических профессий становится формирование субъектных феноменов как внутренних, психологоакмеологических механизмов, обеспечивающих эффективность личностно профессионального развития и становления профессионализма, а также обеспечение продуктивных самоопределения и самореализации как форм субъектного самоосуществления в процессе становления профессионализма» (А. А. Деркач) [5, 10].

Цель статьи – осуществить анализ проблемы субъектности студента – будущего учителя

начальных классов в учебной деятельности, определение содержания понятия «будущий учитель начальных классов как субъект учебной деятельности», а также определение основных направлений развития студента как субъекта будущей педагогической деятельности.

Мы полагаем, что концепция формирования субъекта учебной деятельности должна базироваться на анализе самой деятельности. В понимании сущности человеческой деятельности есть главное методологическое положение – деятельность является главным существенным свойством человека, в процессе реализации которой, во-первых, он выражает свое отношение к окружающему миру; во-вторых, проявляет свое отношение к самому себе, творчески формируя и развивая себя как учебного, социального и профессионального субъекта; в-третьих, актуализирует свои сущностные силы как личность, специалист и профессионал. Основанием для такого вывода служит понимание деятельности как системы, элементами которой являются: *цель* деятельности; *субъекты*, направляющие свою энергию на достижения цели; *объекты*, на которые направлена активная деятельность субъектов; *продукты*, создаваемые субъектами из материала объектов; *средства* и *способы*, с помощью которых объекты превращаются в продукты деятельности, т.е. как *результат деятельности*.

Учебная деятельность является одним из универсальных видов деятельности человека наряду с игрой и трудом, поэтому сохраняет все её сущностные свойства – целеполагание, преобразующий характер, активность, осознанность, предметность и самое главное субъектность, потому что одну и ту же работу два специалиста выполняют совершенно по-разному.

Вместе с тем ей присущи и *специфические черты*, отличающие её от других видов деятельности. Прежде всего, следует отметить особую её направленность на обеспечение культурно-исторической преемственности людей. Реализуя свои функции, она способствует формированию субъекта будущей профессиональной деятельности, обеспечивающая передачу накопленного человечеством социокультурного опыта от поколения к поколению, в том числе и педагогического опыта.

Мы считаем, что учебная деятельность студента является, сложным психолого-педагогическим феноменом, который базируется на понимании сущностных механизмов взаимовлия-

ния личности, культуры, педагогической среды и учебной деятельности. Будущего учителя начальных классов, культура предопределяет, формирует и развивает содержание его учебной деятельности в вузе, а учебная деятельность обуславливает развитие и генерацию педагогической культуры, во взаимосвязи педагогическая культура и культура учебной деятельности – системно формируют и развивают творческую личность будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе как субъекта педагогической деятельности.

Культура учебной деятельности является интегративной деятельностью характеристикой будущего учителя начальных классов как субъекта педагогической деятельности. Это предполагает высокий уровень развития компонентов его учебной деятельности и их системное взаимодействие, а также обеспечивает её актуализацию в процессе овладения научными основами будущей педагогической деятельности, стимулирует творчество в процессе успешного овладения профессиональной компетентностью в контексте современной общей и педагогической культуры, а самое главное – будущей педагогической деятельностью.

Мы акцентируем внимание на понятиях «культура учебной деятельности» и «субъект учебной деятельности», а не только на понятии «учебная деятельность», так как, считаем, что эти понятия взаимообусловлены, результатом которой является формирование субъекта бытия, поведения и деятельности; во-вторых, выделяем необходимость перехода в систему высшего педагогического образования от узко технологического подхода к профессиональной подготовке учителей к культурологическим и субъектно-деятельностным подходам; в-третьих, акцентируем внимание на необходимости отхода от утилитарного понимания смысла и предназначения учебной деятельности к её созидательному пониманию; в-четвертых, показываем резервы, которые содержатся в ней для формирования и развития субъекта педагогической деятельности.

В зависимости от уровня сформированности культуры учебной деятельности можно выделить следующие уровни овладения ею:

- *репродуктивный* (простое воспроизводство минимально необходимых знаний, навыков и умений, которые требуются согласно учебной программы); к сожалению,

не стимулирует формирование и проявление субъектных качеств студента как будущего педагога;

- *продуктивный* (стремление расширить и углублять программные знания, навыки и умения, поиск и нахождение достаточно эффективных приемов, способов, форм и современных средств учебной деятельности); недостаточно стимулирует формирование и проявление субъектных качеств студента как будущего педагога;
- *креативный* (высший уровень, который предполагает творческое отношение студента к учебной деятельности и его превращение в её субъекта; студент формирует творческий индивидуальный стиль учебной деятельности); непосредственно стимулирует формирование и проявление субъектных качеств студента как будущего педагога в учебной и квазипрофессиональной деятельности.

Таким образом, студента необходимо постепенно вести от одного уровня культуры учебной деятельности до более высокой – креативной, в процессе которой он последовательно овладевает основными компонентами учебной деятельности – ценностно-мотивационной, когнитивной, праксеологической, рефлексивной, постепенно становиться её субъектом. Как показывает анализ структуры учебной деятельности, ей присущи все признаки системы. Важным моментом является не простая совокупность компонентов учебной деятельности, а её эмерджентность (В. И. Свистун, В. В. Ягупов), так как они, объединяясь в систему, обретают новое свойство эмерджентность – способность порождать качество, недоступное каждому из этих компонентов в отдельности [12, 38]. Это означает следующее: студент из «подчинения» учебной деятельности поднимается над ней и становиться её субъектом, то есть происходит постепенный его переход от *знаниецентризма* (учебная деятельность ради получения предусмотренных учебным планом знаний) к *человекоцентризму* (осознание первенства общечеловеческих ценностей над профессиональными, формирование сначала субъекта учебной, а потом и педагогической деятельности).

Таким образом, студент не становиться «рабом» знаний, а он поднимается над ними в процессе учебной деятельности, которые служат ему для реализации личностного, профессионального и субъектного потенциалов в бу-

душей педагогической деятельности. Это ведёт к отказу от утилитарного понимания смысла, содержания и результатов учебной деятельности студента в вузе, которая рассматривает её как способ воспроизводства рабочей силы, к субъектно-деятельностному пониманию, когда студент становится субъектом учебной деятельности, что создаёт ему благоприятные условия для проявления творчества, формирования индивидуального стиля будущей педагогической деятельности.

Отметим, что субъекта в первую очередь характеризуют способности к самоорганизации, самодетерминации и саморегуляции собственной активности в любой сфере деятельности, в том числе и учебной. Отмеченные способности не являются врожденными и поэтому требуют целенаправленного формирования в ходе профессиональной подготовки.

Одновременно учебная деятельность является одним из важнейших факторов развития личности будущего учителя начальных классов, так как она системно способствует развитию всех сфер его психики, ведущих личностных и профессионально важных качеств как субъекта педагогической деятельности.

Следующий важный аспект – это содержательный компонент учебной деятельности студентов, который обеспечивает овладение социокультурным опытом человечества вообще и в сфере педагогической деятельности в частности. Таким образом, учебная деятельность выступает ведущим социокультурным феноменом, который обеспечивает и развитие самой учебной деятельности и формирование определённого её стиля и культуры, усвоение и формирование культуры педагогической деятельности, формирование и развитие профессионально важных качеств будущего учителя начальных классов. При этом она не только передаёт накопленный опыт человечества от поколения к поколению, но и предопределяет культурное развитие общества, поскольку в ней формируется субъект бытия, социальный субъект, субъект культуры, субъект педагогической деятельности, который будет дальше развивать материальную и духовную культуру как общества, так и педагогическую деятельность.

Таким образом, мы здесь наблюдаем взаимодействие и взаимовлияние культуры в широком её понимании и учебной деятельности, от характера их взаимодействия зависит будущее и общества и конкретного студента как

субъекта жизне-, учебной и педагогической деятельности.

Приоритетными направлениями практического решения проблемы формирования будущих учителей начальных классов в педагогическом ВУЗе как субъектов учебной деятельности являются:

- 1) демократизация и гуманизация образовательного пространства ВУЗа путём реализации принципов человекоцентризма и субъектной направленности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов; гуманизацию «невозможно свести к каким-то конкретным технологиям или методам – это целостная ориентация, в основе которой находится перестройка личностных установок педагога» [7, 11];
- 2) способствование к культурной, профессионально-педагогической и субъектной идентификации студентов в педагогической среде сначала как субъектов учебной, а потом и педагогической деятельности в начальной школе; педагогам в процессе обеспечения субъектности студентов в учебном процессе нужно помнить тезисы Д. Б. Эльконина о ведущей деятельности ребёнка, где формируются психические новообразования, а также о том, что каждый век имеет своеобразные проявления субъектности;
- 3) диалогизация учебной деятельности путём системного применения субъектно-деятельностных и других методов, методик и технологий обучения и воспитания, которые способствуют формированию культуры субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе, отстаиванию субъектной позиции студентов сначала как учеников, а потом и как педагогов;
- 4) целенаправленная реализация таких методик и технологий обучения и воспитания будущих учителей начальных классов, которые способствуют проявлению и закреплению их субъектных качеств сначала как учеников, а потом и как педагогов; это в первую очередь субъектно-деятельностные методы и технологии.

Их реализация будет способствовать формированию субъектного отношения студентов к учебной деятельности, что непосредственно способствует превращению в субъектов, так как в них содержится логика формирования студента педагогического ВУЗа в субъекта

учебной и будущей педагогической деятельности. Эта «логика» состоит из таких этапов: осознание социальной роли педагога в обществе и её восприятие; восприятие требований будущей педагогической деятельности и целенаправленное формирование своей профессиональной субъектности; становление студента субъектом учебной деятельности в вузе; творческая учебная деятельность студента и овладение основными её составляющими; формирование у студентов основных видов профессиональной компетентности в творческой учебной и квазипрофессиональной деятельности; привлечение студентов к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию; целенаправленное формирование интегрального профессионально важного качества – профессиональной субъектности.

Таким образом, умение учиться и становление субъектом учебной деятельности предполагает приобретение студентами таких видов учебной субъектности:

- 1) ценностно-мотивационной субъектности: осознание и восприятие целей, смысла и результатов учебной деятельности как студента, так и будущего учителя начальных классов;
- 2) учебно-деятельностной субъектности: осознание заданий, содержания, форм, методов, технологий и средств и их восприятие как основного деятельностного ориентира получения педагогического образования;
- 3) учебно-социальной субъектности: осознание необходимости активной совместной деятельности со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса, прежде всего с педагогами и другими студентами: «будущий учитель в условиях модернизации образования рассматривается как субъект педагогического действия» [1, 275];
- 4) учебно-рефлексивной субъектности: осознание самого себя как субъекта учебной деятельности и его восприятие; чтобы учиться, человек должен, по мнению учёных, во-первых, знать свою ограниченность; во-вторых, уметь переходить границы своих ограничений. Оба составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе [4, 14]. Саморефлексия является одним из основных психологических механизмов осознания своей субъектности в учебной деятельности.

Основными обобщенными проявлениями субъектности студента как субъекта учебной деятельности являются, по мнению С. М. Пелипчука, самостоятельность и прямолинейность, максимализм и критичность в суждениях, общении и мышлении; способность принимать ответственные решения; оптимизм, критичность и самокритичность, не всегда адекватная самооценка своего поведения и деятельности; не восприятие лжи, нетактичности и хамства; убежденность в своих действиях, поступках и стремлениях; способность эффективно заниматься разными видами и формами учебной деятельности в вузе; сознательное устройство на работу и проявление усердия [10, 47]. Безусловно, эти проявления на разных курсах обучения кардинально отличаются, соответственно, и характер работы с ними на разных курсах тоже должен быть разным по целям, направлениям, содержанием, методикам, средствам и полученными результатами.

Главное, только в результате сознательной, ценностно-мотивированной и содержательной учебной деятельности студентом по овладению специальностью учителя начальных классов происходит его онтологическое развитие, которое «идёт» по следующей траектории – субъект учебной деятельности, субъект учебной квазипрофессиональной деятельности, субъект собственной психической активности, субъект педагогической деятельности в начальных классах.

Формирование студента педагогического вуза как субъекта учебной деятельности является системной научной проблемой, которая имеет много проявлений, прежде всего психологических и педагогических, ряд аспектов – методологический, теоретический и методический, разные варианты решения – нормативно-законодательные, организационно-управленческие, научные, личностные и субъектные, от комплексного успешного решения которых зависит его становление как субъекта педагогической деятельности. Перспективными направлениями исследования выступают теоретико-методологические основы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в вузе.

Список использованных источников

1. Біла книга національної освіти України [текст] / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2010. – 340 с.

2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Елена Николаевна Волкова. – М., 1998. – 308 с.
3. Волянюк Н. Ю. Готовність до професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача, як показник суб'єктності / Н. Ю. Волянюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К. : 2004. – Т. IV, Вип. 1. – С. 90–96.
4. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
5. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология: научно-практический журнал. – 2015. – № 2 (54). – С. 8–22.
6. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Юлія Василівна Журат. – К., 2012. – 20 с.
7. Зязюн І. А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у новому контексті: філософія освіти. – Львів : Світ, 1999. – С. 5–12.
8. Киселева Ю. В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов / Ю. В. Киселева, Н. В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – Вып. № 5. – С. 273–276.
9. Куцов В. Г. Суб'єктність як провідна якість фахівця / В. Г. Куцов // Науковий вісник Чернівецького університету. — Серія: Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. — Чернівці : Рута, 2007. — Вип. 331. — С. 69–73.
10. Лисовский В. Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов (на материалах социологических исследований в вузах страны) / В. Т. Лисовский // Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов [Текст] : межвузовский сборник материалов Всесоюзной научно-методической конференции по проблемам нравственного воспитания студентов, Ленинград, 1976 год / отв. ред. В. Т. Лисовский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 19.
11. Пелипчук С. М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світлана Михайлівна Пелипчук; Ін-т пед. освіти і освіти дорос. АПН України. – К., 2007. – 20 с.
12. Сыромятников И. В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления / И. В. Сыромятников // Вестник Военного университета. – 2007. – № 2 (10). – С. 50–58.
13. Ягупов В. В. Студент как субъект учебной деятельности / В. В. Ягупов, В. И. Свистун // Новые технологии обучения : [зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. Зайчук В. О.]. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск № 58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 32–39.
14. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров / В. В. Ягупов, Н. А. Крышталь, В. Н. Король // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 1. – С. 74–83.

Adile BEKIROVA
Simferopol

AS AN ACTOR OF THE LEARNING PROCESS

The article analyzes the problem of subjectivity of students – the future of primary school teachers in the educational process, the main manifestation of which is its subjectivity in educational activity is defined the concept of "future elementary school teachers as the subject of learning activities." It is proved that the principal manifestation of the student of pedagogical high school as a subject are the different types of subjectivity – social, educational and pedagogical that simultaneously involves its ability, as a subject of life, behavior and activities that transform their own livelihoods in the subject of the practical conversion, allowing to manage themselves on the basis of objective self-reflection, self-evaluation, self-regulation and self-determination of life, behavior and activities in the educational environment as a primary school teacher. Substantiates the main directions of development of the student as a subject for future educational activities in elementary school.

Key words: the subject, subjectivity, student, future elementary school teachers.

Адиле БЕКИРОВА
м. Сімферополь

МАЙБУТНІЙ ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізується проблема формування суб'єктності студента-майбутнього учителя початкових класів у навчальному процесі, основним показником якої є його суб'єктність у навчальній діяльності. Визначено зміст поняття «майбутній учитель початкових класів як суб'єкт навчальної діяльності». Обґрунтовано, що головним проявом студента як суб'єкта педагогічного ВНЗ виступають різні види діяльності – соціальна, навчальна, педагогічна, що передбачає його здатність бути активним, творчим, перетворювати дійсність. Суб'єктність студента насамперед базується на саморефлексії, саморегуляції, самодетермінації поведінки і діяльності в педагогічному середовищі.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, студент, майбутній учитель початкових класів.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2017

УДК 378.091.2:165.742(091)

Галина БІЛОКОНЬ

м. Мелітополь

gal3620@yandex.ru

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено науковий аналіз поглядів на проблему гуманізації освіти у вищих навчальних закладах в історичному та педагогічному аспектах. Визначено вплив гуманізації виховного процесу на формування гуманістично спрямованої особистості.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація освіти, гуманістичне виховання, гуманістично спрямована особистість, студентська молодь.

Проблема гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах є однією із провідних, вирішення якої сприяє розкриттю додаткових резервів підвищення якості розвитку гуманістично спрямованої особистості. Умови гуманізації суспільства сприяють тому, що педагогіка шукає нові шляхи якісного вдосконалення розвитку і виховання особистості.

Саме принцип гуманізму є одним із провідних у виховному процесі, на якому ґрунтуються сучасні нормативно-правові документи (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [8], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [7], Закон України «Про освіту» [5], Закон України «Про вищу освіту» [6]); Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів тощо.

Аналіз наукових досліджень свідчить про зацікавленість філософів, психологів, педагогів до проблеми гуманізації виховного процесу, зокрема у вищих навчальних закладах. А саме: наукові положення філософії освіти й виховання, зокрема основні категорії теорії цінностей, розробка методологічних положень для їх розгляду (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кермень);

- основні положення вікової і загальної психології (Г. Балл, І. Бех, О. Киричук);
- психолого-педагогічний, соціально-культурний аспекти гуманізації виховного процесу (І. Бех);
- теорія та методика формування гуманістичних цінностей студентів вищих навчальних закладів (Т. Грабовська, О. Тепла);
- виховний ідеал гуманізації виховного процесу, особливості гуманізації професійної підготовки вчителя (Г. Васянович, М. Євтух);
- формування гуманних взаємовідносин у різних видах діяльності знайшли своє

відображення у працях В. Бабич, В. Білоусової, А. Бойко, Ю. Підборського, К. Пливачук, О. Савченко, В. Сипченка, О. Сухомлинської та інших.

Мета статті – аналіз поглядів на проблему гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті.

Для реалізації мети було поставлено завдання: проаналізувати погляди на проблему гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах на різних етапах розвитку суспільства.

Для окреслення ключового поняття нашого дослідження, звернемося до визначення: «гуманізм» та «гуманізація освіти».

У своєму словнику «Український педагогічний словник» С. Гончаренко подає поняття «гуманізм» у двох значеннях: 1). Система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. 2). В історичному аспекті гуманізм – прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей [3, 76–77].

Поняття «гуманізація освіти» академік С. Гончаренко визначає як «центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції» [3, 76].

Для того, щоб науково обґрунтувати гуманізацію виховного процесу у навчальних закладах як педагогічну проблему, необхідно проаналізувати витоки й характер гуманізації суспільства.

Перші педагогічні ідеї і концепції гуманізму були розроблені античними філософами. Саме у

Стародавній Греції, Римі та Китаї зародилися перші педагогічні теорії, які були складовими тогочасної філософії.

Так, наприклад, давньокитайський філософ Конфуцій узагальнив досвід виховання дітей і започаткував приватну школу. В основі виховного ідеалу Конфуція був добродесний лицар, борець за утвердження високої моралі і справедливості; лицар, наділений гуманністю та почуттям обов'язку [9, 7]. Значну увагу приділяв моральному вихованню, в основі якого – повага до старших за віком та соціальним становищем; виступав проти фізичної праці та трудового виховання.

Неабиякий внесок у розвиток гуманістичного виховання особистості зробив давньогрецький філософ Сократ, який розглядав людину як носія доброго начала від природи. Він дотримувався принципів, пронизаних гуманізмом: відмова від примусу й насилля; переконання найбільш дійовим виховним засобом [9, 12].

Одним із провідних виховних принципів Сократа є те, що людина повинна пізнати саму в себе та вдосконалити свою ментальність [9, 13]. На відміну від своїх попередників, філософ завжди спонукав своїх співрозмовників до критичного обговорення всіх можливих точок зору проблеми, що розглядалася.

Характерними рисами подібних діалогів були: гуманне та поважне ставлення до вихованця, орієнтація на співробітництво з ним, віра в його потенційні можливості.

Давньогрецький філософ Платон завжди дотримувався чіткого правила – вільна людина повинна виховуватися вільно, без насилля та жорстокості. Він чи не перший помітив різницю між навчанням та вихованням.

Аналізуючи питання сутності й призначення людини у світі, Аристотель надає великого значення добру та злу: «... тільки людина здатна до сприйняття таких понять, як добро і зло, справедливість і несправедливість» [4, 9]. У центрі теорії Аристотеля є гуманне гармонійне виховання. Філософ виокремлює ідею розвитку розуму та душі людини: педагоги повинні сприяти формуванню у вихованця почуття власної гідності, честі, хоробрості, самостійності [4, 9].

Отже, гуманістичний світогляд античних філософів спрямовано, в першу чергу, на любов, добродесність, справедливість та активність. Провідною метою в Стародавній Греції було виховання гармонійно розвиненої особистості, в Стародавньому Римі – це ідея формування

почуття відповідальності громадянина, в Стародавньому Китаї – це утвердження високої моралі і справедливості.

У Середні віки в Європі під впливом християнства школа вносить у культурне життя ідеали духовних цінностей [10, 45]. В добу Середньовіччя людина була наділена самостійністю, правом на волевиявлення, незалежною від Космосу, але повністю підкореною Творцю.

Гуманізм епохи Відродження був, перш за все, антропоцентрично-реалістичним, що значно вплинуло на систему цінностей. Саме культура епохи Ренесансу «висунула гуманістичний ідеал універсальної людини – ідеал цілісної, гармонійної, творчої особистості, покликаної пізнати і перетворити світ» [4, 9]. Уявлення про гуманну особистість розглядається як «Humanitas», високої освіченості і моральності.

Одним із видатних гуманістів епохи Відродження був Е. Роттердамський, для якого головне завдання виховання – формування у дітей з раннього віку моральності і благочестя.

Так, наприклад, французький гуманіст Ф. Рабле закликав розвивати дитину не лише розумово, а й фізично; чергувати в освіті різні дисципліни та переривати їх відпочинком; не силувати дітей; навчати і виховувати їх шляхом зацікавлення; поставити вчителя за приклад у справі виховання і навчання [4, 11].

Філософ-гуманіст М. Монтень у своєму творі «Досліди» наголошував, що у всебічному розвитку особистості людини повинно переважати моральне виховання над розумовим.

Вагомий внесок у розвиток педагогіки як науки, зокрема гуманістичної педагогіки, зробив чеський педагог Я. А. Коменський. У своєму творі «Велика дидактика», педагог зосередив увагу на ідеї виховуючого навчання та природовідповідності.

Гуманістичний відтінок педоцентризму ідеї вільного виховання відчувається у поглядах багатьох психологів, педагогів, філософів – Г. Сковорода, Й. Г. Песталоцці, Л. М. Толстой, Д. Дьюї, М. Монтесорі та інших. Науковців об'єднувала відмова від авторитарних виховних традицій, ідея вільного розвитку творчих сил кожної дитини [9, 58].

Так, наприклад, у своїй творчості відомий письменник, філософ Г.Сковорода зосереджує увагу на індивідуальній духовній природі кожного вихованця, на її незведенність до загальних цінностей та інтересів [9, 66; 2]. Цю ідею продовжував філософ П. Юркевич. Він відстоює

вав ідеї, які пізнаються не лише розумом, а серцем («філософія серця»): любов до ближнього, справедливість, працьовитість тощо [2].

Г. Сковорода та П. Юркевич намагалися здійснювати філософські та педагогічні пошуки на релігійному ґрунті. Їх «філософія серця» – є наслідком української національно-культурної традиції пріоритету емоційного над раціональним в осягненні індивідуального «Я» [2, 153].

Так, для К. Ушинського кінцева мета виховання полягає в прагненні людини до гуманності, правдивості, відповідальності та працьовитості. Педагог доповнив гуманістичне виховання ідеями народної педагогіки.

Вагомий внесок у розвиток ідей гуманістичного виховання особистості зробили українські педагоги та суспільні діячі Г. Ващенко, М. Грушевський, І. Огієнко, С. Русова та багато інших.

Наприклад, І. Огієнко зосереджував увагу на значущість таких гуманістичних цінностей, як «добро», «зло», «совість», «сумління» [4, 17].

Неабиякий внесок у розвиток гуманізації виховного процесу зробили А. Макаренко та В. Сухомлинський.

Гуманізм А. Макаренка яскраво виявляється у твердженні: «Якомога більше поваги до людини, якомога більше вимогливості до неї» [4, 18]. Він наголошує, що виховання повинно ґрунтуватися на гуманному ставленні до вихованців, поєднуючись із вимогливістю і дисципліною.

Основною метою педагогічної діяльності В. Сухомлинський вважав «...розвиток із дитини вільної, творчої... людяної особистості, нерозривно пов'язаної і солідарної з людством...» [4, 18].

Гуманізація освіти за В. Сухомлинським спрямована на конструювання змісту, форм та методів навчання і виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності кожного вихованця, його пізнавальних процесів, особистісних якостей і створення таких умов, за яких вихованець може і хоче вчитися [9, 169].

У другій половині ХХ – початку ХХІ століття гуманізм є провідним напрямом розвитку суспільства. Він стає в центрі різноманітних суспільних програм, наприклад, – державна національна програма «Освіта («Україна ХХІ століття»), нормативних документів тощо.

Цікавим на сьогодні є факультативний курс «Основи гуманістичної моралі», зокрема «Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи...» І. Бега,

Н. Ганнусенко та К. Чорної [1]. Автори вважають гуманізацію сучасної освіти стратегічною її метою, оскільки гуманізм – це людяність, любов і повага до людини, усвідомлення людини як найвищої цінності та мети суспільного розвитку. Реалізацію ідей гуманізму на практиці пов'язують із проектуванням навчально-виховного процесу, першочерговим завданням якого є особистісний підхід до виховання.

Проблема гуманістичного виховання з різних сторін розкривається у дисертаційних дослідженнях О. Андрійчук, Л. Бобко, Д. Пашенко, І. Шевчук та інших.

Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні «Гуманістичне виховання підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу» І. Шевчук обґрунтовує гуманістичне виховання особистості, визначає його як цілісний процес навчання і виховання, спрямований на формування гуманних якостей, пробудження особистісних сил, засвоєння гуманістичних вимог, формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в співпраці вихователя і вихованців [11].

Погоджуємось із думкою І. Шевчук, яка вважає, що гуманістичне виховання ґрунтується на таких принципах: співпраця вчителя і учнів, віри в здібності школярів, духовного зв'язку вчителя та вихованців, удосконалення середовища, поваги особистості учня, тактовність по відношенню до вихованців [11].

Проблема гуманізації виховного процесу в останні роки набула актуальності в усьому світі і є предметом дослідження багатьох науковців.

Для нас важливою є думка сучасної дослідниці Л. Хоружої, яка дотримується погляду, що «основою формування гуманної, вільної і відповідальної особистості є її духовні цінності, що виконують функцію найвищого критерію поведінки людини, дають їй змогу орієнтуватися в навколишньому світі» [4, 30].

Ретроспективний аналіз еволюції розвитку ідей гуманізації виховного процесу від Стародавнього часу до сьогодні свідчить про неухильне зростання їх значущості і постійного доповнення змісту завдяки постійним пошукам, що є підґрунтям для сучасних наукових досліджень.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у ґрунтовному вивченні проблем гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45 (317). – С. 4–8.
2. Васянович Г. П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1: Філософія: Навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник // С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.
4. Грабовська Т. О. Формування гуманістичних цінностей у студентів вищих навчальних закладів: теорія та методика: [монографія] / Т. О. Грабовська, О. М. Тепла. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 256 с.
5. Закон України «Про освіту»: станом на 23 травня 1991 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
6. Закон України про вищу освіту: станом на 18 вересня 2014 року. – Х. : Право, 2014. – 104 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: osvita.ua/legislation/other/2827/
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: gmoqyla-nvo.edukit.kiev.ua/downloads...доктрина...
9. Пащенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці / Д. І. Пащенко. – К. : Науковий світ, 2001. – 278 с.
10. Складар П. П. Гуманістичні аспекти пошуку ефективності сучасної освіти: Монографія / П. П. Складар, Т. О. Уманська. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В.Далія, 2012. – 216 с.
11. Шевчук І. М. Гуманістичне виховання підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевчук Ірина Миколаївна; Волинський державний університет імені Лесі Українки. – 191 с.

Halyna BILOKON'

Melitopol

THE EVOLUTION OF THE PROBLEM OF HUMANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article analyzes the scientific views on the problem of humanization of education in higher education in historical and pedagogical aspects. The influence of the humanization of the educational process aimed at forming humanistic personality.

Keywords: humanism, humanism education, humanistic education personality, humanistic oriented personality, student's youth.

Галина БЕЛОКОНЬ

г. Мелітополь

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье совершенно научный анализ взглядов на проблему гуманизации образования в высших учебных заведениях в историческом и педагогическом аспектах. Определено влияние гуманизации воспитательного процесса на формирование гуманистически ориентированной личности.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, гуманистическое воспитание, гуманистически ориентированная личность, студенческая молодежь.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.011.051:57

Марія БІЛЯНСЬКА, Ольга ЯРОШЕНКО

м. Київ

mary_skiba@ukr.net, yaroshenko_o@ukr.net

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано підходи до тлумачення поняття «готовність до еколого-педагогічної діяльності», уточнено поняття «готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності». Готовність характеризується як результат і показник якості підготовки, що перевіряється у практичній діяльності вчителя. Включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів, цінностей, сукупність емоційно-вольових рис особистості, спрямованих на успішну організацію екологічної діяльності з учнями. Розглядаються компоненти – мотиваційний, ціннісний, змістовий, діяльнісний та емоційно-вольовий. Схарактеризовано рівні готовності та критерії їх визначення.

Ключові слова: еколого-педагогічна діяльність, готовність, майбутні учителі біології, компоненти готовності, рівні готовності.

На сучасному етапі розвитку суспільства, в епоху прогресивних технологій, що сприяють задоволенню зростаючих людських потреб, погіршується екологічний стан довкілля. Зокрема, невпинно скорочується кількість незайманих територій, площі лісових насаджень, натомість зростає кількість зникаючих видів живих організмів. Ця проблема для нас не нова, однак незважаючи на значну увагу до неї, залишається невирішеною.

У зв'язку з цим зростає увага до екологічної освіти і виховання школярів і молоді, та й взагалі екологічного просвітництва усіх верств населення. Однак здебільшого увага приділяється саме теоретичній екологічній підготовці. Як наслідок, майбутні учителі недостатньо підготовлені до еколого-педагогічної діяльності у школі. Готовність до еколого-педагогічної діяльності є складовою екологічної компетентності, формування якої розглядається як мета екологічної підготовки студентів. Підготовка виступає засобом формування готовності до педагогічної діяльності, а готовність – результатом і показником якості підготовки, що перевіряється у практичній діяльності вчителя.

Отже, еколого-педагогічна компетентність майбутнього вчителя біології – це результат еколого-педагогічної підготовки, що полягає в здатності і готовності до самостійної організації еколого-педагогічної діяльності зі школярами в процесі навчання біології на основі сформованих знань, умінь і навичок, позитивних мотивів, морально-особистісних якостей. Еколого-педагогічні компетенції майбутнього учи-

теля біології – це знання і уміння, цінності, мотиви і моральні якості, необхідні для організації еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ [11].

Проблему готовності до еколого-педагогічної діяльності досліджували І. М. Божьєволіна (студентів класичного університету) [2], С. В. Алексєєв (у системі післядипломної освіти) [1], С. С. Кашлев (суб'єктність педагога в еколого-педагогічній діяльності) [5] та ін. Однак не дослідженою залишається проблема підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців до трактування поняття готовність до еколого-педагогічної діяльності, уточнити поняття «готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності», визначити компоненти, рівні готовності та критерії їх визначення.

Розглянемо тлумачення поняття готовності до певного виду діяльності та її компоненти. С. Д. Максименко і О. М. Пелех трактують готовність до того чи іншого виду діяльності як «... цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови» [7, 70].

Досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, А. А. Деркач розглядає її як цілісний прояв властивостей особистості, що включає сукупність накопиченої інформації, відносин, поведінки, яка надає індивіду можливість ефективно виконувати свої функції. Науковець виділяє три компоненти готовності – мотиваційний, емоційний, пізнавальний [3].

Н. А. Прибора трактує готовність студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах як інтегровану особистісну характеристику майбутніх учителів, що виявляється в стійкому бажанні систематично використовувати хімічний експеримент, прагненні до постійного вдосконалення експериментальних умінь, ґрунтовному оволодінні методикою і технікою хімічного експерименту. Дослідниця характеризує мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти [10].

Розглянемо підходи до тлумачення готовності до еколого-педагогічної діяльності. Еколого-професійну готовність майбутніх учителів А. Є. Тіхонова характеризує як сукупність еколого-професійних знань, умінь і навичок, отриманих студентами під час навчання в педагогічному навчальному закладі. Науковець виокремлює соціальну готовність – формування знань про актуальність екологічної освіти та переконань в необхідності її реалізації в практиці роботи школи; спеціальну готовність – екологізацію змісту усіх навчальних дисциплін; психолого-педагогічну і методичну – формування методичних знань, умінь і навичок, що позитивно впливають на підготовку студентів до екологічної освіти учнів [12].

Еколого-педагогічну готовність І. М. Божьеволіна тлумачить як сформованість еколого-педагогічних знань і вмінь, здатність володіти комплексом еколого-педагогічних технологій, спрямованих на ефективну організацію екологічної освіти і виховання школярів, що сприяють формуванню у них екологічної культури [2, 66].

С. С. Кашлев готовністю педагога до еколого-педагогічної діяльності вважає наявність професійно-педагогічних знань і умінь, розуміння структури педагогічних дій, операцій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання (установка на усвідомлення педагогічних цілей і задач, моделі поведінки з їх виконання, визначення умов, засобів, технологій еколого-педагогічної діяльності, оцінка можливостей і одержаних результатів) [5, 22].

Компонентами готовності до еколого-педагогічної діяльності С. С. Кашлев вважає мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний або операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий [5, 22]; С. В. Алексеев – мотиваційний (професійна спрямованість на навчальну роботу екологічного характеру, ціннісно-емоційне ставлення до навколишнього середовища), змістовий (психолого-педагогічні, еколого-правові, біологічні й

екологічні знання), операційний або діяльнісний (уміння і навички практично спрямованої еколого-педагогічної діяльності та її оцінка, ініціатива і творчість у діяльності) [1].

Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності розуміємо як особистісну характеристику, що включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів і ціннісного ставлення до довкілля, сукупність емоційно-вольових рис особистості, спрямованих на успішну організацію екологічної діяльності зі школярами. Компонентами готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності вважаємо мотиваційний, ціннісний, змістовий, діяльнісний та емоційно-вольовий.

Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності тісно пов'язана з *мотивацією* – сукупністю стимулів, що спонукають педагога здійснювати різні форми екологічної діяльності зі школярами. Мотиви еколого-педагогічної діяльності виникають тоді, коли є певні потреби і стимули для такого виду діяльності. Разом з цим виникає необхідність формування у студентів інтересу до екологічних проблем, а також потреби збереження навколишнього середовища.

А. К. Маркова виокремлює дві групи мотивів: пізнавальні, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, та соціальні, обумовлені взаємовідносинами з членами колективу, викладачами [8]. Л. І. Карташова характеризує світоглядні, пізнавальні, мотиви обов'язку, престижу, вимушеності [4]. У студентів з'являються професійні (застосування одержаних знань у майбутній професійній діяльності, здобуття якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності) і меркантильні (навчатись заради отримання стипендії, складання заліку чи іспиту, заради високих балів) мотиви та мотиви творчої самореалізації.

З мотивами тісно пов'язані *цінності* – матеріальні, наука і мистецтво, моральність (чуйність, турботливість, добро і зло), навчання, здоров'я (фізичне і психічне), ставлення до самого себе, оточення (повага з боку товаришів, колег, однокурсників), розвиток і самовдосконалення, раціоналізм (вміння приймати обдумані і виважені рішення), професіоналізм. Для формування готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності мають значення цінності, що характеризують ставлення до довкілля – природа і її краса, збереження довкілля, життя

як цінність, ставлення до живого, природа як джерело матеріальних благ.

Екологічні знання, педагогічні і методичні (знання про зміст еколого-педагогічної діяльності, її види, методи, засоби, форми) складають **змістовий** компонент.

Діяльнісний компонент готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності передбачає формування вмінь з її організації – *пізнавальних, проєктивних, конструктивних, дослідницьких (натуралістичних), організаторських, комунікативних, оцінювально-рефлексивних, спеціальних творчих, умінь дотримуватися правил поведінки в природі.*

Емоційно-вольовий компонент готовності розглядаємо як сформованість вольових якостей (наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, терплячість, самостійність) та позитивних емоцій (задоволення, активність, захоплення, зацікавленість, допитливість) від організації екологічної діяльності в школі.

Для характеристики готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності у наукових дослідженнях визначено *рівні її сформованості* – високий, достатній, середній [9, 94]; елементарний репродуктивний, продуктивний, творчий [10]. Специфічною характеристикою педагогічної діяльності Н. В. Кузьміна вважає її продуктивність і виокремлює п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності: мінімальний (репродуктивний), низький (адаптивний), середній (локально-моделюючий), високий (системно-моделюючий знання), вищий (системно-моделюючий діяльність і поведінку) [6, 13].

Спираючись на наукові дослідження, ми виокремили три рівні готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності: початковий (елементарний), середній (репродуктивно-продуктивний), високий (творчий).

Рівні сформованості готовності до будь-якої діяльності визначають за допомогою якісно-кількісних характеристик, що ґрунтуються на визначенні критеріїв їх оцінки. Відповідно нами розроблені критерії і показники оцінювання рівня готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності за компонентами:

- мотиваційний – наявність потреби у підвищенні рівня екологічних і методичних знань, інтерес до еколого-педагогічної діяльності, мотиви участі в екологічній діяльності, мотиви організації еколого-педагогічної діяльності;

- ціннісний – наявність екологічних цінностей;
- змістовий – обсяг і повнота методичних, педагогічних знань;
- діяльнісний – рівень сформованості умінь еколого-педагогічної діяльності, досвід участі в заходах екологічного спрямування;
- емоційно-вольовий – переважання позитивних емоцій від участі в екологічній діяльності та від організації екологічної діяльності в школі під час проходження педагогічної практики, прояв вольових якостей.

Готовність майбутніх учителів біології до організації еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ відповідно до розроблених нами рівнів характеризується великою кількістю ознак. Оскільки повне їх використання у процесі дослідження зумовить труднощі в обчисленні результатів експерименту та визначенні рівнів готовності, для кожного з компонентів готовності нами було визначено по одному найбільш суттєвому критерію.

Так, критерієм оцінювання мотиваційного компонента готовності обрали усвідомлення необхідності систематичної організації і проведення екологічної діяльності, ціннісного – цінності ставлення до довкілля. Основним у визначенні рівня сформованості змістового компонента було визначено володіння ґрунтовними знаннями з методики організації і проведення еколого-педагогічної діяльності; діяльнісного – уміння організації і проведення заходів екологічного спрямування та екологічної діяльності на уроках біології, в позаурочній і позакласній роботі; емоційно-вольового – позитивні емоції від організації екологічної діяльності. Кількісними характеристиками рівня готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ обрано коефіцієнти сформованості кожного з компонентів.

Для педагогічного експерименту були розроблені карти спостереження по кожному з вказаних компонентів. Карти заповнювали викладачі ВНЗ під час занять з дисциплін еколого-педагогічного спрямування та педагогічної практики. Прояви майбутніми вчителями вмінь з організації екологічної діяльності у ЗНЗ оцінювали трьома балами – «0 балів», якщо мотиви, вміння, цінності практично не сформовані, «1 бал» – за нерегулярних проявів зазначених показників, «2 бали», якщо вказані у карті показники студенти проявляли систематично.

Перший рівень – початковий (елементарний):

- екологічні та методичні знання студента є фрагментарними, несистемними; здатний відтворювати їх на репродуктивному рівні; не вміє застосовувати знання для практичної діяльності; розуміння екологічних проблем є поверховим;
- відсутня потреба у підвищенні рівня екологічних і методичних знань; студент не проявляє інтересу до еколого-педагогічної діяльності або він є епізодичним, заперечує її необхідність; мотиви участі в екологічній діяльності меркантильні (для одержання заліку чи задля оцінки, стипендії); престижу (бажання зайняти певну позицію в колективі, отримати схвалення від оточуючих, завоювати в них авторитет), пізнавальні мотиви та мотиви самореалізації з'являються епізодично (інтерес до змісту і процесу еколого-педагогічної діяльності, потреба у враженнях, бажання реалізувати творчі наміри); нестійка потреба в екологічній діяльності і самореалізації з розв'язання екологічних проблем;
- екологічні цінності сприймаються як другорядні;
- уміння еколого-педагогічної діяльності є фрагментарними; досвід участі в екологічній діяльності або відсутній, або характерна пасивна, епізодична участь під контролем викладача; не проявляє творчості, діє за шаблоном; відсутні вміння планувати і прогнозувати еколого-педагогічну діяльність;
- епізодична участь в екологічній діяльності не викликає позитивних емоцій; епізодично проявляються такі вольові якості як допитливість, ініціативність, терплячість.

Другий рівень – середній (репродуктивно-продуктивний):

- студент засвоїв теоретичні екологічні та методичні знання, здатний їх відтворювати, проте є деякі труднощі у застосування знань; студент проявляє інтерес до вивчення дисциплін еколого-педагогічного спрямування;
- потреба у підвищенні рівня екологічних і методичних знань ще не сформована у повній мірі; екологічна діяльність мотивується пізнавальними (отримати задоволення від процесу навчання, підвищити рівень методичних знань), самореалізації (бажання самоствердитись, бути лідером), епізодично проявляються професійні (інтерес до змісту і процесу еколого-педагогічної діяльності) та світоглядні мотиви (бажання розширити

свій кругозір; інтерес до проблеми взаємовідносин людини і природи);

- екологічні цінності займають важливі позиції, проте не сприймаються як найголовніші;
- студент уміє застосовувати стандартні методи, форми організації еколого-педагогічної діяльності; участь в екологічній діяльності систематична, однак рівень самостійності та ініціативи незначний; недостатньо сформовані вміння організовувати і планувати еколого-педагогічну діяльність; діяльність епізодично має творчий характер; уміння планувати і прогнозувати еколого-педагогічну діяльність сформована недостатньо;
- еколого-педагогічна діяльність викликає позитивні емоції (захоплення роботою, активність), сформовані такі вольові якості як почуття обов'язку і відповідальності, допитливість, ініціативність, терплячість, проте вони не завжди проявляються у повній мірі.

Третій рівень – високий (творчий):

- екологічні та методичні знання студента є глибокими та усвідомленими, здатний застосовувати їх у нестандартних ситуаціях для розв'язання творчих завдань; розуміє суть навчального матеріалу, вільно оперує термінами та поняттями, уміє самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; студент проявляє стійкий інтерес до вивчення дисциплін еколого-педагогічного спрямування;
- стійка потреба у підвищенні рівня екологічної освіченості; переважають пізнавальні, професійні та світоглядні мотиви участі в екологічній діяльності;
- екологічні цінності займають одне з провідних місць у сукупності цінностей студента;
- активна участь у різноманітних заходах та акціях екологічного спрямування у навчальному закладі, а також студент організовує їх під час проходження педагогічної практики; сформовані уміння еколого-педагогічної діяльності, має значний досвід участі в екологічній і еколого-педагогічній діяльності; грамотно, послідовно, продумано вміє організовувати різні форми еколого-педагогічної діяльності; переважає творчий характер діяльності; сформована здатність планувати і прогнозувати еколого-педагогічну діяльність;
- студент отримує емоційне задоволення від участі в екологічній та еколого-педагогічній діяльності; проявляються захоплення роботою, активність, самостійність; сформовані вольові зусилля, особистісно-професійні якості – почуття обов'язку і відповідальності, допитливість, ініціативність, терплячість.

Отже, результатом підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності в ЗНЗ є готовність до такого виду діяльності. Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності розуміємо як особистісну характеристику, що включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів і цінностей, сукупність емоційно-вольових рис особистості, спрямованих на успішну організацію екологічної діяльності зі школярами. Компонентами готовності є – мотиваційний, ціннісний, змістовий, діяльнісний та емоційно-вольовий. На перспективу потребує експериментальної перевірки сформованість компонентів готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності в школі.

Список використаних джерел

1. Алексеев С. В. Теоретические основы и методика экологической подготовки учителя в системе постдипломного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Алексеев С. Владимирович. – Санкт-Петербург, 1998. – 469 с.
2. Божьеволина И. М. Эколого-педагогическая подготовка студентов в условиях классического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Божьеволина Инна Михайловна. – Казань, 2002. – 230 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Карташова Л. И. Способы формирования познавательных интересов старшеклассников [Электронный ресурс] / Л. И. Карташова. – Режим доступа: <http://imp.rudn.ru/vestnik/2007/2007-2/5.pdf>
5. Кашлев С. С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Кашлев С. С. – Москва, 2004. – 43 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
7. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвільової діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.
10. Прибора Н. А. Підготовка майбутнього вчителя до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (хімія)» / Прибора Н. А. – К., 2011. – 18 с.
11. Скиба М. М. Формування еколого-педагогічної компетентності як результат підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності / М. М. Скиба // Наукові записки [збірник наукових статей]; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск СХХVII (127). – С. 168–177. – (Серія педагогічні та історичні науки).
12. Тихонова А. Е. Система эколого-профессиональной готовности студентов педвуза / А. Е. Тихонова // Содержание и формы экологического образования в педвузе. Тезисы второго республиканского совещания-семинара 2–5 октября 1990 г. – Пермь: б/и, 1990. – Ч. 1. – С. 52–53.

Mariya BILYANSKA, Olga YAROSHENKO

Kyiv

THE COMPONENTS AND LEVELS OF STUDENTS' READINESS TO ORGANIZE ECOLOGO-PEDAGOGICAL ACTIVITY: THEORETICAL ASPECT

The article analyses different approaches to the concept of readiness to ecologo-pedagogical activity, specifies the concept of readiness of future biology teachers to ecologo-pedagogical activity. This readiness is distinguished as a result and a mark of training quality, which is examined during the practice of a teacher. It is determined as personal trait that includes the system of knowledge, skills and competence, motives, values, combination of emotional and willed features of the person that should be directed to organize successfully ecologo-pedagogical activity with pupils. The readiness consists of motivational, informative, efficient, willed, and emotional components. The article emphasizes three levels of readiness and criteria of their determination.

Key words: ecologo-pedagogical activity, readiness, components of readiness, future biology teachers, levels of readiness.

Мария БИЛЯНСКАЯ, Ольга ЯРОШЕНКО

г. Киев

КОМПОНЕНТЫ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы подходы к толкованию понятия «готовность к эколого-педагогической деятельности», уточнено понятие «готовность будущих учителей биологии к эколого-педагогической деятельности». Готовность характеризуется как результат и показатель качества подготовки, которая проверяется в практической деятельности учителя. Включает систему знаний, умений и навыков, сформированность мотивов и ценностей, совокупность эмоционально-волевых качеств личности, направленных на успешную организацию экологической деятельности со школьниками. Рассматриваются мотивационный, ценностный, содержательный, деятельностный и эмоционально-волевой компоненты. Выделены уровни готовности и критерии их определения.

Ключевые слова: эколого-педагогическая деятельность, готовность, будущие учителя биологии, компоненты готовности, уровни готовности.

Стаття надійшла до редколегії 03.01.2017

УДК 37.036

Альона БОВТ

м. Сєвєродонецьк

alena-bovt@yandex.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ НАВКОЛИШНЬОЇ ДІЙСНОСТІ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ XXI ст.

У статті розглянуто особливості процесу формування естетичного сприйняття навколишнього світу в сучасній учнівській молоді. Проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до опису сутності, особливостей та ролі естетичного сприйняття для гармонійного розвитку особистості. Окремо увагу приділено етапам власне процесу формування, в яких послідовно розкриваються завдання для досягнення педагогічної мети. Описано рівні адекватності, критерії і стадії сформованості здатності до естетичного сприйняття.

Ключові слова: естетичне сприйняття, етапи формування, рівні адекватності, критерії, стадії.

Сучасна дійсність, яка оточує людину, постійно змінюється: з'являються нові модні тенденції і суспільні установки, нові ціннісні орієнтації, нові течії в усіх сферах життя. В такому розмаїтті явищ та процесів стає важко виділити те, що по-справжньому має цінність, а що є лише черговим короткотривалим масовим сплеском. Особливо важливою ця проблема стає відносно школярів, чие розуміння поняття «естетичного» тільки починає формуватися і те, що оточує їх в повсякденному житті, набуває надзвичайної важливості. Зазвичай діти оцінюють навколишні явища та процеси лише як віддзеркалення реальності, не звертаючи увагу на естетичний бік, що в майбутньому призводить до недостатнього ступеня загальної культурної вихованості особистості. Навчитися сприймати навколишню дійсність з позицій естетики є дуже важливим завданням, виконання якого потребує консолідованих та цілеспрямованих дій батьків, вчителів і суспільства.

Питаннями естетичного виховання учнівської молоді в цілому опікувалися видатні педагоги і філософи Д. Б. Ліхачов, П. П. Блонський, Д. М. Джола, А. Б. Щербо, І. А. Зязюн, О. О. Радугін, Г. П. Шевченко. Деякі з них приділяли увагу окремим засобам естетичного виховання учнів, наприклад Н. Є. Миропольська (досліджувала формування художньої культури засобами слова), В. Н. Шацька (присвятила життя вивченню музично-естетичного виховання), або розглядали естетичну культуру в контексті ціннісної орієнтації школярів, наприклад Г. Г. Ващенко, який пропагував плекання в дітях загальнолюдських та національних цінностей. Проте, проблемі особливостей формування естети-

чного сприйняття як окремого напрямку наукових досліджень не було приділено достатньої уваги.

Головним завданням поданої статті є аналіз особливостей формування естетичного сприйняття навколишньої дійсності школярів в XXI ст., опис етапів цього процесу і критеріїв оцінки кінцевого результату.

Здатність людини ставитися до Всесвіту та свого внутрішнього світу з позицій естетики ще з давніх-давен вважалася важливим елементом не лише гармонійного духовного, але й розумового розвитку особистості. Видатний античний філософ Аристотель вважав, що людський розум неодмінно пов'язаний з чуттєвим сприйняттям навколишнього світу, оскільки розум, в якому немає нічого чуттєво-матеріального, не може існувати без предмету сприйняття, отже суб'єкт та об'єкт мислення знаходяться у гармонії, яка власне і є прекрасним. Звідси – гармонія умогляду і задоволення від предмету, який сприймається, що втілюється в катарсисі – очищені душі власне в процесі сприйняття [7, 34–135].

Свій вклад у розвиток естетичного сприйняття зробив і видатний французький філософ і письменник Жан-Поль Сартр. Він визначав естетичне сприйняття як роботу уяви людини, здатність до свободи свідомості, як «окрему сферу, в якій свідомість знаходить можливість «заперечити» даність і надати людині, «определеній» реальністю, радість волі» [4, 41].

Надзвичайно детально сутність естетичного сприйняття розкрив О. О. Радугін, який вважав, що в його основі лежить «сформована в процесі філо- і онтогенезу здатність людини

реагувати на красу, розпізнавати її в дійсності» [5, 188]. Він акцентував увагу переважно на мистецтві як одному з ключових об'єктів, здатних викликати естетичні почуття. Причому, на думку науковця, що складніше та витонченше витвір мистецтва, тим складніші та вищі форми естетичного сприйняття він формує [5, 190]. Звичайно, досягнення більш високих рівнів естетичного сприйняття відбувається не стихійно, а в процесі навчання та постійної взаємодії зі світом мистецтва.

Видатний український педагог Г. Г. Ващенко надавав естетичному сприйняттю надзвичайно важливе значення. В його структурі естетичного виховання естетичне сприйняття займає дві ланки – сприйняття краси природи і сприйняття краси мистецтва, які розглядаються взаємопов'язано [3].

З чого починається здатність до естетичного сприйняття? Перш за все, з оточення дитини. Першою, хто наголосив на надзвичайній важливості належного оформлення навколишнього середовища та навчальних матеріалів, була видатна італійська педагог Марія Монтесорі. Вона вважала, що оточуюче середовище відіграє дуже важливу роль у вихованні та розвитку дитини, оскільки вона абсорбує і втілює в собі все, що її оточує, бере з навколишньої дійсності все, що привертає її увагу. А видатний американський педагог Джон Дьюї відзначав, що однією з головних цілей будь-якого виховання та освіти є насичення життя людини естетичним сенсом.

Досліджуючи естетичне виховання в школах Китаю, С. Юань також відзначав, що естетичні відчуття у ранньому віці дитина отримує з повсякденного життя, сприймаючи прекрасне не лише під час пізнання навколишнього світу, але й під час власної діяльності [12, 36]. Окрім того, що вже з молодших років діти досліджують, вивчають і оцінюють вид, кольори, форми, текстури, контраст, баланс, емоційні відгуки, вони, як художники, дизайнери і технологи в одній особі, мають великі можливості використання творчого потенціалу і уяви, дивергентного мислення; крім того, вони мають більше нахнення і пристрасності до навчання від природи. Поступово новий досвід та знання за допомогою інтерактивних дискусій і обміну досвідом в процесі естетичного сприйняття сприяють обізнаності, допитливості, зацікавленості, вмінню цінувати та емоційно відкликатися на прекрасне. У такому барвистому середовищі естетичне сприйняття стає не просто метою виховання

окремої особи, але охоплює міжособистісні відносини [12, 38].

Д. Б. Ліхачов в своєму творі «Теорія естетичного виховання школярів», надаючи визначення процесу естетичного виховання, вказував на одну з його важливих складових – здатності, поміж іншого, сприймати прекрасне в житті [6, 51]. Автор підкреслює провідну роль цілеспрямованої педагогічної дії у вихованні здатності дитини до естетичного сприйняття. Автор стверджує, що естетичний розвиток, як і будь-який інший (інтелектуальний, моральний тощо) може відбуватися стихійно, неконтрольовано. Дитина може розвиватися, коли стикається з проявами естетичного в житті, проте вона не здатна усвідомити, що саме є джерелом естетичних почуттів, а що ні. Тому, на думку Д. Б. Ліхачова, без зовнішнього педагогічного втручання у дитини можуть скластися невірні уявлення про життя. Отже, для виховання здатності сприймати навколишню дійсність з позицій естетики, залучаючи дітей до творчої діяльності, обов'язковою є цілеспрямована педагогічна естетично-виховна дія [6, 42].

На думку Т. Г. Аболиної та Н. Є. Миропільської здатність до естетичного сприйняття має формуватися у школярів трьома напрямками, а саме: систематичним і цілеспрямованим плеканням зацікавленості і любові до усього прекрасного; ретельним та доцільним відбором та аналізом творів для ознайомлення та обговорення з учнями; вихованням вміння вбачати мораль твору мистецтва, яку він несе за допомогою виразних засобів [1, 65].

Л. В. Ясинських розподіляє процес формування естетичного сприйняття на чотири етапи: емоційно-перцептивний; аналітико-синтетичний; емоційно-творчий; ціннісно-смісловий.

На першому – емоційно-перцептивному етапі – з'являється позитивна емоційна реакція на певний «естетичний» об'єкт, дитина зосереджується на джерелі емоцій, які вона переживає під час знайомства з витвором мистецтва. На цьому етапі науковиця радить застосовувати, наприклад, метод створення художнього контексту (тобто залучення різних видів мистецтва; проекція ситуації твору на реальне життя, власний досвід), метод уподібнення (активізація різних творчих дій – рухів, міміки, жестів, інтонації), щоб дитина мала змогу глибше пережити викликані емоції.

На наступному етапі – аналітико-синтетичному – на перший план виходить формуван-

ня усвідомлення дітьми індивідуального стилю автора, який втілюється у виборі засобів художньої виразності. За допомогою методу створення художнього контексту і методу створення композиції (використання для прикладу та порівняння різних видів художньо-творчої діяльності), дитина вчиться усвідомлювати єдність, логічність, послідовність і цілісність витвору мистецтва. На цьому етапі стає важливим акцентувати увагу на окремих деталях – звуки та ритми, лінії та форми, кольори та тіні, вирази та рими, які і в гармонічному поєднанні майстерною рукою автора і складають своєрідний та неповторний твір. Для цього Л. В. Ясинських радить застосовувати метод контрастного зіставлення (наприклад, зіставлення творів одного жанру, але різних авторів), метод подібності та відмінності (пошук спільних та відмінних рис творів).

На емоційно-творчому етапі моделюються ситуації, які мають на меті допомогти дитині «вжитися» в художній образ, уявити себе на місці іншої людини у конкретній ситуації, намотися відчувати всі ті емоції, які переживає в поданий час персонаж того чи іншого твору, що знаходить вираз у власній художньо-творчій діяльності. Дитина більш активно залучається до мистецтва, стає не просто стороннім спостерігачем, а творцем. Метод уподібнення художньому образу (поставивши себе на місце персонажу), метод емпатії (співчуття персонажу), метод моделювання художньо-творчого процесу (коли учень виконує роль персонажу у шкільній постановці або на уроці) – це методи, які окреслені автором для використання на третьому етапі.

Що стосується четвертого етапу – ціннісно-сміслового – то він переважно спрямований на формування власної думки про витвори мистецтва, явища і предмети навколишнього світу. Причому, важливим є не лише виховання здатності сформулювати власну думку, але й вміння чітко та повно її висловити. На даному етапі застосовувався метод усвідомлення особистісного сенсу (спрямований на вербалізацію власних переживань), метод роздуму [10].

О. Буров у своїй праці «Естетика: проблеми і суперечки» стверджує, що естетичне сприйняття навколишньої дійсності є двоетапним процесом: перший включає чуттєвий ступінь пізнання, а другий – цілковите освоєння естетичного предмету [2, 56]. Розглянемо ці етапи детальніше.

Перший ступінь естетичного сприйняття безпосередньо пов'язаний з органами почуттів,

передусім зором та слухом, завдяки яким сприймаються предмети навколишньої дійсності. Тобто, вміння помічати та вихоплювати з усього масиву оточуючої інформації ті предмети та явища, які мають естетичні властивості, є першим кроком до естетичного сприйняття. На цьому етапі, коли дитина молодшого шкільного віку є надзвичайно активною та непосидючою, батьки і вчителі мають на мить зупинити її, щоб зосередити увагу на якійсь певній ознаці прекрасного: сонячному промінню у віконці, яскравому метелику, який на хвилину завмер на квітці, кольоровому малюнку у книжці, мелодійній пісні тощо. Щочастіше увагу дитини будуть привертати до таких деталей, тим легше і свідоміше вона буде сама звертати увагу на прояви естетичного в житті, і тим швидше вона зможе перейти до наступного етапу – освоєння певного естетичного предмету.

Естетичне освоєння проявляється в прагненні дізнатися про певний предмет ще більше, дослідити його властивості, особливості, форми, прояви тощо. Це вже більш складний рівень естетичного сприйняття, оскільки він дозволяє не лише сприйняти предметно-сюжетний характер певного предмету чи явища, але й надати йому більш складну оцінку або характеристику, критично осмислити його та висловити свої відчуття, асоціації, які виникають під час перегляду або прослуховування.

У дисертації «Формування естетичного сприйняття природи в дітей молодшого шкільного віку» І. І. Ярита визначає критерії сформованості естетичного сприйняття, які в узагальненому вигляді можна звести до наступних:

1. Цілісність і структурність, яка включає вміння сприймати основні ознаки певних явищ і процесів, здатність до синтезу окремих ознак, а також вміння комплексно використовувати для процесу естетичного сприйняття різні органи почуттів.
2. Осмисленість та узагальненість, яка проявляється у вмінні дати словесну характеристику предметів або явищ, які було сприйнято за допомогою органів почуттів, здатності визначати головні і другорядні естетичні ознаки, а також вмінні порівнювати, узагальнювати і аналізувати.
3. Вибірковість, яка включає уміння визначати зовнішні естетичні особливості певного предмету, здатність сприймати естетичні властивості та вміння аргументувати свій вибір естетичних якостей в навколишній дійсності.

4. Емоційність, яка характеризується наявністю емоційної реакції на оточуючі предмети і явища (зовнішньо така реакція може виявлятися через жести, міміку, вигуки, сльози, погляд).
5. Апперцепція естетичного сприйняття, основними ознаками якої є прояв потреби в естетичному сприйнятті, використання для цієї мети вже сформованих умінь та здібностей, вміння пов'язувати сприйняте з власним емпіричним досвідом, наявність піднесеного стану, бажання пізнавати щось нове, наявність вміння вслухатися і вдивлятися в навколишню дійсність, щоб виявити в ній прояви естетичного [9].

Якщо розглянути ці критерії з точки зору визначених О. Буровим двох ступенів естетичного сприйняття, то можна зазначити, що критерії першої групи належать виключно до першого рівня, тобто чуттєвого; критерії другої, третьої і четвертої груп поєднують обидва рівня. Що ж стосується критеріїв п'ятої групи, то вони вже належать виключно до другого, вищого ступеня, оскільки передбачають більш глибоке осмислення та пізнання.

Цікаве дослідження щодо виявлення рівнів адекватності естетичного сприйняття провела О. М. Марченко [8]. Молодшим школярам до уваги було запропоновано прослухати класичну мелодію, вірш і оглянути картину, при чому твори не мали жодної тематичної або стильової схожості. У результаті експерименту вона виділила три рівня сформованості здатності до естетичного сприйняття. На першому рівні діти одразу давали комплексну характеристику твору, його емоційного тону, висловлювали свої почуття та переживання, що свідчило про високий рівень сформованості здатності до естетичного сприйняття.

На другому рівні діти спочатку характеризували лише життєві реалії, які були відображені в тому чи іншому творі, а вже потім після окремих питань, що підводили до більш детальної характеристики, аналізували його настрій, почуття та уявлення, які виникали під час прослуховування або перегляду. Це свідчило про середній рівень адекватності, проте позитивний, адже здатність свідомо звертати увагу та замислюватися над певним предметом також свідчить про те, що дитина в змозі сприймати прекрасне в навколишній дійсності, проте ще потребує розвитку та спрямування з боку батьків і вчителів.

Нарешті, на третьому рівні діти відображали лише «видимий» бік твору, навіть після окремих питань, які мали наштотувати на думку. Це свідчило про низький рівень сформованості здатності до естетичного сприйняття, який потребує ретельної і уважної роботи, оскільки в протилежному випадку дитина може так і не навчитися сприймати настрій твору та переживання, які прагнув донести автор, так само як і висловлювати власні почуття і переживання.

Відомий американський соціолог Майкл Парсонс визначив п'ять стадій сформованості здатності естетичного сприйняття.

Перша стадія – фаворитизм, або оцінна. На цій стадії реципієнти визнають, що певний витвір мистецтва має якийсь сенс, хоча не здатні точно сказати, який саме і в чому його унікальність. Предмет викликає почуття естетичного задоволення і зацікавленості.

На другій стадії, краси та реалізму, коли реальність того, що відбувається у творі, стає більш важливою, проте, краса та точність зображення також мають значення. Людина вже може розрізнити ті почуття, які зображені у творі, та свої власні почуття, проте останні відіграють незначну роль на цій стадії.

Коли реципієнт досягає третьої стадії – експресії – він починає визнавати, що твір має певні абстрактні характеристики і не може відображати виключно реальність. На цій стадії відбувається розпізнавання метафор та художніх прийомів, а краса або реальність вже не є єдиними критеріями естетичної оцінки твору. Реципієнти починають усвідомлювати свої власні реакції на твір, аналізують та формують судження про нього. Людина розкриває свій внутрішній світ, досліджує новий потенціал здатності до сприйняття та оцінювання. Власна думка стає на перше місце.

На четвертій стадії, який має назву «стиль та форма», реципієнти починають вивчати техніку виконання; вони розуміють, що певний елемент твору тісно пов'язаний з тим, як його презентовано. Індивідуальний стиль автора є носієм певних характеристик, які створюють цільну композицію. Під час інтерпретації твору на четвертій стадії власні почуття стають на друге місце, поступаючись майстерності витвору.

Нарешті, на п'ятій стадії – судженні, або автотомії – витвір мистецтва змушує реципієнтів переглянути свої погляди на життя, уявлення і цінності, стимулює міжособистісні і внутрішньоособистісні питання. Таким чином, реципієнти на п'ятій стадії взаємодіють з художнім

твором на особистісному рівні. Витвір мистецтва ніби кидає виклик минулому світосприйняттю і цінностям. Змінюється людина, змінюється її внутрішній світ [11, 84]. На нашу думку, завданням вчителя якраз і є досягнення учнями п'ятої стадії, де відбуваються зміни в їхніх душах, де людина переосмислює своє життя та прагне змінитися, вдосконалитися, краще пізнати себе та навколишній світ.

Таким чином, ми розглянули різні підходи до визначення сутності естетичного сприйняття, ознайомилися з етапами і методами формування, а також критеріями і стадіями сформованості здатності до сприйняття світу з позицій естетики у школярів. В майбутньому планується більш детально розглянути конкретні методи та засоби виховання естетичного сприйняття в учнівської та студентської молоді, а також ролі особистості вчителя/викладача в цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Аболина Т. Г., Миропольская Н. Е. Эстетическое воспитание в школе / Т. Г. Аболина, Н. Е. Миропольская. – К. : Вища школа, 1987. – 95 с.
2. Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике / А. И. Буров, – М. : Искусство, 1975. – 175 с.
3. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків : Т. 1 / Г. Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
4. Эстетика : навч. посіб. / Л. В. Анучина, О. К. Бурова, О. В. Уманець, О. В. Шило ; за ред. Л. В. Анучинової та О. В. Уманець. – Х. : Право, 2010. – 232 с.
5. Эстетика : учеб. пособие для вузов / [под ред. А. А. Радугина]. – М. : Центр, 2000. – 240 с.
6. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. Т. 4 : Аристотель и поздняя классика / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1975. – 534 с.
8. Марченко Е. М. К проблеме адекватного восприятия произведений разных видов искусства учащимися младшего школьного и подросткового возраста [Электронный ресурс] / Е. М. Марченко // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – № 3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/k-probleme-adekvatnogo-vospriyatiya-proizvedeniy-raznyh-vidov-iskusstva> (дата звернення 26.01.2017 р.). – Название с экрана.
9. Ярита І. І. Формування естетичного сприйняття природи в дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. І. Ярита. – Луганськ, 2001. – 13 с.
10. Ясинских Л. В. Педагогические условия развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности [Электронный ресурс] / Л. В. Ясинских // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20597> (дата звернення 26.01.2017 р.). – Название с экрана.
11. Parsons M. J. How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience / M. J. Parsons. – Cambridge University Press, 1987. – 176 p.
12. Yuan C. Discussion on the Aesthetic Education and Chinese Language Teaching of Elementary Schools / C. Yuan // New Curriculum Research (Elementary Education). – 2010. – № 3. – 35–48 p.

Alona BOVT
Severodonetsk

FEATURES OF FORMATION PROCESS OF AESTHETIC PERCEPTION OF REALITY BY PUPILS IN THE XXI CENTURY

The article considers the features of the formation process of aesthetic perception of the world in modern school youth. The approaches of national and foreign scientists, describing the nature, characteristics and the role of aesthetic perception for harmonious development of personality, have been analyzed. Special attention is paid to the steps of the formation process, consistently revealing the tasks to achieve the educational goals. The levels of adequacy, criteria and formation stages of the ability to aesthetic perception have been described.

Key words: aesthetic perception, formation steps, adequacy levels, criteria, stages.

Алёна БОВТ
г. Северодонецк

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ XXI СТ.

В статье рассмотрены особенности процесса формирования эстетического восприятия окружающего мира у современной учащейся молодежи. Проанализированы подходы отечественных и зарубежных ученых к описанию сущности, особенностей и роли эстетического восприятия для гармоничного развития личности. Отдельное внимание уделено этапам собственно процесса формирования, в которых последовательно раскрываются задачи для достижения педагогической цели. Описаны уровни адекватности, критерии и стадии сформированности способности к эстетическому восприятию.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, этапы формирования, уровни адекватности, критерии, стадии.

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2017

УДК 316.613.4:78.049.1-053.6

Тетяна БОЖОК

м. Одеса

tatyana-bozhok@mail.ru

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розгляду різних аспектів розвитку емоційно-вольової сфери підлітків в процесі музичного виховання. Розглянуто явище емоційного резонансу в підлітковому віці та його спільні риси з музикою як певною емоцією. Проаналізовано взаємозв'язок вікових особливостей підліткового періоду з рівнем музичної культури. Наголошено на можливостях уникнення емоційного дисонансу в процесі діалогу вчителя з учнями. Уточнено унікальні властивості музичного мистецтва для впливу на сферу емоцій підлітків.

Ключові слова: виховання, емоційна сфера, музичне мистецтво, навчання, підлітки.

Сучасне суспільство ставить складні вимоги до формування особистості, яка має витримати емоційні навантаження та нерівномірний, але бурхливий розвиток суспільства. Емоційна сфера особистості та її формування у підлітковому віці є актуальною проблемою сучасної психології й дидактики різних напрямків освіти. Музичне мистецтво надає унікальні можливості для впливу на сферу духовного розвитку дитини, зокрема на емоційно-вольову. Особливо гостро це питання постає у підлітковому віці, коли виникають вікові протиріччя між необхідністю адекватного керування цією сферою психіки та відсутністю цілеспрямованого її формування як в системі шкільної освіти, так і здебільшого у сім'ях. Отже, необхідно переосмислити сутність виявленого протиріччя і дослідити можливі шляхи його розв'язання в умовах навчання музичного мистецтва.

Багато класиків педагогіки та мистецтвознавства писали про значимість впливу музики на виховання загальнолюдських цінностей. Важливість музичної освіти не тільки для професійно спрямованої, а для пересічної особистості відмічали С. Каргапольцев, М. Коган, В. Сухомлинський, Т. Сологуб, Е. Помиткін тощо.

Питанню розвитку моральних почуттів підлітків засобами музичного мистецтва приділяли увагу В. Петрушин, Н. Гродзенська, О. Апраксина, Л. Коваль, М. Тараканов, О. Ростовський.

Емоційний розвиток як важливу складову загального психічного розвитку особистості досліджували спеціалісти-психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн тощо.

О. Запорожець, П. Анохін, К. Ізард, О. Нікольська приділяли увагу дослідженню емоцій в якості регуляторів поведінки. Всі вони віддава-

ли емоційній сфері переважну роль у мотиваційній складовій особистості. Причому значно більше уваги приділено негативним емоціям та відхиленням, ніж позитивно забарвленим емоційним проявам.

Досліджень емоційної сфери підлітків досить багато, адже вікові закономірності розвитку особистості були предметом досліджень класиків педагогіки та психології. Проте, в сучасних теоріях, на наш погляд, недостатньо розглянуті механізми переходу від природного дозрівання емоційної сфери до її зміни під виховним впливом.

Останні наукові публікації присвячені здебільшого дослідженню шляхів розв'язання проблеми емоційних відхилень у підлітковому віці. Лише деякі дослідники торкаються проблеми ідентифікації емоцій (Г. Садикова), проте, також фокусуються в основному на проблемних випадках.

Досить широко розроблена сфера впливу музичного мистецтва на формування особистості дитини (праці П. Буцаєва, Є. Долинської, І. Логінової, П. Юсова, Ч. Дізенса, Н. Черкаса, Ф. Блума). Втім, мало хто з них глибоко розглядає проблему емоційної сфери підлітків в цій площині.

Отже, питання розвитку емоційної сфери через засоби музичного мистецтва, особливо у підлітковому віці, потребує подальшого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні протиріччя між розвитком емоційної сфери сучасних підлітків в умовах загального зниження потенціалу моральності та духовності та системою організації шкільної освіти, зокрема уроків музичного виховання.

Постановка завдання. Мета даної статті: проаналізувати різні аспекти поєднання проблеми розвитку емоційної сфери підлітків та виховної функції музичного мистецтва.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань:

- уточнити специфіку впливу музичного мистецтва на емоційну сферу підлітків;
- проаналізувати явище підліткового емоційного резонансу у відповідності до музичного мистецтва;
- виявити основні аспекти проблеми розвитку емоційно-вольової сфери підлітків засобами музичного мистецтва;
- довести необхідність зміни принципів взаємодії емоційного спрямування підлітків та вчителя в системі організації шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Музичне виховання спрямовано насамперед не на виховання музиканта, а на виховання людини, адже музика є чи не найсильнішим засобом впливу на формування емоційної сфери. Особливо гостро виховання емоційної складової особистості стоїть у підлітковому віці, адже в силу вікових особливостей саме цей період є сенситивним для розвитку емоційно-вольової сфери особистості. Тому так важливо дослідити музично-педагогічні можливості в цьому напрямку, відшукати відповідні педагогічно-мистецькі ресурси.

Ю. Алієв називав підлітковий вік «другим народженням» [1, 3] і наголошував на необхідності особливої уваги до виникнення нових якостей особистості в цьому віці. На відміну від багатьох дослідників, які розглядали музичне виховання переважно як спосіб корекції емоційних відхилень, Ю. Алієв відмічав, що в ході музичного виховання у підлітків мають бути сформовані позитивні моральні, естетичні та інтелектуальні почуття.

Емоційна складова особистості визначає успішність реалізації людиною отриманого у молодшому та підлітковому віці досвіду. Дослідження впливу музики на емоційну сферу підлітків обумовлений реаліями часу оскільки дозволяє не тільки оцінити характер цього впливу, а й запобігти можливим небажаним наслідкам. Отже, виникає двобічний зв'язок між розвитком емоційної сфери та рівнем музичної культури особистості: з одного боку, розвинена емоційна сфера є визначним фактором у сприйнятті та пізнанні світу музики, а з іншого боку,

музичне мистецтво створює безпосередній вплив на формування духовної культури особистості, зокрема, емоційної складової.

Музику можна розглядати як «шлях виникнення емоції, яка народжена відгуком на чужі хвилювання» [2, 3], як певну емоцію (як на етапі створення, так і на етапах виконання та сприйняття), що в свою чергу, викликає інші емоції. Здатність музики викликати думки та емоції обґрунтовується зумовленим зв'язком звукових проявів підлітків з їх психічною діяльністю (особливо емоційною).

Поняття резонансу, спочатку суто фізичне, причиною якого є збігання зовнішньої (збудливої) частоти із внутрішньою (власною) частотою коливальної системи, сьогодні застосовується в різних галузях: механіці, електроніці, оптиці, акустиці, астрофізиці.

Хрестоматійних прикладів відомо багато: міст, який зруйнувала крокуюча колона, бокал, що розлетівся від співу, вібруюча струна на гітарі поруч з фортепіано, що звучить на тій самій ноті. Коли два об'єкти вібрують на одній і тій самій частоті (резонують), то суттєво збільшується амплітуда коливань. В психології це явище, за аналогією з фізикою, розповсюджується на емоції: некеровані емоційні стани, накопичуючись, резонують з найменшим їх проявом у реальному житті, найвідоміший приклад – «ефект натовпу».

Як не прикро, але найбільше це стосується негативних астенічних емоцій, до яких підлітки найбільш схильні. Так, сильна емоція гніву, який надзвичайно легко виникає у підлітків, може вступити у резонанс із, здавалося б, незначним подразником. А нестача життєвого досвіду, невміння не тільки керувати, а й розпізнавати власні емоції роблять такі підліткові емоційні резонанси досить болючими як для оточуючих, так і для них самих. Тому слід використовувати всі можливі способи виховання культури почуттів, використовуючи якомога глибше могутній потенціал музичного мистецтва.

Отже, враховуючи вищевикладене, можна виділити декілька основних аспектів:

1. Навчання підлітків умінню ідентифікації та вербалізації емоцій.

Завдяки впливу музичного мистецтва на внутрішній світ відбувається розпізнавання підлітками власних емоцій та переведення їх у вербальну сферу.

Оскільки музика є найбільш емоційно забарвленим видом мистецтва, можна зробити ви-

сновок, що уроки музичного мистецтва несуть потужне емоційне навантаження в шкільній освіті.

Вербалізація емоцій – складна та остаточно не вирішена проблема соціальної та вікової психології. Щоб сказати про щось певними словами, треба спочатку це «щось» усвідомити. Емоційний світ для підлітка, особливо сучасного, який досить мало читає, а значить, малознайомий зі способами висловлення емоцій, здебільшого є непізнаною країною. Втім, як кажуть спеціалісти, на «соціальному рівні ідентифікація емоцій відбувається у спілкуванні» [4, 2], а отже, саме кероване спілкування вчителя з учнями може бути шляхом до вирішення цього питання.

Серед методів музичної педагогіки є багато таких, що спрямовані на розв'язання проблеми ідентифікації та вербалізації емоцій. Наприклад, завдання на інтерпретацію прослуханих музичних творів і вербального висловлення власних почуттів є спочатку досить важкими для підлітків, адже вимагають аналізу неусвідомлених ними раніше станів. Але за керівництвом вчителя-модератора підлітки поступово вчаться розуміти свої емоції і адекватно висловлювати їх.

2. Формування навичок адекватної реакції підлітків на власні негативні емоційні стани.

Сучасне життя досить багате на стресові стани. Нестабільність політичної ситуації в країні, сумні новини зі ЗМІ, можливо, певна близькість до психологічно травматичних подій (сім'ї переселенців, родичі в АТО тощо) посилює загальну емоційну невірноваженість підлітків, яка і без цих обтяжливих факторів є складною проблемою.

Саме музична культура може стати міцним підґрунтям формування загальної культури почуттів. Спеціалісти справедливо стверджують: «З точки зору впливу на емоціональний світ людини музика... містить в собі дійсно унікальні, відмінні від інших галузей явища, смисл яких стає доступним для розуміння лише у зв'язку з поняттями, що мають етичну спрямованість» [6, 35]. Ідеологічні аспекти художнього твору, будучи органічно вплетеними в тканину живих, зримих художніх образів, непомітно впливають на емоційну сферу. Іншими словами, підкреслюється виняткова роль музики для благодійного впливу на невірноважену нервову систему підлітка через необмеженість її виховного потенціалу, адже завдяки педагогічній взаємодії, як стверджує Е. Помиткін, вчи-

тель може налаштувати сприйняття учнів на такі самі переживання, які він транслює [3, 10]. Таким чином, учні навчатимуться своєрідної «емоційної гігієни». С. Лисюк говорить що здатність людини емоційно відгукуватись на переживання інших людей називається емпатією. Проблема емпатії дуже актуальна й пов'язана з формуванням духовно-багатої, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами [5, 12–13].

3. Формування музичних смаків сучасних підлітків через зближення їх емоційної сфери з «емоційним простором» світового музичного мистецтва.

Музика є основним фоном життя підлітка, вона супроводжує його в багатьох сферах життя, можна сказати, що в деяких випадках замінює або іде поряд зі спілкуванням. Тому дуже важлива якість цього «фону». Йдеться про формування музичних смаків, долучення підлітків до найкращих музичних скарбниць людства. На жаль, на сьогодні практично єдиним методом для цього є прослуховування важкої для сприйняття підлітка незрозумілої йому музики. Ефективність такого методу вкрай низька, тому, на нашу думку, слід застосовувати більш «тонкі» технології, розробкам яких можна присвятити окреме дослідження.

4. Профілактика та корекція емоційних порушень через багатоканальний спектр впливу музичного мистецтва.

Інколи музика є єдиною можливістю «пробитися» до емоційної сфери підлітків з девіантною поведінкою, оскільки цей шлях іде через підсвідомість. Можливо і профілактичне застосування засобів музичної педагогіки.

Спеціальне дослідження, проведене М. Гардінером, довело обернену пропорційну залежність між рівнем обізнаності підлітків у музиці та їх девіантною поведінкою, він навіть стверджував, що «оволодіння складними музичними навичками майже виключає кримінальний досвід» [8, 449].

Звичайно, в умовах шкільного навчання глибоке оволодіння музичними навичками неможливе, хоча б через обмеженість часового навантаження, проте, такі величезні можливості будуть позитивно впливати на виховання підлітків, хоча і трохи в меншій мірі, за умов правильної організації цього процесу. Для цього варто розробити спеціальні методи та прийоми впливу на емоційну сферу, особливо ефективні на уроках музичного мистецтва. Емоцій-

ний резонанс серед інших інструментів може стати дуже ефективним засобом для «музично-педагогічної корекції».

Ця проблема є не досить широко розробленою і потребує детального вивчення.

5. Актуалізація позитивних проявів емоційного резонансу.

Явище емоційного резонансу підлітків не обов'язково розглядати тільки з позицій виправлення негативних наслідків, хоча це найбільш явно виражений і гострий аспект цього питання. Проте, широкі можливості для виховання почуттів надає підсилення творчого музичного начала, його позитивної складової, впливу не тільки на недоліки, а й на сильні позитивні сторони емоційної сфери. Це питання розглядали педагоги-музиканти Г. Падалка, В. Шацька, О. Рудницька, С. Лисюк. Виховання – це не тільки викорінення негативного, це і підсилення гарного, і музична педагогіка надає для цього ефективні засоби. Найочевиднішим прикладом може стати виникнення катарсису, хоча мова йде не тільки про таку високу мету.

Полярним явищем є емоційний дисонанс, на жаль, досить часто присутній на більшості шкільних уроків. Е. Помиткін (див. табл. 1) проаналізував типові фрази вчителів і зробив висновок, що більшість з них спрямовані на викликання у учнів негативних почуттів [9, 3–4].

Отже, в сучасній системі організації спілкування вчителя з учнем емоційний дисонанс має перевагу над емоційним резонансом, причому не тільки на уроках музичного мистецтва, а практично в усіх ланках шкільної освіти. Втім, доцільно починати ламати цю неефективну систему саме через уроки, де цілющий вплив творчості є найбільшим. Для порівняння наведемо табл. 2, де Е. Помиткін наводить приклад активізації позитивних інтелектуально-творчих емоційно-почуттєвих станів учнів [9, 3–4].

В обох таблицях почуття, заявлені як емоційні стани учнів, насамперед віддзеркалюють відповідний стан вчителя, а в деяких випадках просто його дублюють, отже, ми маємо справу з емоційним резонансом та дисонансом.

Якщо порівняти табл. 1 та табл. 2, можна зробити висновок, що типові фрази вчителя з позитивною забарвленістю емоційно яскравіші, ніж відповідні фрази з табл.1, вони навіть виділені знаком наголосу. Природно, що вчителю, який замислюється над зміною принципів взаємодії з підлітками на емоційно орієнтовані, варто самому бути налаштованим на ті емоції, які він прагне транслювати. На нашу думку, викладач музичного мистецтва зможе це зробити більш тонко, ніж викладач інших дисциплін, через специфіку самого предмета навчання.

Таблиця 1

Приклад активізації негативних духовно-моральних емоційно-почуттєвих станів учнів

Типові фрази вчителя	Типові емоційні стани учнів
А, це знову ваш клас...	Неприятність
Чому всі проблеми пов'язані з вашим класом?	Тривога
Можливо, ви не дуже стараетесь?	Провина
Ми вивчаємо дуже прості теми, які ви ніяк не можете зрозуміти...	Сором
Мені, звичайно, байдуже...	Нехтування
Чи це клас у вас такий... Не знаю...	Приниження
Хоч зі школи тікай...	Зловтіха
Дивіться, як я легко це роблю, а ви...	Заздрість
Але нічого, скоро контрольна...	Страх
Сідай, два. Хочу завтра побачити твоїх батьків	Самотність, відчай

Таблиця 2

Активізація позитивних емоційних станів учнів

Типові фрази вчителя	Типові емоційні стани учнів
Добрий день, діти!	Врівноваженість, спокій
Сьогоднішня тема є незвичайною.	Здивування
Можливо, ми разом зможемо віднайти ще не відкриті закономірності?	Сумнів
Чи замислювалися ви над тим...	Інтерес
Я вірю, що разом ми зможемо...	Ентузіазм
Спробуйте мислити глибше, відкиньте все звичне, подолайте стереотипи!	Зосередженість
Ми стоїмо на порозі відкриття! Кожна ваша відповідь наближає нас до істини!	Передчуття
Ось вона, потрібна нам думка (результат)! Це саме те, що ми шукали!	Осяяння, інсайт
Тепер ми це знаємо і можемо використовувати!	Впевненість
Які ви молодці! Ваш клас унікальний!	Натхнення

Отже, дане дослідження впливу музичного виховання на емоційну сферу підлітків свідчить про необхідність змін в системі організації шкільної освіти. Тому це питання потребує більш ретельного, глибокого та всебічного вивчення з боку педагогіки, психології, мистецтвознавства.

Беручи до уваги вищенаведене, можна зробити наступні висновки:

Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емоційно-вольової сфери, і музичне мистецтво надає для цього унікальні можливості, якими слід скористатися в навчально-виховному процесі.

Музику можна розглядати як певну емоцію, що виникає у відповідь на хвилювання інших і, в свою чергу, викликає певні емоції, що створює емоційний резонанс.

У проблемі розвитку емоційно-вольової сфери підлітків засобами музичного виховання можна виділити декілька аспектів: ідентифікація та вербалізація емоцій, емоційна «гігієна» підлітків; виховання естетичних смаків; профілактика та корекція емоційних порушень; використання позитивних проявів підліткового емоційного резонансу.

Музичне мистецтво, взяте у всій різноманітності видів і жанрів, може стати початком зміни принципів творчої взаємодії вчителя і учнів, що сприятиме розвитку емоційної сфери. Музичний твір входить в свідомість підлітка як пізнання світу та самого себе, що неможливо без

емоційної сприйнятливості. Емоційний резонанс на уроках музичного мистецтва починається в той момент, коли щось єдине стає об'єктом спільних інтересів, бажань, прагнень, ними можуть стати нові музичні відкриття, таємниця композиторського задуму, виконавська інтерпретація, емоційність слухацьких вражень.

Список використаних джерел

1. Алиев Ю. М. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков: дис. ... д-ра пед. н. / Ю. М. Алиев. – М., 1987. – 398 с.
2. Ефремов А. Г. Эмоциональный резонанс [Электронный ресурс] / А. Г. Ефремов. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/34850/>
3. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2007. – 280 с.
4. Садикова Г. Р. Особенности идентификации эмоций во взаимосвязи с когнитивно-перцептивными процессами у младших подростков с умственной отсталостью / Г. Р. Садикова // Концепт. – 2015. – № 8.
5. Развитие моральных почуттів підлітків засобами музичного мистецтва: Навч.-метод. пос. / С. Р. Лисюк // Одеса «Астропринт». – 2009. – 140 с.
6. Целковников Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б. М. Целковников. – Краснодар, 1999. – 258 с.
7. Кирнарская Д. К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
8. Егорова А. М. Воспитательные возможности школьного урока музыки в коррекции деятельности и поведения учащихся / А. М. Егорова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 416-417.
9. Помиткін Е. О. Емоційні основи діалогічної взаємодії педагога з учнем [Електронний ресурс] / Е. О. Помиткін. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/5945/1/13.pdf>

Tatiana BOZHOK

Odessa

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE OF TEENAGERS BY FACILITIES OF MUSICAL ART

The article discusses the various aspects of the development of teenager emotional and volitional sphere in the course of musical education. The phenomenon of emotional resonance in adolescence and its similarities with the music as a certain emotion are considered. The relationship of the age-appropriate adolescence with a level of musical culture is analyzed. The possibilities of avoiding emotional dissonance in the dialogue of the teacher with the pupils are analyzed. The unique properties of the musical art to influence the scope of teenagers' sphere of emotions are specified.

Key words: education, musical art, sphere of emotions, teaching, teenagers.

Татьяна БОЖОК

г. Одесса

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена рассмотрению различных аспектов развития эмоционально-волевой сферы подростков в процессе музыкального воспитания. Рассмотрено явление эмоционального резонанса в подростковом возрасте и его общие черты с музыкой как определенной эмоцией. Проанализирована взаимосвязь возрастных особенностей подросткового периода с уровнем музыкальной культуры. Отмечены возможности избегания эмоционального диссонанса в процессе диалога учителя с учениками. Уточнены уникальные свойства музыкального искусства для воздействия на сферу эмоций подростков.

Ключевые слова: воспитание, эмоциональная сфера, музыкальное искусство, обучение, подростки.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.015.31:57.081.1

Анастасія ВАРЕНИЧЕНКО

м. Мелітополь

varenychenko2013@gmail.com

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджується феномен професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи; уточнено і цілісно розкрито її сутність. Висвітлені структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури і проаналізовано їх зміст: мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням), інформаційно-когнітивний (екологічно значущі знання, їх сприйняття, розуміння, усвідомлення та використання), діяльнісно-поведінковий (професійно значущі уміння та навички, природодоцільність вчинків у навколишньому середовищі).

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкової школи, екологічна культура, структурні компоненти підготовки: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий.

Антропогенний вплив на природу призводить до швидкого темпу загострення екологічної кризи глобальних масштабів.

Науковці зазначають, що погіршення екологічної ситуації в багатьох точках земної кулі обумовило сьогодні дедалі більшу увагу суспільства до питань сформованості екологічної культури, і все більше погляди і надії людей звертаються до школи, ключовою фігурою у якій є професійно-підготовлений вчитель, який має сформувати еколого-орієнтовані цінності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що на сьогодні накопичено значний матеріал із проблеми підготовки вчителя до формування екологічної культури. Разом з тим слід зазначити, що ще недостатньо опрацьовані питання змісту освітніх програм, діагностики готовності студентів до формування екологічної культури, форм і методів організації процесу підготовки майбутніх учителів у цьому напрямі.

За останні десятиліття в Україні розроблено науково-педагогічні основи підготовки майбутніх фахівців, створено для неї реальні передумови правової бази: прийнято закони «Про освіту» (1991), «Про охорону навколишнього природного середовища» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), Концепція екологічної освіти України (2001), «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» (2010), «Про вищу освіту» (2014), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), галузеву Концепцію розвитку непервної педагогічної освіти (2013), та інші нор-

мативно-правові акти, де професійна підготовка майбутнього вчителя до формування екологічної культури визнано одним із пріоритетних напрямів у галузі освіти.

Але, на жаль, рівень готовності вчителів початкової школи до формування екологічної культури вказує на те, що професійна підготовка не задовольняє потреби сучасної школи.

Саме тому, необхідно звернути увагу на структурні компоненти професійної підготовки майбутнього педагога.

Дослідження проблем, пов'язаних зі структурними компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя стали предметом наукового аналізу таких дослідників як Н. Іполітова, Т. Поніманська, А. Шоканова, М. Елькін, О. Назаренко, Л. Панова, Л. Романенко, В. Саюк, О. Зейналова, Е. Артамонової, А. Захлебного, І. Зверева, Л. Кондратової, Н. Мінаєвої, Г. Пустовіта, Р. Сейтжанової, Н. Яремчука, В. Ніколіна, Є. Копилець.

Проблема підготовки майбутнього вчителя до формування екологічної культури молодших школярів розробляється у працях вітчизняних учених: В. Борейко, В. Крисаченко, Л. Лук'янової, М. Дробноход, Н. Лисенко, С. Совгіра, Р. Науменко, И. Павленко, О. Дорошко, О. Листопад, О. Плахотник, Г. Пустовіт, Г. Тарасенко, М. Швед, В. Мелаш [1; 3; 4; 5].

Проте деякі твердження потребують уточнення і розгорнутого розгляду. Зокрема, це стосується дослідження і висвітлення структурних компонентів підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що сприятиме кращому їх розумінню і ефективному формуванню.

Тому метою даної статті є теоретичне обґрунтування сутності структурних компонентів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури і визначення їх змісту і взаємообумовленості.

Професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи – це цілісна педагогічна система, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку його особистості на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності знаннями, уміннями і навичками, розвитку професійно та особистісно-значущих якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя до формування екологічної культури має свою структуру, яка може бути визначена за допомогою психолого-педагогічного аналізу, який спрямований на визначення її структурних компонентів, на розкриття тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможливо здійснити педагогом його професійні функції [1, 51].

Вивчення психолого-педагогічних досліджень з питання структури професійної підготовки майбутнього педагога показує, що більшість авторів включають до її складу як невід'ємні компоненти знання, уміння та навички, але на перше місце виводять особистісні характеристики спеціаліста.

Так, Н. Іполітова, Т. Поніманська, А. Шоканова виділяють у складі підготовки майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності три взаємопов'язані аспекти, що характеризують відповідно морально-психологічний, теоретичний і практичний напрями підготовки до професійно-педагогічної діяльності: особистісний (відображає міру внутрішньої готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності), когнітивний і праксеологічний (відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик у комплексі й окремо).

На думку Е. Артамоної, А. Захлебного, І. Зверева, Л. Кондратової, Н. Мінаєвої, Г. Пустовіта, Р. Сейтжанової, Н. Яремчука компонентами підготовки фахівця мають бути: когнітивний (екологічно значущі знання, від сприйняття до їх розуміння, усвідомлення та використання); аксіологічний (екологічні цінності, оцінки, ставлення, переживання, «емоційний резонанс»); нормативний (моральний і екологічний імператив, етичні норми, правила, екологічні традиції); творчо-діяльнісний (досвід творчої,

проективної еколого-доцільної діяльності); поведінковий (природодоцільність вчинків у навколишньому середовищі).

Отже, у дослідженнях більшості авторів простежуються загальні компоненти підготовки майбутніх учителів, їх сутність, виділяються блоки, що характеризують діяльність учителя у процесі формування екологічної культури. На основі їх аналізу у структурі підготовки майбутнього вчителя початкової школи нами виокремлено три компоненти: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий*.

Мотиваційно-ціннісний компонент підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури утворений сукупністю мотиваційної сфери та соціальних, екосоціальних, психологічних і педагогічних цінностей, створених людством і включених у цілісний процес формування екологічної культури на сучасному етапі розвитку освіти.

Основою мотиваційно-ціннісного компонента є екологічна спрямованість особистості, у якій можна виділити такі домінуючі мотиви: переконаність у необхідності збереження природного середовища як найважливішої цінності суспільства; переконаність у необхідності забезпечення екологічної вихованості учня як цілісної якості особистості; усвідомлення особистої причетності до справи формування екологічної вихованості, почуття відповідальності за його результати.

Не менш важливе значення надаємо формуванню у студентів *інформаційно-когнітивного компонента*, що передбачає адекватне сприйняття, осмислення природних і соціальних процесів навколишнього світу (відображення, пізнання, моделювання), визначає систему знань як безліч пов'язаних між собою елементів, які становлять цілісне утворення і характеризуються такими якостями, як гнучкість, динамічність, варіативність, прогностичність, наступність, цілісність.

Інформаційно-когнітивний компонент відображає інформованість майбутнього вчителя початкової школи про сутність і зміст педагогічної діяльності, про вимоги до особистості вчителя, а також рівень знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності (загальнопедагогічних, методичних, фахових).

Інформаційно-когнітивний компонент передбачає наявність у майбутнього вчителя теоретичних знань з основ екології, знань структу-

ри та змісту глобальної екологічної кризи, її причин, шляхів виходу, методів вирішення проблем у галузі навколишнього середовища, що має слугувати фундаментом готовності вчителя до професійної діяльності з екологічного виховання дітей.

Діяльнісно-поведінковий компонент підготовки майбутнього вчителя до екологічної культури пов'язаний із практичною екологічною діяльністю, який включає вміння творчо застосовувати на практиці способи і прийоми природоохоронної діяльності, реалізовувати екологічні знання, застосовувати різноманітні технології, форми та методи екологічного виховання, оперативно реагувати на інноваційні процеси в екологічному вихованні.

Будь-яка діяльність, яка здійснюється суб'єктом, включає в себе мету, засіб, процес перетворення і результат. Організація дослідницької, практичної, творчої діяльності, а також діяльності, пов'язаної із пошуком і засвоєнням знань у рамках підготовки майбутніх учителів у процесі формування екологічної культури, покликана вдосконалювати їхні екологічні знання (раціональне використання природних ресурсів, екологічний світогляд, антропоєкологія, коеволюція), формувати у них уміння (вивчення природи, оцінка стану навколишнього середовища, збереження сприятливих умов навколишнього середовища, з відновлення природи), навички екологічного моделювання і прогнозування [3, 34].

Виділені нами компоненти підготовки перебувають у тісній взаємодії, утворюючи цілісну динамічну систему, яка відповідає основним проявам професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи щодо формування екологічної культури [2, 79].

Проведений аналіз наукових здобутків із підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування екологічної культури пока-

зав, що проблема формування екологічної культури стала об'єктом уваги філософських і соціологічних досліджень, які розглядають екологічні проблеми як загальнолюдські.

Нами було виокремлено структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий. Однак слід зазначити, що така структура підготовки не розкриває всіх компонентів і змістовну сторону цього складного феномену.

Ці компоненти мають різну вагу як в окремих вікових і соціальних групах, так і в окремих особистостей, тому одним із найважливіших завдань формування екологічної культури є, з одного боку, формування усіх компонентів, а з другого – гармонійне їх поєднання.

Подальші наукові пошуки з цієї теми можуть стосуватись аналізу і обґрунтуванню критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до формування екологічної культури.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: Монографія. – К., Міленіум, 2006. – 252 с.
2. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – 2-е вид., доп. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
3. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. / В. Д. Мелаш, В. В. Молодиченко, О. В. Гнатів, Н. В. Вахняк, Ю. Ю. Сасенко, А. Б. Варениченко [за заг. ред. проф. В. В. Молодиченко]. – Мелітополь, 2017. – 250 с. (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»).
4. Совгіра С. Динаміка психолого-педагогічних умов формування екологічного світогляду молоді : наук.-метод. посіб. / Світлана Совгіра. – Вінниця : ПП «Видавництво «Тезис», 2008. – 192 с.
5. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Тарасенко Г. С. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

Anastasiia VARENYCHENKO
Melitopol

STRUCTURAL COMPONENTS TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE

The article deals with the phenomenon of training future elementary school teacher; clarified and comprehensively reveal her identity. Highlights structural components of training future teachers of elementary school to the formation of ecological culture and analyzed their contents: motivational-value (a set of needs, motivations, interests, values, attitudes, appropriate goals and objectives), information and cognitive (environmentally significant knowledge of perception understanding, awareness and use), activity-behavioral (professionally significant abilities and skills of nature expediency behavior in the environment).

Key words: training future elementary school teacher, ecological culture, structural components of the preparation: motivational value, information and cognitive-behavioral and activity.

Анастасія ВАРЕНИЧЕНКО

г. Мелітополь

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье исследуется феномен профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы; уточнено и целостно раскрыто ее сущность. Освещены структурные компоненты профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к формированию экологической культуры и проанализированы их содержание: мотивационно-ценностный (совокупность потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, отношений, адекватных целям и задачам), информационно-когнитивный (экологически значимые знания, их восприятие, понимание, осознание и использование), деятельно-поведенческий (профессионально значимые умения и навыки, природоцелесообразность поступков в окружающей среде).

Ключевые слова: подготовка будущего учителя начальной школы, экологическая культура, структурные компоненты подготовки: мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, деятельностно-поведенческий.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 37.013.42:364

Анна ВЕНГЕР

м. Миколаїв

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті здійснено теоретичне дослідження соціально-психологічної моделі фахівця із соціальної роботи. Аналізуються вимоги сучасності до спеціаліста соціальної сфери. Визначено структурні складові вимог до фахівця соціальної роботи. Охарактеризовані вимоги до схильностей та інтересів, психофізіологічні вимоги, вимоги до емоційно-вольової сфери, вимоги до інтелекту, вимоги до морально-ділових якостей. Підкреслено необхідний рівень професійної освіти фахівця з соціальної роботи.

Ключові слова: фахівець із соціальної сфери, професіоналізм, компетентність, професійно-важливі якості, емоційна стійкість, моральна норма, моральні переконання, «модель».

Виховуючи сьогодні студентську молодь ми будемо майбутнього фахівця, так як студенти спеціальності «соціальна робота» отримують базові знання з таких дисциплін як «Історія соціальної роботи», «Основи педагогіки», «Девіантологія», «Основи консультування», «Конфліктологія», «Основи загальної психології», «Психологія управління», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», Вступ до спеціальності «Соціальна робота», «Психодіагностика», «Соціальна психологія», «Квалітологія» та інші. Ми можемо говорити про те, що сьогодні вимоги саме до фахівця соціальної сфери наповненні наступними вимогами: фахівець повинен володіти ґрунтовно теоретичними знаннями та здобути практичні навички в роботі, якість освіти залежить від структури матеріалу та його сприймання, від індивідуальності студента та презентаційності викладача. Особливості розвитку соціальної сфери суспільства, ускладнення суспільного життя громадян

внаслідок соціальної, економічної і політичної кризи держави потребують прогресивних підходів у підготовці фахівців, формуванні вітчизняної інтелігенції, еліти нації. Професійна підготовка фахівця із соціальної роботи основана на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо. Завдання, яке стоїть сьогодні перед вищою школою – виховати конкурентно спроможних фахівців з високим рівнем знань.

Мета статті – висвітлити узагальнені відомості про поняття «професіоналізм», «компетентність» і «модель». Зазначити вимоги до фахівця соціальної сфери.

Останнім часом у науковий обіг увійшли поняття «компетентність», «професійно-важливі якості». Аналіз літератури з цієї проблеми показує всю складність, багатомірність і неоднозначність трактування самих понять. Найвідоміші праці В. Байденко, Н. Бібік, Н. Гріша-

нової, І. Гудзик, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомського, А. Хуторського.

Професія соціального працівника спрямована на соціальну сферу, тому необхідною умовою для вибору цієї професії є соціальна спрямованість особистості, наявність відповідних соціальних якостей: гуманізму, доброзичливості, справедливості, відповідальності, терпеливості, врівноваженості, готовності стати на захист клієнта, прийти на допомогу, підтримати. Основою професійної діяльності соціального працівника є компетентність і професіоналізм. Вивчивши досвід науковців, таких як Г. Андрєєва, А. Петровський та ін. Наддамо визначення фахівця соціальної роботи. Фахівець із соціальної роботи – це особа, яка має необхідні інтелектуальні, моральні, особистісні якості для виконання особливого, інтегрованого, універсального виду діяльності у соціальній сфері [1, 4]. У словнику термінів з соціальної роботи знаходимо визначення компетентності. **Компетентність** означає відповідність рівня знань і умінь змісту виконуваних посадових обов'язків, а також уміння досягати мети. Компетентність забезпечується базовою освітою, самоосвітою у процесі практичної діяльності, вивченням досвіду, підвищенням кваліфікації на курсах, семінарах. Порівняємо це визначення з визначенням поняття професіоналізм. **Професіоналізм** – це поєднання знань, умінь, досвіду, прийняття правильних рішень [4]

Навчаючи студентів в університеті спостерігаючи за проявом їхньої індивідуальності, активною практикою, волонтерством потрібно зазначити, щоб бути кваліфікованим фахівцем у соціальній сфері, потрібні знання не тільки теоретичних основ соціальної роботи, психології, педагогіки, Конституції України, а й практичних навичок у консультуванні кризових клієнтів, вміння долати конфлікти та попереджувати їх, знати психологію людини та вміти використовувати психодіагностичний інструментарій. Студенти після проходження практики зазначають, що їм сьогодні необхідні практичні навички роботи з кризовими клієнтами, з різними категоріями населення. Сьогодні, щоб працювати у сфері соціального захисту населення потрібно відповідати етичним нормам, моральним нормам в першу чергу, по-друге володіти теоретичними знаннями; по-третє вміти застосовувати їх у різних кризових ситуаціях та повсякденно. Практика яка стає у нагоді нашим

студентам залучає їх до активного творчого пошуку, виховує в них людяність і альтруїзм, особливо після проходження практики в інтернаті, де діти потребують соціального захисту, любові та опіки. Змістовно студенти працюють на практиці у Миколаївському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді де студенти мали можливість: вивчити специфіку роботи соціального закладу (напрямки діяльності, законодавчу та нормативну базу, якою керується дана установа в своїй діяльності, міжнародні, державні, регіональні програми, які реалізуються даним закладом, зв'язки з іншими організаціями, установами по вирішенню поставлених завдань). Проходячи цикл базових та фахових дисциплін професійного спрямування більшість студентів вже самостійно можуть зазначити вимоги до спеціаліста із соціальної сфери. Вивчивши теоретичний та практичний досвід науковців, зазначимо вимоги до спеціаліста. Надалі ми можемо сформулювати вимоги до спеціаліста соціальної сфери.

Розглянемо вимоги до спеціаліста з соціальної сфери сьогодні:

- **вимоги до схильностей та інтересів.** При прийнятті такого важливого стратегічного рішення в житті, як вибір професії «соціальний працівник», головну роль відіграє схильність до практичної діяльності саме в соціальній сфері. Професійно спілкуючись з різними людьми, соціальний працівник повинен надати їм допомогу у вирішенні проблем, що виникли в їх житті. Проблема кожного клієнта є своєрідною, життєві обставини індивідуально особливі. Фахівець із соціальної роботи працює в умовах, коли практично неможливо використати відпрацьовані алгоритми діяльності і потрібно постійно знаходити нестандартні рішення;
- **вольові риси соціального працівника,** його прагнення вступити в контакт з об'єктом, розгорнути пов'язану з ним діяльність. Інтерес відіграє надзвичайно важливу роль у житті і діяльності особистості. Він спонукає до діяльності, активізує цю діяльність. Коли людина зацікавлена тим, що вона робить, вона діє ініціативно, енергійно, жваво, отримуючи задоволення навіть тоді, коли робота складна і потребує великого напруження сил;
- **психофізіологічні вимоги.** Ці вимоги визначають здібності соціального працівника до професійної діяльності та його психофізіологічні якості, їх суть полягає

- у відображенні психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення), психічних станів (втома, апатія, стрес, байдужість, тривожність, депресія), уваги як стану свідомості, емоційних і вольових проявів (стриманість, індиферентність, настирливість, послідовність, імпульсивність). Психофізіологічні якості є основою ефективної соціальної роботи.
- у роботі з людьми потрібна зібраність, уважність, терпіння, вміння володіти собою та розуміти клієнта. При підборі фахівців для соціальної сфери необхідно оцінювати цілісний образ особистості, коли істотну роль відіграє досвід роботи з людьми, установки і ціннісні орієнтації, особисті якості як основа професійної придатності.
 - **вимоги до інтелекту.** У структуру соціального інтелекту входять всі пізнавальні процеси: сприймання, пам'ять, мислення, уява тощо. Своєрідність соціального інтелекту полягає в тому, що об'єктом уваги соціального працівника є не предмет чи система (технічна, біологічна та ін.), а людина, група, неорганізований потік людей.
 - **вимоги до емоційно-вольової сфери.** Емоції та почуття мають дуже велике значення в практичній професійній діяльності соціального працівника. Вони збагачують відображення об'єктивної дійсності і стають у зв'язку з потребами, схильностями та інтересами важливими спонуканнями до діяльності, регуляторами її активності.
 - **вимоги до морально-ділових якостей.** Вихід соціальної роботи на професійний рівень потребує, щоб цю професію вибирали люди зі сформованими моральними якостями [3].

Не весь вищезазначений перелік вимог був зазначений. Постійно ці вимоги корегуються запитами суспільства та вимогами сьогодення.

Розглянемо у статті, який необхідний рівень освіти фахівця із соціальної роботи. Необхідний рівень професійної освіти фахівця з соціальної роботи:

1. **Базова вища освіта** – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікації за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

2. **Повна вища освіта** – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, є основою для подальшого розвитку особи як особистості і достатнім для здобуття нею кваліфікації за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

Крім володіння необхідним арсеналом знань, умінь, навичок, у соціального працівника формується позитивна налаштованість на життя і сприйняття інших людей, певна система цінностей, які узгоджуються і не вступають у суперечність із сутністю і змістом соціальної роботи, поведінка, яка не суперечить суспільним нормам і традиціям. Тобто, крім певних професійних вимог, до соціального працівника висуваються високі вимоги, які стосуються його світоглядної сфери і власної життєвої позиції.

У такому аспекті йдеться про модель фахівців із соціальної роботи, яка висвітлює різнобічні підходи у відображенні інтегративного, міждисциплінарного характеру професії, складність і глибину взаємозв'язків і взаємовідносин, що реалізуються у процесі соціального захисту, соціальної підтримки і допомоги населенню. Зазначимо визначення змістовного поняття «модель». Поняття «модель» походить від франц. *model*, лат. *modulus* – міра, взірець, образ. У довідковій і енциклопедичній літературі «образ» визначається, як результат та ідеальна форма відображення предметів та явищ матеріального світу, свідомості людини [5]. Образ формується на чуттєвому рівні пізнання – сприйняття, відчуття, уявлення; на рівні мислення – поняття, судження, умовивід. Матеріальною формою втілення образу виступають практичні дії: мова, різні знакові моделі. За змістом образ є об'єктивним тією мірою, якою він правдиво відображає об'єкт. В образі відображається пізнавальне (гносеологічне) ставлення людини до навколишнього світу, що функціонує незалежно від того, яким чином спрямовує особистість свій апарат самосвідомості.

Образ фахівця соціальної сфери формується на основі сукупності соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних чинників і явищ. Основу наукових підходів становлять соціальні установки, атитюди про ідеального педагога, психолога, працівника сфери соціального захисту населення як активну, творчу особистість. Так, розробка наукової моделі творчого потенціалу особистості педагога розглядається у працях С. Корчинських.

1. Структура творчого потенціалу характеризується внутрішньою енергією, що виражається педагогічною спрямованістю, психологічною готовністю і здатністю до самостійної творчої діяльності в галузях навчання, виховання і соціального розвитку особистості.
2. Вищий рівень загального розвитку: освіченість, вихованість, глибокі знання, загальна і політична культура, громадянська зрілість, соціальна активність; високі моральні якості: колективізм, працелюбство, добросердечність; почуття обов'язку, відповідальності, гуманізму, оптимізму, високий рівень індивідуальної свідомості, впевненість, світогляд, моральність.
3. Професійне призначення: знання цілей, завдань і сутності педагогічної діяльності як творчого процесу, любов до дітей, молоді, особистості людини, потреба у спілкуванні; потреба в отриманні знань, у формуванні в себе умінь і навичок, соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності.
4. Професійно важливі якості: високий рівень інтелекту, самостійність суджень, витримка і самовладання; педагогічні, психологічні здібності та вміння швидко орієнтуватися в педагогічній ситуації і вилити на розум, почуття і волю особистості; інтерперсональні, комунікативні якості.
5. Умови реалізації і розвитку творчого потенціалу фахівця.
6. Педагогічна праця: розв'язання конкретних практичних завдань із соціалізації особистості, її розвитку і саморозвитку.
7. Педагогічне спілкування: обмін знаннями, ідеями, задумами з колегами і з користувачами соціальних послуг.
8. Безперервна освіта: самостійне вдосконалення знань, умінь, формування навичок соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності.
9. Інтеграція і генералізація практичного досвіду – досвіду вирішення завдань із соціалізації особистості, розвитку емоційної сфери і сфери, що спрямована на задоволення потреб як джерела творчої активності і самостійності у двох аспектах: загальнолюдському і професійному.
10. Усвідомлення соціального та особистісного життєвого сенсу праці спеціаліста, усвідомлення себе як особистості і суб'єкта педагогічної діяльності, як діяча науково-технічного прогресу.
11. Професіоналізм, підвищення майстерності; розвиток функціонально-динамічних систем розумових дій і операцій, які забезпечують високу ефективність і якість соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності [6].

Сучасність ставить високі вимоги перед фахівцем соціальної справи, тим самим ця робота потребує «закоханості у цю нелегку справу», більшість студентів потрапляють на спеціальність випадково, а є й ті які йдуть навчатися на спеціальність із серцем від душі, за власним бажанням. Соціальна сфера поєднується із психологією людини, а це й світ її думок, мислення, почуттів, емоцій, мотивів, пам'яті. Тому наприкінці навчання у вузі ми отримуємо «готовий продукт», соціально-психологічну модель фахівця соціальної роботи. В процесі навчання кожен студент самостійно формує свій багаж знань, але впливає на цей багаж і викладач, який вміє налаштувати студента на самопізнання, на самостійну роботу, на активний творчий пошук; впливає на особистість майбутнього фахівця і соціальне оточення: друзі, сім'я; також зазначимо бажання студента навчатися та отримувати знання, які подалі він зможе застосовувати у житті. Той хто хоче працювати зараз за фахом він буде за ним працювати, тільки сповнений жаги знань студент, харизматична особистість зможе піти у «велике життя» впевнено і рішучо. Ми ставимо за мету навчити наших спеціалістів бути компетентними у своїй подальшій роботі, бути конкурентно спроможними на ринку праці, проявляти свої переваги та якість здобутого навчання, забезпечити позиціонування спеціальності «соціальна робота» у освітньому просторі, формування достойного іміджу спеціаліста, формування професійних компетентностей. Соціально-психологічну модель фахівця складатиме: компетентність, психологічна складова, адаптивність, стресостійкість, емоційна стійкість, інтелектуальна складова, неперервність освіти. Навчаючи студентів різних курсів спеціальності «соціальна робота» слід констатувати той факт, що вони мають різний рівень підготовленості у школі, різні й ступінь мотивації та прагнень. Постійно в соціально-психологічну модель фахівця соціальної сфери будуть вноситися корективи, для цього потрібно розуміти переваги спеціальності та безперервність освіти. Впевнено можемо зазначити, що саме зараз суспільство потребує якісних спеціалістів саме із соціальної сфери для того, щоб гармонізувати суспільство, допомагати людям, які потребують допомоги та соціального захисту, налаштовувати «кризових клієнтів соціальної сфери» вирішувати їхні проблеми та бачити сонце у житті. Студенти МНУ імені В. О. Сухомлинського зарекомендували себе на ринку праці, проходячи активну практику,

яка в майбутньому стає місцем працевлаштування вони проявляють свої професійні навички, які здобувають навчаючись на нашій спеціальності. Для побудови особистості в майбутньому спеціаліста потрібна плідна праця викладачів, які формують особистість навчаючи її на спеціальності. Саме викладач може стати прикладом, який налаштує студента, спрямує його мотивацію в правильний бік. Сьогодні бути цікавим студенту, надавати йому потрібну інформацію – це дуже важка робота, щоб бути актуальним для нього та не набридати «важкою термінологією». Майбутній фахівець сьогодні чекає практичних знань, які в подальшому стануть йому потрібні. Студенти сьогодні в мережі інтернет, вони знаходять інформацію швидко, але не всі вміють правильно її застосовувати та оперувати нею. Який продукт ми отримуємо після закінчення університету залежить саме від особистості викладацького складу. Це питання відповідності очікуванням студенту постає гостро сьогодні. Потрібно враховувати всі фактори, які впливають на становлення майбутнього спеціаліста, вміти побачити лінощі, стрімке бажання досягнути неосяжне, скорегувати неправильне бачення своєчасно.

Таким чином, проведення ґрунтового аналізу вище окресленої проблеми надає можливість розширення меж теоретичного дослідження, виділення факторів впливу на процес

формування професійно-етичної компетентності майбутніх спеціалістів із соціальної сфери. В майбутньому плануємо провести соціально-психологічний тренінг з таких дисциплін, як «Основи консультування», «Конфліктологія» для отримання студентами практичних навичок, які вони зможуть використовувати у своїй майбутній роботі. Зазначимо, що фахівцю із соціальної роботи необхідно ґрунтовно володіти знаннями, постійно збагачувати і розширювати їх.

Список використаних джерел

1. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 2002. – С. 90–113, 324–344.
2. Социальная работа: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. В. И. Курбатова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – С. 69–81.
3. Соціальна робота в Україні / За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук, світ, 2003. – С. 195–233.
4. Соціальна робота: В 3 ч. / П. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін. ; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – Ч. I. : Основи соціальної роботи. – С. 69–72.
5. Соціальна робота: технологічний аспект: Навч. посіб. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ., 2004. – С. 35–46.
6. Тюптя Л. Т., Тюптя О. В. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи»: Навч.-метод., посіб. для Державної служби зайнятості. – К., 2002. – 38 с.
7. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – С. 60–78.
8. Фарсов М. В., Студенова Е. І. Теория социальной работы. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – С. 252–305.

Anna WENGER

Mykolaiv

SOCIO-PSYCHOLOGICAL MODEL OF SPECIALIST SOCIAL WORK

The article generated theoretical investigation of socio-psychological model of specialist social work. Analyzes the requirements of modernity to the specialist social sphere. Defined the structural components of the requirements of a specialist social work. Described requirements for inclinations and interests, physiological requirements, requirements for the emotional and volitional areas, requirements for intelligence, claims to moral and business qualities. Underlined the necessary level of professional education specialist social work.

Key words: expert in the social sphere, professionalism, competence, professional important qualities, emotional stability, moral norm, moral beliefs, the «model».

Анна ВЕНГЕР

г. Николаев

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ИЗ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье совершенно теоретическое исследование социально-психологической модели специалиста из социальной сферы. Анализируются требования современности к специалисту социальной сферы. Определены структурные составные требования к специалисту социальной работы. Охарактеризованы требования к направлениям и интересам, психофизиологические требования, требования к эмоционально-волевой сфере, требования к интеллекту, требования к морально-деловым качествам. Подчеркнуто необходимый уровень профессионального образования специалиста с социальной сферы.

Ключевые слова: специалист социальной сферы, профессионализм, компетентность, профессионально-важные качества, эмоциональная стойкость, моральная норма, моральные убеждения, «модель».

Стаття надійшла до редколегії 19.01.2017

УДК 7.071.2+78.078.68:378.015.3

Ірина ГАВРАН

м. Київ

Yarynka.77@mail.ru

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI КРИТЕРІЮ «МІРИ ПРОЯВУ АКТИВНОГО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті представлені результати дослідження стосовно сформованості критерію «міри прояву навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності» педагогічної емпатії майбутніх учителів музики. Акцентовано увагу на те, що змістовно-стрижневим аспектом у диригентсько-хоровій діяльності є виявлення активного особистісного ставлення студентів до обраної професії. На основі теоретико-методологічного аналізу було визначено, що здатність до педагогічної професії пов'язана з присутністю педагогічних здібностей особистості та формування педагогічної емпатії є невід'ємною частиною розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу.

Ключові слова: діагностика, педагогічна емпатія, майбутній вчитель музики, керівник хорового колективу, активне навчально-пізнавальне ставлення, диригентсько-хорова діяльність.

Розбудова сучасної національної системи освіти спонукає до пошуку і впровадженню інноваційних підходів, форм і методів роботи зі студентською молоддю які б відповідали професійним та творчим якостям щодо розвитку фахової майстерності студентів як майбутніх учителів музики. У зв'язку з цим, вагомого значення набуває професійно-налагоджена робота керівника, яка в процесі спільної творчої діяльності зі студентами сприяє прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності, що в свою чергу, впливатиме на формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики – зокрема та на організацію хорового процесу у цілому.

Здатність особистості до педагогічної професії пов'язана з присутністю педагогічних здібностей особистості. У різних підходах до структури педагогічних здібностей робляться спроби науковців визначити специфіку педагогічної діяльності з різних точок зору, однак більшість дослідників (Ф. Гоноболін, Н. Кузміна, Р. Хмельюк та ін.) погоджуються з тим, що ці здібності виступають проєкціями певних рис особистості, що відповідають педагогічній професії. Серед таких особистісних якостей виокремлюється емпатія, що виражається у проникливості. Всякий прояв емоційної активності дитини по суті є співпереживанням, співчуттям, внутрішнім сприянням, розглядається в рамках єдиної проблеми емпатії. Психолого-педагогічні дослід-

ження вказують, на те що «глибоко знати й розуміти ми можемо лише двох-трьох осіб; більш чи менш успішно орієнтуватися в поведінці приблизно десяти осіб, стосовно інших вступають у дію «еталонні стереотипи» [5, 45].

Специфічні ознаки формування емпатії у професійній діяльності педагогів висвітлені у працях Т. Василюшиної, Л. Виговської, О. Рудницької, Т. Стратан, яка проявляється і формується в ситуаціях діалогічного спілкування.

Визначаючи даний феномен, науковець Н. Гузій говорить про емпатію як про здатність емоційно відгукуватися на дитячі почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [3, 65]. Досліджуючи професійні якості особистості вчителя, Ю. Кулюткін наголошує, що «емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукнутися на них і співпереживати з цією людиною» [4, 19–26]. На думку І. Сергєєва, емпатія – педагогічно значиме явище якості особистості, та є не допустимим: уникати контактів, вважати недоцільним проявлення інтересу до інших людей, спокійно ставитися до переживань та проблем інших особистостей; якщо вчитель, виявляючи емпатію до дитини, проєктує власні якості: недоліки, звички, власний емоційний досвід, установки, міфи, – емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини [6].

Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищезазначених науковців.

Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів «діа» і «гнозис») тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [2, 25] і широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

У процесі проведення дослідної роботи було поставлено наступні завдання:

- простежити за механізмом формування педагогічної емпатії студентів в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- апробувати методи, що сприяють реалізації поставленої мети щодо формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики.

Методична робота з формування педагогічної емпатії студентів передбачала певну поетапність та мала таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку:

- перший етап – *підготовчо-коректуючий*;
- другий етап – *індивідуально-самостійний*;
- третій етап – *творчо-діяльнісний*.

Експериментальна апробація розробленої методики проходила у зі студентами, які навчалися на II–IV курсах музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладах України. Експеримент відбувався у природних умовах навчального процесу і охопив 74 студентів, з яких 38 осіб становили експериментальну групу, 36 студентів склали контрольну групу [1].

Використовуючи розроблену поетапну методику з формування досліджуваного феномену, ми вважаємо за потрібне зупинитись саме на першому (підготовчо-коректуючому) етапі педагогічної роботи даного напрямку, який був спрямований на формування педагогічної емпатії студентів з огляду на мотиваційно-ціннісний компонент. Завдання педагогічної роботи цього етапу передбачало ознайомлення студентів зі специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва, зокрема у диригентсько-хоровій діяльності.

Ці методологічні аспекти і зумовили вибір теми та становлять мету нашого дослідження, яка полягає у діагностиці рівнів сформованості педагогічної емпатії майбутніх учителів музики, а саме у визначеності критерію навчальної діяльності студентів, яка має сприяти покра-

щенню диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців. Доцільно зауважити, що реалізація першого етапу експериментального дослідження відбувалася на індивідуальних заняттях з хорового диригування та хорового класу.

Виходячи з того, що формування педагогічної емпатії відображає собою складне психологічне явище розвитку особистості майбутнього вчителя музики, мотивація якого спонукає до практичної реалізації у диригентсько-хоровій діяльності та виступає сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов його активності, на початку формування експерименту, з метою з'ясування загальної обізнаності студентів щодо категорій інтерпретації, рефлексії, ідентифікації та уявлення ми застосували метод *письмового опитування*. На цьому етапі, ми запропонували майбутнім фахівцям надати власну характеристику щодо досліджуваної дефініції.

За результатами письмового опитування – 64% із загальної кількості учасників досить зрозуміло формулюють запропоновані поняття. І тільки 36% допускають неточності у висвітленні запропонованих категорій та неповно розкривають смислову характеристику. Проте, хоча більшість студентів і розуміють перераховані дефініції, але серед опитуваних спостерігається необізнаність та не розуміння стосовно визначеного феномену «*педагогічна емпатія майбутнього вчителя музики*»: так 58% опитуваних в недостатній мірі визначають сутність даної дефініції, середній бал склали – 35% студентів, та студенти які розуміють сутність даного феномена та надали чітку відповідь на дане запитання склали лише – 7% респондентів [1].

Проведене письмове опитування дозволило нам з'ясувати рівень обізнаності та розуміння майбутніх учителів музики стосовно категорій, що становлять основну складову сутності досліджуваного феномена та спрямувати подальшу експериментальну методику на формування компонентів педагогічної емпатії студентів в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Так, перший етап – *підготовчо-коректуючий* дослідно-експериментальної роботи був спрямований на формування педагогічної емпатії студентів з огляду на мотиваційно-ціннісний компонент стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності студентів.

Метою першого етапу є ознайомлення індивіда із специфікою досліджуваної дефініції, а

також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва зокрема у диригентсько-хоровій діяльності.

Педагогічна робота на даному етапі передбачала вирішення наступних завдань:

- розвиток потреби студентів в отриманні нових знань у галузі музично-педагогічної освіти;
- спонукання майбутніх фахівців до активної навчально-пізнавальної діяльності у системі диригентсько-хорової підготовки;
- стимулювання інтересу студентів до хорового мистецтва та усвідомлення необхідності набуття теоретичної бази для формування диригентських навичок та умінь.

Процес експериментальної роботи першого етапу проходив у традиційних формах організації навчально-виховного процесу, а саме: на індивідуальних заняттях з хорового диригування та хорового класу.

Так, відзначаючи мотиваційно-ціннісний компонент провідним у системі диригентсько-хорової підготовки студентів, на першому *підготовчо-коректуючому* етапі приділялася увага мотиваційній стороні навчальної діяльності як ціннісного аспекту диригентсько-хорового процесу. З цього приводу доцільно зазначити, що трактуючи мотивацію як найвагомішу властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, слід звернути увагу на те, що вона пов'язує особистісну діяльність та діяльнісну сфери спонукань майбутнього фахівця до виконання практичної діяльності. Відповідно, продуктивність цієї діяльності забезпечуватиметься не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, набутими знаннями та досвідом, а й детермінується структурними та якісними характеристиками професійної мотиваційної спрямованості як логічного центру особистісної сфери майбутнього вчителя музики як керівника навчального хорового колективу [1].

На стадії підготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності відбувається ознайомлення індивіда зі специфікою диригентсько-хорової роботи, тому педагогічна робота була спрямована на впровадження *діалогічних методів навчання*: пояснення, розповіді, обміну думок, що сприяло створенню можливості для студентів висловлювати власні судження та приймати спільні рішення для вирішення навчально-проблематичних ситуацій у диригентсько-хоровій діяльності.

На індивідуальних заняттях з диригування проводилася навчально-роз'яснювальна робота викладача про значення хормейстерської роботи у фаховому забезпеченні диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника навчального хорового колективу. У зміст бесід про важливість диригентсько-хорової підготовки студентів, для розвитку рівня фахової компетентності та професійного росту, одночасно закладались основи активізації комунікативних умінь та навичок, естетичної поведінки, культуро-відповідності тощо. Ефективність запропонованої педагогічної роботи сприяла встановленню міжособистісної контактної взаємодії між викладачем та студентом, що впливала на формування здатності студента до педагогічної емпатії побудованої на принципах гуманізації, позитивного емоційного тону та індивідуалізації у навчальній діяльності.

Фактором, що посилював би прагнення майбутніх фахівців в потребі отримувати нові знання та навички у галузі диригентсько-хорової підготовки, було включення до навчальної програми цікавих, яскравих за змістом та в емоційно-образному та жанровому плані хорових творів. Враховувалися також бажання студентів у виборі запропонованих музичних зразків, що супроводжувалося *презентацією* (ілюстративним показом) викладача. Педагогічні дії цього етапу забезпечували захоплення студента емоційним та художнім змістом навчально-репертуарних творів, що сприяло подальшому виникненню бажання та ціннісного ставлення до диригентсько-хорового зростання. Педагогічна робота включала ознайомлення студента з навчальним хоровим репертуаром та принципами його підбору (у відповідності до вимог та можливостей вокально-хорової майстерності навчального хору). Репертуар складався з хорових мініатюр й творів крупної форми (а капелла і з супроводом) різних стилів і жанрів з врахуванням особливостей національної та світової музичної культури.

До змісту завдань на цьому етапі, були впроваджені наступні види педагогічних робіт: навчальні рекомендації щодо самостійного розучування нових зразків хорової музики; самостійний пошук доцільно-хорових вправ для подальшого їх використання у практичній діяльності із хоровим колективом; підготовка анотацій до вивчених хорових творів, що включали відомості та вивчення праць автора хорового

зразка, детального розбору вокально-хорового аналізу та виконавського плану, тощо.

Професійна підготовка студентів до диригентсько-хорової діяльності, а саме: відвідування індивідуальних занять з хорового диригування, спонукало вироблення у студентів готовності до роботи з хором колективом, активної участі в хоровому процесі (колективні форми роботи) та їхньої адаптації в ролі керівника хорового колективу. На власному педагогічному прикладі викладач демонстрував послідовність виконання практично-творчих завдань. Специфіка педагогічної роботи полягала у тому, щоб зацікавити, активізувати та спрямувати студентів до подальшої диригентсько-хорової практичної діяльності. Майбутнім фахівцям пропонувалося привертати увагу колективно-творчій співпраці викладача з учнівською аудиторією, що впливало б стійкому становленню професійної позиції особистості студента, направлену на зовнішні приклади керівника та сприяло формуванню емпатогенних стереотипів у подальшій практичній діяльності із хором навчальним колективом.

Розвиток потреб в отриманні нових знань вимагав певної концентрації від студентів на підготовчо-коректуючому етапі навчально-пізнавального процесу. Тому на цьому етапі педагогічної роботи ми використали метод *спонукання* до активної реалізації у необхідності активізації навчально-пізнавального процесу, що сприяло цілеспрямованому поглибленню знань для професійного становлення особистості студента як керівника хорового колективу. Запропонована педагогічна форма роботи передбачала відвідування студентами концертів за участю видатних професійних хорових колективів та майстер класів диригентів з ціллю подальшого власного професійного зростання тощо. На цьому етапі увага викладачів була спрямована на розвиток пізнавальних потреб студента, що, підвищувала рівень цікавості, активності та інтересу до хорового мистецтва. Зацікавленість студентів диригентсько-хоровим процесом сприяла визначенню напрямів хорової роботи, ознайомленням з концертною діяльністю, рівнем навчально-виконавських досягнень навчального студентсько-хорового колективу та системою контролю за якістю навчання. З цією метою студентам пропонується методична, музикознавча, педагогічна література для самостійного опрацювання та у формі педагогічної підтримки викладача [1].

Доцільно зауважити, що важливим завданням викладача на всіх етапах педагогічної роботи було досягнення внутрішнього стану вихованців, спробою до проникнення його проблемами у виховному процесі та намаганням задавати «позитивний тон» заняттям, який сприятиме результативності у навчанні студентів. Особливого значення набуває налагодження особистісного стилю взаємостосунків між викладачем та студентом, для якого характерна тактовність, толерантність, контактність, повага та справедливість до особистості студента поєднана із вимогливістю та компетентністю викладача, що сприяє виникненню почуття поваги, довіри до викладача та активації бажання навчатися, прагнути поглиблювати свої знання. Цей педагогічний процес становить безумовне «прийняття» студента як особистість, незалежно від рівня його музично-професійної підготовленості. Адекватна оцінка навчальних результатів та психолого-педагогічна підтримка поєднана із компетентністю та професійністю викладача сприятиме мотиваційній спрямованості студентів у подальшому диригентсько-хоровому зростанні.

Так, контрольна перевірка педагогічної роботи мотиваційно-ціннісного компонента сформованості педагогічної емпатії, стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності показала значні відмінності якісних та кількісних показників у контрольній та експериментальній групах.

З метою вивчення провідних чинників, що відповідають активному навчально-пізнавальному ставленню студентів до диригентсько-хорової діяльності, згідно програми констатувального дослідження було проведено тестування студентів на визначення факторів стосовно виявлення інтересів студентів до диригентсько-хорової роботи на основі «Тесту на відношення до диригентської діяльності» (В. Петрушина) та ціннісного ставлення до хорового мистецтва.

За даними експериментальної роботи нами було з'ясовано, що в контрольній групі майже не простежується динаміка росту мотиваційної спрямованості щодо прояву інтересу до диригентсько-хорової роботи, що визначається розвинутою внутрішньою потребою згідно усвідомленого покликання на відміну від студентів, що входили до складу експериментальної групи.

Проведення методів контрольного письмового *опитування* та *анкетування* студентів, за

програмою констатувального експерименту показало, що студенти експериментальної групи більш свідомо відносяться до диригентсько-хорових дисциплін, прагнучи збагачувати арсенал знань та підвищують рівень обізнаності під час навчання для подальшого професійного становлення. Тоді як рівень мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів контрольної групи більш розгалужений та не відповідає спрямованості до набуття знань та умінь, що впливає на професійне становлення студентів подальшого для використання їх у майбутній педагогічній діяльності [1].

У висновках доцільно зауважити, що контрольний зріз дозволив зафіксувати, як змінилися показники на підготовчо-коректуючому етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії до та після проведення експерименту між контрольною та експериментальною групами. Кількісні показники формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії у контрольній та експериментальній групах подано у таблиці згідно визначеного нами критерію – міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності (результати представлено у гістограмі на рис. 1, та рис. 2).

Як свідчать діагностичні дані і, динаміка формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної емпатії студентів стосовно високих показників критерію та має позитивну тенденцію до зростання. Порівняння одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах після проведення експерименту свідчить про збільшення кількості студентів, що відповідають мірі прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності. Так, в контрольній групі майже не

простежується динаміка кількості студентів, що мають високий рівень формування мотиваційно-ціннісного компоненту педагогічної емпатії стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності – позитивні зміни в межах 1,2%.

В експериментальній групі явно зросли показники високого рівня формування мотиваційно-ціннісного компоненту, так перший показник зріс на 29,8%, другий показник – на 31,6%. Низький рівень першого показника зменшився на 15,4% та другий – на 17,2%. Середній рівень означених показників критерію стосовно міри прояву активного навчально-пізнавального ставлення до диригентсько-хорової діяльності після проведення експерименту, зменшився на 14,4%.

Так, на першому *підготовчо-коректуючому* етапі дослідно-експериментальної роботи нами здійснювалась педагогічна робота яка була організована спільно з навчальною діяльністю студента. Пошуки нових форм та шляхів сприяли поглиблюванню знань та заохочували майбутніх фахівців до подальшого зростання у навчальній диригентсько-хоровій діяльності, що в свою чергу, викликало розуміння основ диригентської специфіки та хорового виконавства. З цією метою використовувалися *діалогічні* методи навчання: пояснення, розповіді, обмін думок; *презентації* (ілюстрації, показу) сутність яких полягала у обґрунтуванні навчального матеріалу, педагогічному тактовному впливі викладача на студена щодо прийняття свідомого рішення останнім в поглибленні обізнаності знань з диригентсько-хорових дисциплін; методу *спонукання* в необхідності до активізації навчально-пізнавального процесу; за програмою констатувального експерименту було проведе-

до експеременту

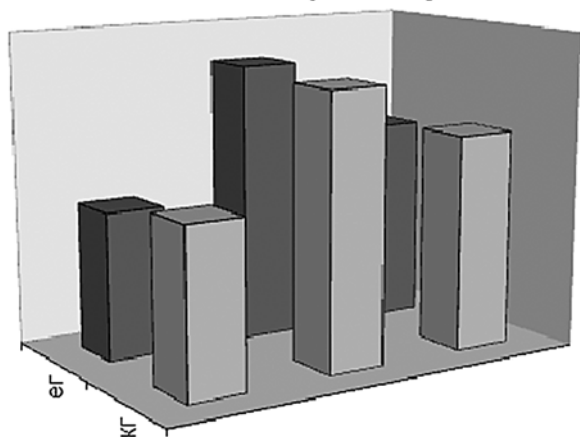


Рис. 1

після експеременту

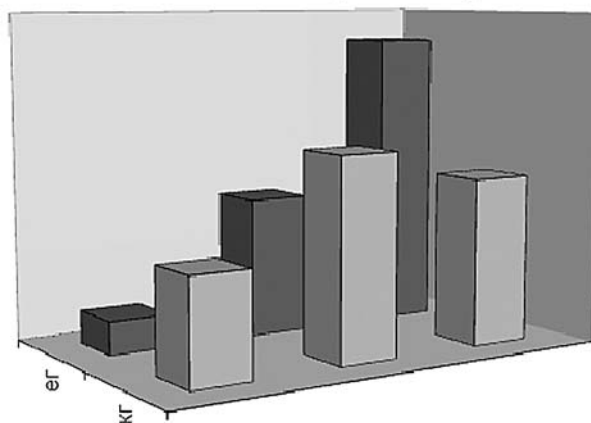


Рис. 2

не контрольне тестування та анкетування студентів для остаточного визначення свідомого відношення студентів до диригентсько-хорової діяльності. Впровадження педагогічних методів у навчальну практику передбачало використання наступних форм роботи: *навчально-виховних заходів* – (відвідування концертів та творчих зустрічей з хоровими диригентами) ознайомлення з історією хорового мистецтва, тематичних бесід, повідомлень, художнього ознайомлення з кращими зразками виконання хорових творів [1].

Отже, на першому етапі педагогічної роботи відбувалося ознайомлення студентів із специфікою досліджуваної дефініції, а також накопичення сфери знань у галузі хорового мистецтва, що підсилювало мотивацію у навчально-виховному зростанні у цілому та у підготовці майбутніх фахівців до диригентсько-хорової діяльності – зокрема, стосовно міри прояву ак-

тивного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності.

Список використаних джерел

1. Гавран І. А. Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ірина Гавран. – Київ, 2015. – 224 с.
2. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Федор Никанорович Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
3. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. / Наталія Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 9–26.
4. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. – Л. : НИИ ООБ АПН, 1978. – С. 19–26.
5. Лунева О. В. Психология делового общения / О. Лунева, Е. Хорошилова. – М., 1987. – С. 45.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

Irina GAVRAN

Kiev

DIAGNOSIS LEVELS FORMATION CRITERION «EXTENT OF MANIFESTATION OF AN ACTIVE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ATTITUDE TOWARD CONDUCTING CHORAL ACTIVITIES» TEACHING EMPATHY FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article presents the results of research on the criterion regarding «degree of existence of active academic and educational relations to conducting and choral activities» teaching empathy of future teachers of music. The attention is focused on what the main content of conducting and choral activities for future music teachers is a manifestation of the active personal relation to the chosen profession. On the basis of theoretical-methodological analysis it was determined that the ability of the pedagogical profession associated with the presence of the teaching abilities of the personality and the formation of educational empatia is an integral part in the development of creative personality of a future music teacher as the leader of the choir.

Key words: diagnostics, teaching empathy, future music teacher, the head of the choir, actively teaching and cognitive attitude, conductor and choral activities.

Ірина ГАВРАН

г. Киев

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КРИТЕРИЯ «СТЕПЕНИ ПРОЯВЛЕНИЯ АКТИВНОГО УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье приводятся результаты исследования состояния критерия относительно «степени проявления активного учебно-познавательного отношения к дирижерско-хоровой деятельности» педагогической эмпатии будущих учителей музыки. Акцентировано внимание на то, что основным содержанием дирижерско-хоровой деятельности будущих учителей музыки является проявление активного личностного отношения к выбранной профессии. На основе теоретико-методологического анализа было установлено, что способность к педагогической профессии зависит от наличия педагогических способностей личности, а формирование педагогической эмпатии является неотъемлемой частью в развитии творческой личности будущего учителя музыки как руководителя хорового коллектива.

Ключевые слова: диагностика, педагогическая эмпатия, будущий учитель музыки, руководитель хорового коллектива, активно учебно-познавательное отношение, дирижерско-хоровая деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 14.01.2017

УДК 791.45:304.44

Оксана ГЛУЩУК

м. Рівне

glushchuk79@mail.ru

КІНОТЕАТРИ ЯК МОДЕРНІ ЗАКЛАДИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАСЕЛЕННЯ ВОЛИНІ КІНЦЯ XIX – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті досліджуються питання становлення та функціонування таких нових закладів культури, як кінотеатри. На конкретних історичних прикладах висвітлюється їх діяльність, що демонструє поліфункціональні можливості цих закладів. Від самого початку свого виникнення кінотеатри стали популярним місцем проведення культурно-просвітницької діяльності серед місцевого населення. Також у статті розглядається роль модерних закладів культури у позашкільній роботі. Визначається специфіка культурно-просвітницької діяльності в даних закладах, що сприяла формуванню нового культурно-освітнього середовища у містах Волині у досліджуваний період.

Ключові слова: кінотеатри, культурно-просвітницька діяльність, позашкільна освіта, Волинь, культурно-освітнє середовище.

У трансформаційних умовах сьогодення питання освіти та культурного розвитку суспільства постають досить гостро. Для розбудови національної системи освіти особливо цінним є досвід попередніх поколінь, які незважаючи на складні суспільно-політичні та економічні умови не лише спромоглися сформувати мережу культурно-просвітницьких закладів, але й наповнити їх змістовними видами, формами та засобами діяльності.

В означених хронологічних межах відбувалася активізація культурно-просвітницького руху, спричинена вимогами часу та діяльністю провідних представників громадськості. Цей процес супроводжувався формуванням нових явищ міського середовища. Однією зі сфер, що піддалася трансформації, була сфера культурно-просвітницького життя у містах. Актуальність вивчення історичного досвіду регіональних явищ полягає не лише в рамках окремого краєзнавчого дослідження, але й у контексті загальнодержавної ситуації з визначенням місця у ній обраного регіону.

Цей позитивний історико-педагогічний досвід окресленого періоду дає цікавий матеріал для осмислення і розкриває широкі можливості для використання багатьох форм просвітницької роботи та її змістовної сторони в сучасних реаліях.

У сучасній науковій думці зазначена проблематика поки що не отримала поглибленого вивчення. Певне висвітлення ролі кінотеатрів у культурно-просвітницькому житті населення окремих регіонів України знаходить у працях вітчизняних науковців, зокрема Д. Чорного

[14], О. Прищепи [12], В. Крамара [7] та ін. Питання становлення і розвитку кінотеатрів на Волині в окреслений період наводяться у невеликих розвідках регіональних дослідників І. Карпової [4], А. Климчука [5], О. Котиса [6], Л. Леонової [8]. Використання технічних можливостей кіноапаратури як одного з дієвих засобів здійснення просвітницької діяльності розглянула у своїй дисертаційній роботі І. Тимочко [13].

Однак, на сьогодні практично відсутнє детальне наукове дослідження кінотеатрів як модерних закладів в контексті культурно-просвітницької діяльності на Волині окресленого історичного періоду.

Формування освітньо-культурного простору у містах Волинської губернії на межі XIX–XX століть постає як динамічний процес, зміни якого були обумовлені як зовнішніми факторами (соціально-економічний розвиток, розвиток систем комунікацій, досягнення у сфері науки, техніки і культури тощо), так і внутрішніми: внаслідок хоча й повільного, але підвищення культурного та освітнього рівня основної маси міських жителів збільшувався попит на культурно-освітній розвиток. Саме в цей період на Волині починає встановлюватися мережа закладів культури, до якої входили (бібліотеки, музеї, клуби тощо), а також театри, які втрачаючи традиційне смислове навантаження, наповнюються новим змістом, а саме просвітницькою діяльністю. Найбільшої популярності набули такі модерні заклади культури як кінотеатри. Впродовж досліджуваного періоду кінотеатри набули ознак поліфункціональних закладів,

поєднавши у своїй діяльності розважальний та культурно-просвітницький характер. Саме така специфіка діяльності даних закладів визначила широку популярність серед місцевого населення.

Мета статті – виявити значення кінотеатрів як модерних закладів у реалізації культурно-просвітницької діяльності та залучення до неї населення Волині кінця XIX – першої третини XX століття.

У післяреформений період по всій території Російської імперії посилюється прагнення населення до освіти та культурного розвитку. Така ситуація склалася завдяки переходу до нової індустріальної епохи, спричиненої модернізаційними процесами у всіх сферах життєдіяльності. Уряд усвідомлював, що соціальний прогрес був безпосередньо пов'язаний з просвітництвом, науковим прогресом. На той час також гостро стояли проблеми неписьменності населення, відсутність доступу до культурного дозвілля, боротьби з алкоголізмом.

Впродовж кінця XIX – початку XX століття істотні зрушення відчули мешканці міст у соціокультурній сфері, розширилася мережа культурно-освітніх закладів, адже основою просвітницької культури є освіта. У широкому розумінні поняттям культурно-просвітницької роботи охоплюється будь-яка організована поза навчальними закладами діяльність, що сприяє культурному зростанню людини [1, 599]. Таким чином, через громадські установи та організації, культурно-просвітницькі та мистецькі заклади йде розповсюдження наукових цінностей, досягнень духовної людської діяльності. Однак, зусиль одного уряду було недостатньо. Істотний внесок у вирішення цих проблем здійснила прогресивна громадськість за допомогою створення закладів комплексного типу нової формації, таких як бібліотеки, музеї, галереї, читальні, клуби тощо, та проведенні у них широкомасштабної діяльності із застосуванням там різноманітних форм, засобів і методів. До їх числа увійшли нові заклади – кінотеатри, які за досить короткий відлік часу стають невід'ємною частиною міського способу життя, ретрансляторами культурно-мистецьких та просвітницьких подій у містах. Модерні заклади у досліджуваному регіоні сприяли формуванню якісно нового освітньо-культурного середовища та стали одним із складових його елементів. У новому типі культурно-просвітницьких закладів сучасники відмічали зростаючу активність – пізнавальну, комунікативну, емоційну, громад-

ську. Поява цих закладів забезпечувала не лише можливість проведення змістовного дозвілля місцевих мешканців. Вже у першій третині XX століття, виконуючи роль концертних залів, вони стали місцем організації і проведення міжшкільних імпрез, Шевченківських академій, стали прототипами культурно-просвітницьких комплексів.

Поява на Волині мережі кінотеатрів стала потужним фактором її розвитку. Переважна більшість їхніх архітектурних споруд розміщувалася у містах, що надавало нового вигляду міській забудові. Крім того, культурно-освітнє середовище міста надавало широкі можливості для самих різних форм соціальної взаємодії. Різні стани та соціальні кола суспільства мали свої комунікативні центри та форми спілкування. Кінотеатр став місцем, де могли одночасно знаходитися люди з різних соціальних прошарків.

На початку 1900-х рр. відбувалася трансформація у внутрішньому змісті видів та форм культурно-просвітницької діяльності, будучи індикатором зміни потреб міських жителів, відбувається подолання замкненості духовного розвитку різних соціальних груп, іде процес демократизації культури. Як відомо, заняття культурно-просвітницькою діяльністю включає в себе поняття свободи особистості. Мешканці міста різних вікових категорій мали змогу взяти участь у проведенні культурно-просвітницьких заходів, що відбувалися у кінотеатрах.

Перший публічний показ стрічок з апарату «сінематографу Люм'єра», (як тоді його ще називали – «живих картин», «ілюзіонів», або ж «чарівного ліхтаря») відбувся в грудні 1895 року в Парижі. Вже наступного року апарат з'явився і в Російській імперії. За кілька років у містах по всій імперії почали з'являтися стаціонарні установки для показу «живих картин».

На початку XX ст., завдяки широкому поширенню у світі, у волинян з'явився новий вид розваги – кінематограф, який швидко набув популярності та інтересу серед міського населення. І вже на початку XX століття кінематограф активно включився у культурний процес міст. Як зазначає Д. Чорний «поступово кінематограф завойовував право бути представленим на рівних із іншими явищами міського життя. Завдячує він перш за все хроніці, яка надавала кожному глядачу можливість бути причетним до події, яка відбувалась в Санкт-Петербурзі або Парижі, побачити на власні очі те, що прові-

нційному обивателю побачити живцем не судилося протягом цілого життя» [14, 282].

У Волинській губернії кінематограф вперше з'явився у м. Житомир 21 серпня 1897 р., коли у міському театрі відбувся перший кіносеанс. Перший стаціонарний кінотеатр під назвою «Біограф» відкрився у Житомирі 1906 р., який вмщував понад 100 людей [4].

Зводилися театральні та інші сценічні майданчики в містах Волині переважно приватними особами. Так, наприклад, Театр Зафрана у м. Рівному, що пізніше став кінотеатром, урочисто відкрився 2 лютого 1908 р. – тоді це була найкрасивіша споруда міста. Власник, єврейський комерсант Лейб Зафран, назвав свою нову споруду «концертним залом», де відбувалися не лише театральні виступи місцевих та гастролюючи труп, алей проводились головні міські урочистості. Зал був розрахований на доволі значну кількість глядачів і мав 17 лож, 18 рядів крісел, 2 ряди балконів і 3 ряди галереї [11, 71].

У м. Луцьк демонстрація кінострічок розпочалася у 1908 р., коли місцеве «Луцьке товариство тверезості» прагнути залучати людей до безалкогольних акцій, використовувало показ «живих картин». У них була пересувна установка, яку часто використовували у дерев'яному літньому театрі. Взимку 1909 р. дане товариство вирішило зробити покази стаціонарними. Вони орендували зал на першому поверсі житлового приміщення міста. Цей перший стаціонарний кінотеатр Луцька не мав назви та проіснував всього півтора року. А вже у 1909–1910-х рр. член Луцької міської думи Л. Ельберт, який відповідав за культуру, частково за власні кошти, частково за міські відкрив великий електротейатр «Оріон», що мав 300 місць, вестибюль, апаратну і невелику сцену [6].

Починаючи з 1909 р. міські думи почали ухвалювати обов'язкові постанови з облаштування та утримання театрів – кінематографів. У ньому регулювалися розміри зали та апаратної камери, порядок розташування та розміри сидінь, наявність протипожежних пристроїв, телефону тощо [9, 120].

Вже на початку 1910-х рр. у губернії було 2 кінотеатри у Житомирі, 3 у Рівному, 2 у Ковелі, 2 у Володимирі-Волинському, 2 у Луцьку, 1 в Острозі, 1 у Староконстантинові, 1 у Дубно, 1 в Ізяславі [10]. А у 1912 р. в м. Житомирі в житловому будинку відкривається електротейатр «Люкс». Трохи згодом відкривають новий стаціонарний кінотеатр «Рим», розташований у

спеціальному окремому приміщенні та ще два кінотеатри – «Марс» та електротейатр Мянєвського [4].

У 1912 р. в м. Рівне, як і по всій імперії, урочисто відзначали 100-річний ювілей Вітчизняної війни 1812 року на яке Дума виділила значні кошти з міської скарбниці. Урочистості розпочалися з народних читань у кінотеатрі Зафрана. У день сторіччя Бородінської битви 26 серпня 1912 р., після літургії та богослужіння відбувся загальнонародний молебень під відкритим небом, пройшов великий хресний хід. Потім мешканці м. Рівне могли побачити парад військових рівненського гарнізону. А вже наступного дня, на завершення святкування, в кінотеатрах (для учнів безкоштовно, а для військових та дорослих квитки були за зниженими цінами) демонстрували картини з видатними епізодами війни [9, 122–123].

Після Першої світової війни у Луцьку 1916 р. збудували електротейатр «Замок Любарта» в самому замку за кошти військових [6].

З кінця 1920-х років в прокаті з'являються стрічки зі звуком, а самі стаціонарні приміщення вже були розраховані на кількєсот місць [6]. Організацією облаштування кінотеатрів продовжували займатися муніципальні органи влади та приватні особи. Так, співвласниками одного з найбільших у міжвоєнному Луцьку кінотеатрів «Сонце» на 470 місць були Ілія Полак, Фройм Бронфер, Борух Гелер. Кінотеатр «Світовид» у Ковелі (440 місць) належав Перелю Мойші, кінотейатр «Новини» (200 місць) в Олиці Луцького повіту – Ірге Песії, а кінотеатр «Радіо» в Любомлі, (235 місць), було власністю Шруля Ройзенмана [7, 279].

У 1929 р. в Луцьку було засновано Український кооперативний кінотеатр. Статут кооперативного об'єднання визначав головною метою його діяльності «поширення кооперативних ідей і сільськогосподарських знань серед українського селянства» [7, 279].

У 1920-х рр. в м. Луцьк електротейатр «Оріон» (збудований у 1909-1910-х рр.) захотіли розширити, щоб влаштувати там великий міський кінотеатр. Його відкрили 10 травня 1925 року. В кінотеатрі «Міський», окрім демонстрації кінострічок, відбувалися вистави Луцького міського театру ім. Юліуша Словацького. У 1929 р. на другому поверсі одного із житлових будинків на вул. Ягеллонській діяв кінотеатр «Аполло» (належав єврею Фроїму Бронфену). Зал був декорований шовком та мав м'які кріс-

ла, поряд з екраном було місце для піаніста та скрипаля, які створювали музичний супровід фільмів. Темпи будівництва кінотеатрів збільшувалися. Наприкінці 1930-х рр. взялися за будівництво ще двох великих кінотеатрів. Перший із них називався «Полонія» (сьогодні це Палац культури міста Луцька). Його почали будувати на кошти багатой єврейської родини Глікхів біля майдану Габрієля Нарутовича [6].

У Рівному до 1922 р. власниками кінотеатру «Новий Світ» були Зафрани і Аврум Гутман. Новими власниками стали брати Язвінські та Марія Сагановська. Цей кінотеатр мав 330 місць і давав щоденні сеанси. Окрім кінофільмів у приміщенні кінотеатру відбувалися концерти. Спеціальне пристосоване приміщення було в кінотеатру «Новини» (пізніше «Інтим», «Ампір») відкритого 1 січня 1928 року. Він був побудований за проектом архітектора Федора Бурого, кінотеатр мав велику залу зі сценою та оркестровою ямою. Партер містив 476 місць і 6 лож. Були в кінотеатрі й балкони, але на момент відкриття ще не працювали, оскільки не були закінчені сходи [5].

Впродовж 1928-1929 рр. в прокаті кінотеатрів були найновіші зарубіжні кінострічки. Серед виробників фільмів були такі кінофабрики, як «Муза фільм», «Лехфільм» (Варшава), «Уфа фільм» (Львів), «Standart film», «Radio pictures» (Лондон), «Ufa» (Берлін), «Columbia pictures», «Paramount films», «Metro Goldwyn Mayer», «Fox film», «FBO pictures» (США). Найбільш популярні фільми – «Вогні великого міста», «Американська трагедія», «Капітан Влад», «Останні реліквії Європи», «Небезпечні вампіри», «Девід Коперфільд», «Останні дні Помпеї», «Мата Харі» та ін. [8].

Зміни у соціокультурній сфері є індикатором соціальних змін, відображають нові потреби та інтереси, причому не вузького соціального прошарку, а широкого кола міських жителів. Серед числа дієвих засобів (книги, брошури, листівки, періодична преса тощо) здійснення просвітницько-громадської діяльності православних братств Волині кінця XIX – початку XX ст. стали «чарівні ліхтарі з туманними картинками» [13, 12].

У 1920-1930-х рр. кінотеатри стають важливими культурно-просвітницькими та мистецькими осередками у волинських містах. Кінотеатр як модерний заклад культурно-просвітницької роботи став місцем не лише інформаційно-просвітницького, а й освітнього просто-

ру. У просвітницькій діяльності закладу культури є такі форми, що безпосередньо несуть наукові знання (лекція, демонстрація фільму) та ті, де зміст поєднується із засобами художньої виразності (концерти, видовища тощо) [3, 46]. Так, наприклад, учні місцевих навчальних закладів у свій вільний час мали змогу поглибити свої здобуті знання під час навчання, розширити власні інтереси та удосконалюватись в обраній сфері завдяки перегляду кінострічок. За спогадами однієї з учениць Рівненської української гімназії Г. Книш-Боа у навчальному закладі діяв гурток вивчення французької мови. Учениці регулярно та організовано відвідували всі кінофільми на основі творів французьких класиків – В. Гюго «Знедолені», «Собор Паризької Богоматері», О. Дюма «Граф Монте Крісто», та «взагалі все, що тільки французького висвітлювалося на екрані» [2, 209].

Крім того, займаючись у різноманітних шкільних гуртках мистецького спрямування, учні також мали можливість представляти свої творчі напрацювання у приміщенні кінотеатру для широкого загалу міста. Наприклад, у м. Рівне 1930 р. у кінотеатрі «Новий світ» учні Рівненської гімназії здійснили постановку казки «Король Сплюх» (режисер-постановник П. Зінченко). Також під його керівництвом у 1932 р. було поставлено драму-феєрію «Лісова пісня» Лесі Українки, а у 1933 р. – п'єсу М. Гоголя «Ревізор» [2, 211].

Для музично-вокальних імпрез гімназія винаймала зал в одному з міських кінотеатрів як «Новий світ», або «Зафран». Це переважно для академій в честь Т. Шевченка, С. Петлюри, завжди з обширною програмою. Білети виступу можна було купити заздалегідь в українських книгарнях. Також під час відзначення польських державних свят у кінотеатрі Зафрана відбувалися урочистості з культурно-мистецькою програмою в якій брали участь учні з усіх середніх шкіл м. Рівне [2, 213].

Наприкінці 1930-х років кінотеатри стали найбільш популярним типом культурно-просвітницького закладу. Місцеві мешканці мали можливість не лише ознайомитись з новинками світу кіно, але і просто приємно відпочити. Обговорення останніх кінопрем'єр, які проводились на засіданнях різних громадських організацій, стало не менш важливим явищем культурного життя, як і театральних вистав, літературних новинок тощо. У газетах постійними стали рубрики про кіно. В газеті «Ехо Рувенське» була рубрика «Екран і сцена» [8].

На початку XX століття кінотеатри стали прототипами комплексного культурно-просвітницького закладу. Вони поєднували різні види діяльності та широко використовували у своїй роботі клубні методи і форми. Подібний заклад надавав можливість комплексному підходу у вихованні, творчому пошуку та цінним знахідкам у самих різних аспектах, найповніше знайшов вираження у вирішенні проблеми координації позашкільної виховної діяльності серед учнів та інших категорій місцевого населення. Заходи, які проводилися для населення у кінотеатрах, сприяли всебічному розвитку особистості, формуванню смаків, надавали можливість безпосередньому спілкуванню з аудиторією, прямого контакту з нею, розвивали активність людей тощо.

Список використаних джерел

1. Большая советская энциклопедия. – Т. 13. – М., 1973.
2. Гуцуляк М. Про близьке здалека. Рівненська українська гімназія 1923-1939 рр. / М. Гуцуляк. – Ванкувер, 1976. – 299 с.
3. Жаркова Л. С. Деятельность учреждений культуры: Учебн. пособ. / Л. С. Жаркова. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: МГУКИ, 2003. – 234 с.
4. Карпова І. Перший кіносеанс у Житомирі пройшов наприкінці 19 століття [Електронний ресурс] / І. Карпова. – Режим доступу: <http://www.1.zt.ua/>
5. Климчук А. Розваги в житті рівнян крізь призму часу: бали, театри, кіно, цирк, данцінги [Електронний ресурс] / А. Климчук. – Режим доступу: <http://istvolyn.info/>
6. Котис О. Кіно і Луцьк. 100 років великого екрану в місті [Електронний ресурс] / О. Котис // ВолиньPost. – Режим доступу: <http://www.volynpost.com/>
7. Крамар Ю.В. Національно-культурна та релігійна політика урядів Польщі на Волині (1921-1939 рр.): дис. ... д. іст. наук: 07.00.02 / Крамар Юрій Вікторович. – Луцьк: СЛУ ім. Лесі Українки, 2015. – 512 с.
8. Леонова Л. Від театру Зафрана до кінотеатру «Партизан» [Електронний ресурс] / Л. Леонова. – Режим доступу: <http://istvolyn.info/>
9. Лисиця А. В. Місто Рівне. Сторінки історії / А. В. Лисиця. – Рівне: Волинські обереги, 2008. – 204 с.
10. Памятная книжка Вольнской губернии на 1913 год. – Житомир, 1913.
11. Поліщук Я. О. Рівне: мандрівка крізь віки. Нариси історії міста / Я. О. Поліщук. – Рівне, 1998. – 196 с.
12. Прищепа О. П. Міста Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. / О. П. Прищепа. – Рівне: ПП ДМ, 2010. – 287 с.
13. Тимочко І. Б. Просвітницько-громадська діяльність православних братств Волині (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Б. Тимочко. – Рівне: РДГУ, 2011. – 20 с.
14. Чорний Д.М. По Лівий б'ік Дніпра: проблеми модернізації міст України (кінець XIX – початок XX століття) / Д. М. Чорний. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 304 с.

Oksana GLUSHCHUK
Rivne

CINEMAS AS MODERN FACILITIES CULTURUL AND EDUCATIONAL LIFE POPULATION OF VOLYN LATE XIX – FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY

The article deals with the issue of formation and functioning of new cultural institutions such as theaters. In specific historical examples highlighted their activities, showing the multifunctional capabilities of these institutions. From their inception, cinemas have become a popular venue for cultural and educational activities among the local population. Also, the article discusses the role of cultural institutions in modern school work. Determine the specificity of cultural activities in these institutions that contributed to the formation of a new cultural and educational environment in cities in Volyn study period.

Key words: cinemas, cultural and educational activities, school education, Volyn, cultural and educational environment.

Оксана ГЛУЩУК
г. Ровно

КИНОТЕАТРЫ КАК МОДЕРНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ ВОЛЫНИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX СТОЛЕТИЯ

В статье исследуются вопросы становления и функционирования таких новых учреждений культуры, как кинотеатры. На конкретных исторических примерах освещается их деятельность, демонстрирует полифункциональные возможности этих учреждений. С самого начала своего возникновения кинотеатры стали популярным местом проведения культурно-просветительской деятельности среди местного населения. Также в статье рассматривается роль современных учреждений культуры во внешкольной работе. Определяется специфика культурно-просветительской деятельности в данных учреждениях, которая способствовала формированию новой культурно-образовательной среды в городах Волины в исследуемый период.

Ключевые слова: кинотеатры, культурно-просветительская деятельность, внешкольное образование, Волинь, культурно-образовательная среда.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 37.032:796.011.3-057.87

Надія ДОВГАНЬ

м. Миколаїв

borovik_v69@mail.ru

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті здійснена спроба категоріального визначення функціонального тренінгу як форми позааудиторної спортивно-масової роботи у вищому навчальному закладі. Розроблено структуру функціонального тренінгу. Представлено його різновиди. Визначено приватні принципи його застосування. Описано вправи, що використовуються у функціональному тренінгу, відповідно до специфіки його різновиду.

Ключові слова: тренінг, функціональний тренінг, позааудиторна робота, позааудиторна спортивно-масова робота, аеробіка, ритмічна гімнастика, пілатес, бодіфітнес.

Успішність організації модернізованих процесів у вищому навчальному закладі є основним лейтмотивом наукових і прикладних розробок останнього десятиліття, що обумовлює пошук нових освітніх форм, технологій та засобів виховання фізичної культури студентів у процесі спортивно-масової роботи. Цей пошук пов'язаний з вибором ефективних методів навчання руховим діям, розвитку фізичних здібностей, підтримки власного здоров'я і виховання особистісних якостей майбутнього фахівця як ресурсу підвищення якості освіти. У зв'язку з цим, особливої соціальної значущості набуває питання впровадження тренінгових технологій як інноваційних форм навчання та виховання студентської молоді, які дозволяють сформува-ти особистість конкурентоспроможного професіонала, здатного не тільки до формування власного професійного інтересу, а й отримання нового досвіду до реалізації своїх можливостей у межах фізичного вдосконалення та спортивного тренування.

Вибір тренінгу як однієї з інноваційних провідних форм виховання фізичної культури студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи зумовлено тим, що він створює умови для особистісної зміни сфери розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Така думка знаходить своє підтвердження у роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Е. Бьорна, У. Гарбе, Д. Герхарда, Н. О. Євдокимової, Д. Колбі, К. Левіна, В. О. Лефтерова, Л. І. Мороз, Г. В. Попової, Ю. М. Швалба, С. І. Яковенка, Т. С. Яценко та ін.).

Н. О. Євдокимова та Ю. М. Швалб стверджують, що провідним засобом сучасного професійного навчання мають стати тренінгові тех-

нології, спрямовані на формування і розвиток особистісної та професійної компетенції студентів. Тренінгові технології є одним із провідних засобів професійного навчання завдяки спрямованості на вирішення задач різного ступеня складності [4].

Ми вважаємо, що у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи доцільним є впровадження функціонального тренінгу.

Мета статті полягає у створенні методичного концепту функціонального тренінгу як форми позааудиторної спортивно-масової роботи у вищому навчальному закладі.

Завдання:

1. Визначити поняття функціонального тренінгу.
2. Розробити структуру функціонального тренінгу у ракурсі його використання на позааудиторних заняттях з фізичного виховання.
3. Описати методику використання функціональних тренінгів, які застосовуються у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи зі студентами у ВНЗ.

Тренінг (training – підготовка, тренування) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти успіху в одному виді діяльності або в певній галузі [2]. Ю. М. Ємельянов зазначає, що «тренінг» – це група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [3].

С. І. Макшанов розглядає тренінг як «багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та осо-

бистісного буття людини» [6, 58]. Серед «ефектів тренінгу» дослідник зазначає: засвоєння нових знань; удосконалення умінь та навичок, способів спілкування з колегами; зміну установок; коригування системи уявлень про себе; переосмислення системи цілей та цінностей; формування здатностей до рефлексії [6].

Продовжуючи цю думку, Ю. М. Жуков, П. Растянніков і Л. Петровська зазначають, що кожне окреме заняття у формі тренінгу можна розглядати як ситуацію впливу. На їх думку, методи впливу зорієнтовані на втручання в розвиток особистості для здійснення певних змін [8]. І. Вачков розглядає тренінг як сукупність активних методів пізнання і саморозвитку особистості [1].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє використання такого нового виду тренінгу, як *функціональний тренінг*. Зазначимо, що навіть визначення поняття «функціональний тренінг» є неоднозначним, відображає безліч різноманітних підходів та інтерпретацій.

Є. Б. М'якінченко визначає функціональний тренінг як тренування, спрямоване на навчання руховим діям, виховання фізичних якостей (сили, витривалості, гнучкості, швидкості та координаційних здібностей) та їх поєднання, поліпшення статури та ін., тобто того, що може підпасти під визначення «хороші фізичні кондиції», «хороша фізична форма», «спортивний зовнішній вигляд» [7].

Ю. В. Татура зазначає, що функціональний тренінг сприяє гармонійному розвитку й удосконаленню тіла, підвищує рівень фізичного розвитку, формування потреби у руховій активності, досягнення фізичного вдосконалення, зміцнення здоров'я за рахунок визначення наявності в собі необхідної сили, швидкості, витривалості і спритності, великого розмаїття рухових умінь і навичок. Науковець підкреслює, що центральною ідеєю функціонального тренінгу є поліпшення життєдіяльності людини через виконання тих вправ, які максимально схожі на найпоширеніші рухи з життя. Функціональний тренінг (у вузькому розумінні) – тренування, спрямоване на розвиток координації (балансу) [9]. А. Мірошников стверджує, що функціональний тренінг – це насамперед тренінг рухів, а не м'язів. На м'язи у процесі функціональної підготовки чиниться лише зміцнювальний вплив [5].

У теорії та методиці фізичного виховання зустрічається також паралель в ототожненні

«функціонального тренінгу» з загальною фізичною підготовкою, кондиційною підготовкою та фітнесом. Аналізуючи літературу зарубіжних авторів (Г. Кука, К. Купера, Дж. С. Редкліфа, Б. Френкса, Е. Хоулі), які торкаються проблеми визначення поняття «функціональний тренінг», слід зазначити, що чимало з них так само вказують на те, що це поняття досі не має чіткого формулювання. І всі автори сходяться на думці про необхідність єдиного розуміння терміну «функціональний тренінг» та інтеграції функціонального тренінгу у вітчизняну науку і практику.

Функціональний тренінг характеризується нами як процес спортивного тренування, спрямований на зміцнення здоров'я, розвиток рухових якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості, який визначається компонентами фізичного, психічного, духовного і соціального станів. Використання функціонального тренінгу на позааудиторних заняттях з фізичного виховання зі студентами дає змогу підвищити мотивацію до занять фізичними вправами й інтерес до власного стану здоров'я, створення іміджу сучасної людини.

Відповідно до етапів реалізації методики розроблена нами функціональна тренінгова система набуває такого вигляду (див. рис. 1).

Відповідно до рис. 1, провідною метою функціонального тренінгу ми визначаємо ідею оздоровлення, що допомагає реалізувати можливості оптимального фізичного розвитку, виховання позитивних моральних та вольових рис характеру, формування краси та тілесної гармонії студентів.

Функціональний тренінг, який застосовується нами на позааудиторних заняттях з фізичного виховання виконує наступні завдання: 1) формування стійкої мотивації до занять фізичними вправами, покращення стану здоров'я, інтересу до власної тілесності; 2) побудови персональної програми навчання і розвитку, що враховує повною мірою його фізичний стан, рівень розвитку фізичних якостей, мотивацію й особисті переваги; 3) реалізації рефлексії, що спонукає студента до самостійного формування системи знань, умінь і навичок у галузі фізичної культури і спорту; 4) удосконалення власного здоров'я, забезпечення формування гармонійного рівня фізичного розвитку, культури рухів та культури тіла, естетики фізичного іміджу та підготовки до професійної діяльності. Акцент робиться на необхідності дотримання



Рис. 1. Функціональна тренінгова система

здорового способу життя, фізичної рекреації та приємному проведенні часу, отриманні позитивних емоцій, розвитку фізичних якостей і красивої статури, можливості особистих досягнень і задоволенні власного честолюбства, бажанні випробувати і вдосконалити себе.

Для функціонального тренінгу характерні такі особливості:

- широкий спектр використовуваних фізичних вправ (з предметами, без них, на снарядах, тренажерах та ін.), їх своєрідність, різна спрямованість за рахунок використання асиметричних рухів;
- функціональний зв'язок рухової активності з музикою, сучасними ритмами та напрямками танців;
- висока емоційність занять;
- широка варіативність використання методів і методичних прийомів;
- можливості творчого самовираження, отримання задоволення від виконання різних рухових дій;
- вдосконалення рухових можливостей, підвищення культури рухів;
- набуття спеціальних знань і умінь з самоконтролю.

Структурно функціональний тренінг може включати такі фази: підготовча, основна, заключна (відновлювальна).

1. Підготовча фаза – це комплекс спеціально підібраних вправ, направлених на ефективну підготовку організму студентів до майбутньої роботи. У цій фазі функціонального тре-

нінгу вирішуються такі завдання: організація студентів та активізація їх уваги; створення відповідної психологічної установки та позитивного емоційного стану; підготовка організму до майбутніх фізичних навантажень. Заняття починаються з аеробної частини. Тренування містить спеціалізовану розминку (тривалість підготовчої фази складає 20% тренувального часу), яка вирішує і завдання розминки для основної фази.

2. Основна фаза – виконує головну функцію, оскільки у ній вирішуються всі категорії завдань функціонального тренінгу: формування знань щодо рухової діяльності; навчання руховим умінням та навичкам; розвиток загальних та спеціальних функцій опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем; формування та підтримка гарної постави; загартовування організму; виховання моральних, інтелектуальних, вольових та естетичних якостей. В основну фазу занять функціональним тренінгом входять: аеробний компонент (розвиток серцево-судинної та дихальної систем організму); танцювально-хореографічні і коригувальні елементи (корекція статури та розвиток музично-ритмічних здібностей); кардіореспіраторний компонент (розвиток аеробної продуктивності); силова частина (вправи для розвитку м'язів черевного пресу, тулубу, плечового поясу, м'язів ніг та рук), тривалість основної фази складає 70% тренувального часу.

Тренувальний ефект досягається шляхом багаторазового повторення циклічних вправ.

Повторення виконуються в помірному темпі на велику кількість разів (від 30 до 100 і більше) до повного стомлення. Після кожної вправи силового характеру виконується вправа на розтягування цієї зони. Для демонстрації вправ і самоконтролю широко використовуються мультимедійні комп'ютерні системи і дзеркала. Після цього студенти переходять до тренажерів або до виконання вправ з гантелями, амортизаторами, ритмічної гімнастики в партері.

3. Заключна (відновлювальна) фаза функціонального тренінгу пов'язана з вирішенням таких завдань: завершення навчально-тренувального процесу з метою приведення організму до оптимального для майбутніх занять стану та збереження спільної робочої установки; концентрація уваги студентів на досягнутому рівні та орієнтація їх у подальшій роботі. В заключну фазу занять функціональним тренінгом входять: вправи на розтягування (елементи стретчингу, пілатесу); відновлювальні вправи на дихання (елементи дихальної гімнастики); вправи на релаксацію (елементи йоги). Заклучний сегмент складає 10% тренувального часу.

Заняття функціональним тренінгом проводяться із застосуванням мультимедійного обладнання у поєднанні з музичним супроводом, який повинен відповідати характеру виконання вправ, їх темпу, ритму та тривалості.

Результатом функціонального тренінгу є покращення фізичного стану, зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості, набуття мотивації до занять функціональним тренінгом.

Наведена узагальнена структура функціонального тренінгу може зазнавати змін залежно від цільової спрямованості занять зі студентами (групових чи індивідуальних), рівня фізичного стану тих, хто займається, та інших чинників. Це дозволяє викладачу проявити творчий підхід до організації функціонального тренінгу і забезпечити більшу дієвість впливу цього тренінгу на виховання фізичної культури студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Це дозволяє розглядати функціональний тренінг як високоефективну систему оздоровчих занять, спрямованих на покращання фізичних кондицій, зміцнення здоров'я, гармонійний фізичний розвиток.

Основу змісту занять складають фізичні вправи, спрямовані на розвиток основних фізичних якостей, розкриття внутрішнього потенціалу студента як особистості. Заняття за цією

програмою не вимагають попередньої підготовки і підходять для студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості. Така структура дозволяє поступово залучати студентів до навчально-тренувального процесу на занятті, забезпечуючи досягнення необхідного рівня фізичної працездатності.

Отже, функціональний тренінг позиціонується з системою фізичного вдосконалення людини, метою якої є формування потреби студентів у здоров'ї, красі, привабливості, що становлять основу життєвих пріоритетів їх особистості.

Нами розроблені такі різновиди функціональних тренінгів: «Аеробіка», «Ритмічна гімнастика», «Пілатес», «Бодіфітнес» для студентів I–II курсів ВНЗ.

Програма занять складена відповідно до різних напрямів спортивного тренування, пріоритетом якого є розвиток одного або одночасно кількох рухових якостей. У процесі занять використовується спеціальне обладнання: фітбол-м'ячі, гумові м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, бодібари, що дозволило урізноманітнити заняття і більш цілеспрямовано впливати на організм студентів з метою підвищення рівня їх фізичної підготовленості. Тренування проводиться з мінімальним використанням обладнання, додавалися модифікації та варіації програм (див. рис. 2).

Відповідно до рис. 2, охарактеризуємо різновиди функціонального тренінгу, які застосовуються у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи зі студентами у ВНЗ:

1) Функціональний тренінг «Аеробіка» – це комплекс спортивних програм оздоровчого напрямку, заснований на використанні різноманітних фізичних вправ з аеробіки, танцювальних рухів, елементів гімнастики, бойових мистецтв та психотренінгу. Вона об'єднує в собі не тільки фізичну активність, а й раціональне харчування та різноманітні види тестувань (включаючи медичне).

Функціональний тренінг з аеробіки складається з: вибору виду оздоровчих занять з урахуванням інтересів студентів та їх підготовленості; підбору музики з певною кількістю ритмічних ударів на хвилину для кожної вправи; запису фонограми для всього заняття (без перерв у звучанні музики); конструювання вправ і хореографічних зв'язок для різних частин заняття; розподілу в занятті різних за навантаженням вправ і зв'язок; розучування викладачем розроблених комплексів фізичних вправ в

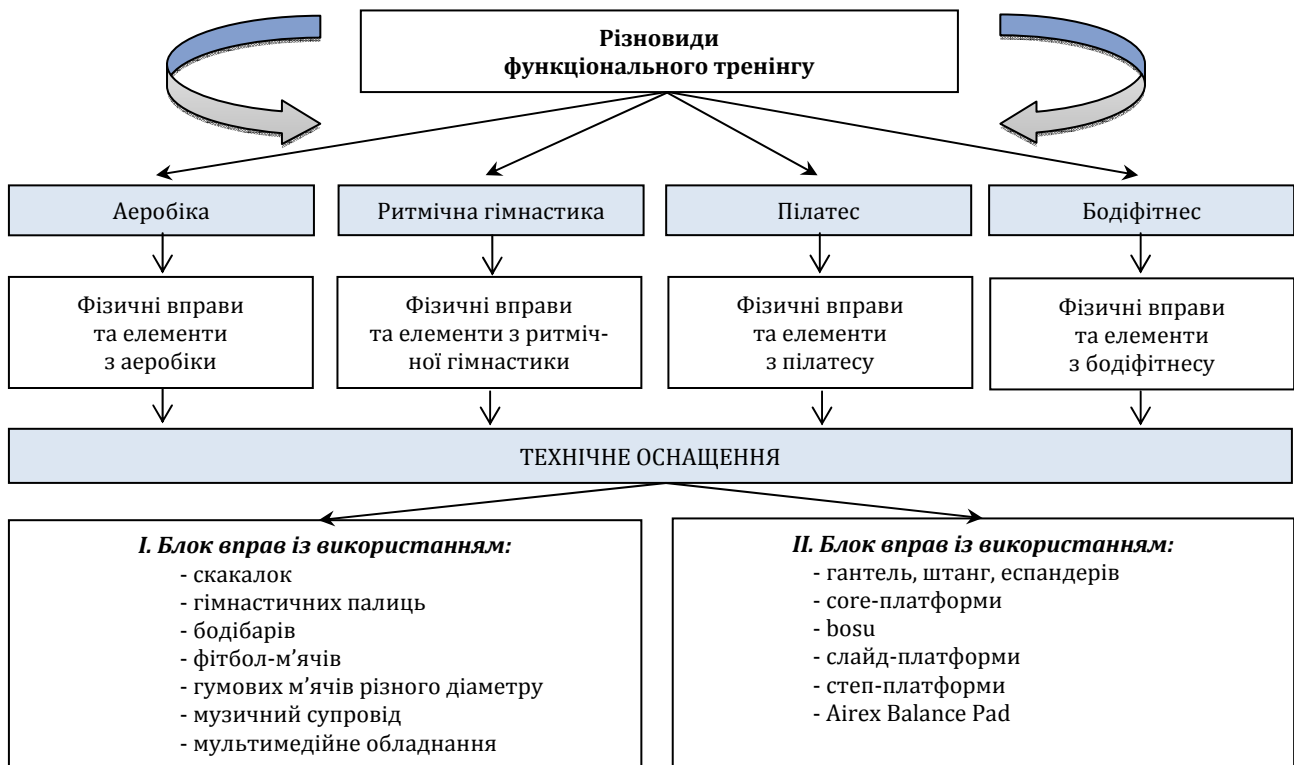


Рис. 2. Різновиди функціонального тренінгу, які застосовуються у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи зі студентами у ВНЗ

основній частині заняття (самотренування); навчання студентів специфічним фізичним вправам з аеробіки, направленим на розвиток фізичних якостей (спритності, гнучкості, витривалості).

Види фізичних вправ функціонального тренінгу з аеробіки: загальнорозвивальні вправи: у положенні стоячи (вправи для рук і плечового поясу в різних напрямках, вправи для тулубу і шиї, вправи для ніг); у положенні сидячи і лежачи (вправи для стоп, вправи для ніг в положенні лежачи і в упорі на колінах, вправи для м'язів живота в положенні лежачи на спині, вправи для м'язів спини в положенні лежачи на животі і в упорі на колінах); вправи для розтягування, ходьба, біг, підскоки і стрибки.

Вибір фізичних вправ залежить, у першу чергу, від віку та рівня підготовленості тих, хто займається. Вправи виконуються: з низьким ударним навантаженням (*Low impact* або *Lo*); з високим ударним навантаженням (*High impact* або *Hi*); з різними комбінаціями рухів рук і ніг. Наприклад: *Lo* – рухи ногами і *Hi* – рухи руками.

2) Функціональний тренінг «Ритмічна гімнастика» – це система підібраних фізичних вправ, що виконуються поточним методом із музичним супроводженням, спрямованих на зміцнення здоров'я та гармонійний розвиток особистості.

Функціональний тренінг з ритмічної гімнастики вирішує насамперед завдання розвитку загальних рухових якостей: сили, витривалості, збільшення рухливості у суглобах (гнучкість), швидкості та спритності. Вирішується низка освітніх завдань з метою розширення арсеналу рухових умінь і навичок, розвитку культури руху (пластичності, виразності і т.д.) та виховання правильної постави. «Ритмічна гімнастика» є чудовим засобом естетичного і морального виховання студентів, виховання впевненості відносно себе завдяки володінню власним тілом при виконанні як повсякденних, так і складних спортивних та професійних рухів, виявлення творчих можливостей та особистої активності.

Функціональний тренінг з ритмічної гімнастики приваблює студентів не тільки своєю емоційністю та доступністю, але і практично безмежною різноманітністю вправ, які надають можливість впливати на їх організм як цілісно, так і вибірково, що забезпечує ефективність занять.

Види фізичних вправ функціонального тренінгу з ритмічної гімнастики: вправи з хореографічної підготовки, гімнастичні, танцювальні елементи; вправи з використанням загального впливу: вправи для м'язів рук, вправи для м'язів ніг, вправи для м'язів тулубу та шиї, комплексні вправи.

3) Функціональний тренінг «Пілатес» – це оздоровчі заняття, що поєднують комплекс фізичних вправ з прийомами концентрації свідомості, метою яких є розвиток гнучкості всіх м'язів тіла, координації рухів, рухливості суглобів та поліпшення загального стану здоров'я студентів.

Основні завдання функціонального тренінгу з пілатесу – зміцнення мускулатури, поліпшення координації, балансу тіла, постави, стимулювання циркуляції та підвищене сприйняття власного тіла.

Види фізичних вправ функціонального тренінгу з пілатесу: використання вправ на статичну напругу і розтягування; використання вправ на гнучкість.

4) Функціональний тренінг «Бодіфітнес» – це використання силових фізичних вправ, елементів та зв'язок, направлених на різні групи м'язів, розвиток загальної витривалості, силових якостей, гнучкості, координаційних здібностей, що сприяє всебічному розвитку та фізичній підготовленості, зміцненню здоров'я та підвищенню рівня життєдіяльності.

Серед основних чинників, що визначають специфіку впливу засобів функціонального тренінгу «Бодіфітнес» на заняттях з фізичного виховання зі студентами, ми визначаємо: індивідуальні особливості тих, хто займається (вік, стать, рівень фізичного стану, наявність чи відсутність досвіду та ін.); характер вправи (базові, ті, що формуються); режим роботи м'язів; швидкість виконання вправи; розміри обтяження та інтервал відпочинку; обладнання (тренажери) та снаряди.

Види фізичних вправ функціонального тренінгу з бодіфітнесу: вправи без обтяжень і предметів, пов'язані з подоланням опору власної ваги тіла (ланки); вправи на снарядах масового типу та гімнастичного багатоборства; вправи з гімнастичними предметами певної конструкції і тяжкості (м'ячі, палиці, амортизатори та ін.);

вправи зі стандартними обтяженнями (гантелі, гирі, штанга); вправи з партнером (в парах, трійках); вправи на тренажерах і спеціальних пристроях.

Відтак, вважаємо функціональний тренінг вельми перспективною інноваційною технологією, яка розширює можливості студентів щодо фізичного самовдосконалення, різноманітності тренувального процесу, надання індивідуального забарвлення та прояву власної індивідуальності.

Перспективою наших подальших досліджень може стати розробка програм інших різновидів функціонального тренінгу.

Список використаних джерел

1. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985. – 342 с.
4. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць [за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової]. – Т. 2. – Вип. 7. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 121–128.
5. Мирошников А. Методология функционального тренинга. [Электронный ресурс] / А. Мирошников. – Режим доступа: <http://www.maxfit.su/d/d1.shtml>.
6. Мокшанов С. И. Методическая подготовка специалистов в области тренинга: уч.пособ / С.И.Мокшанов. – СПб.: Институт тренинга, 2000. – 301 с.
7. М'якинченко Е. Б. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: Учебное пособие для студентов вузов физической культуры / Под. ред. Е. Б. М'якинченко, М. П. Шестаковой. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 206 с.
8. Панасюк І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування навчальних тренінгів у професійній діяльності / І. В. Панасюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збір. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 192–196.
9. Татура Ю. В. Фитнес: Тонкости, хитрости и секреты / Ю. В. Татура. – М.: Бук-пресс, 2006. – 325 с.

Nadia DOVGAN

Mykolaiv

FUNCTIONAL TRAINING AS A FORM EXTRACURRICULAR SPORTS WORK IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article attempted categorical definition of functional training as a form of extracurricular sports and mass work in higher education. The structure of functional training. Presents its variants. Determined the principles of its application. Described exercises used in functional training, according to the specifics of its kind.

In the context of our study of particular interest is the use of this new type of training as functional training. Note that even the definition of "functional training" is ambiguous, reflecting the many different approaches and interpretations.

Functional training is characterized us as the process of sports training aimed at health promotion, development of motor skills, improve physical fitness, defined the components of physical, mental, spiritual and social conditions. Using functional training on extracurricular physical education classes with students to help improve the motivation to exercise and interest in their own health, creating the image of modern man.

Key words: training, functional training, extracurricular work, extracurricular sports and mass work, aerobics, rhythmic gymnastics, pilates, bodybuilding.

Надежда ДОВГАНЬ

г. Николаев

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье предпринята попытка категориального определения функционального тренинга как формы внеаудиторной спортивно-массовой работы в высшем учебном заведении. Разработана структура функционального тренинга. Представлены его разновидности. Определены частные принципы его применения. Описаны упражнения, используются в функциональном тренинге, в соответствии со спецификой его разновидности.

Ключевые слова: тренинг, функциональный тренинг, внеаудиторная работа, внеаудиторная спортивно-массовая работа, аэробика, ритмическая гимнастика, пилатес, бодифитнес.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378(043.3)

Тетяна ДУДКА

м. Київ

kiev.professor@gmail.com

ДЕФІНІТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕКСКУРСІЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ ХІХ-ХХІ ст.

У статті розглянуто дефінітивні аспекти досліджуваного поняття крізь призму історико-педагогічного методу в розрізі ХІХ-ХХІ ст. Акцентовано увагу на проблемі понятійно-категоріальної прозорості, розв'язання якої уможливорюється лише в контексті глибинного ретроспективного аналізу історичних подій та процесів. Актуалізується необхідність переосмислення досвіду минулих поколінь та їх значення для майбутнього нашої держави.

Автор досліджує багатоаспектність педагогічного феномену «екскурсія» під кутом етимологічного, діяльнісного, психологічного та педагогічного дефінітивно-класифікаційних критеріїв.

Інструментарієм дослідження виступив хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-педагогічний та порівняльний методи. Використання такого широкого методологічного спектру дозволило визначити, що предмет дослідження є незамінним в контексті розумового, фізичного, естетичного та громадянського виховання.

Ключові слова: екскурсія, дефініція, розвиток особистості, виховання, навчання, соціалізація, пізнання, самореалізація, професійна діяльність, освіта.

В умовах трансформаційних перетворень та стійкого соціокультурного розвитку суспільства, актуалізуються питання інтерпретації різних дефініцій, які віддзеркалюють авторський підхід до розуміння досліджуваної проблематики. У цьому контексті об'єктом дослідження гуманітарної методології стає освітній процес, який володіє особистісноутворюючим, культурутворюючим, ціннісно-змістовним потенціалом.

Актуальність даного дослідження обумовлена необхідністю екстраполяції у сучасний науково-педагогічний обіг цінних педагогічних ідей та досвіду, виробленого представниками

різних інституцій на тому чи іншому етапі історичного розвитку.

Окреслена проблематика наукового аналізу залишається мало дослідженою у психолого-педагогічній науці та філософії освіти.

Окремі аспекти досліджуваного педагогічного феномену знаходимо у працях А. Бойко, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, В. Євтуха, І. Зайченка, В. Сиротюка, О. Сухомлинської та ін. Проте, більш ґрунтовнішого переосмислення потребує розгляд дефінітивної сутності титульної проблематики, дослідженню якої присвячена дана публікація.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

- проаналізувати стан проблеми, яка досліджується, у історико-педагогічній науці;
- дослідити вплив досліджуваного педагогічного феномену на розвиток педагогічної теорії та практики окресленої історичної епохи;
- популяризувати науково-педагогічну спадщину представників вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної еліти досліджуваних століть.

Дефінітивна проблематика є однією із найважливіших в наукознавстві. Розгляд змістовного наповнення того чи іншого поняття нерідко є передумовою виникнення дискусій, які виходять за межі схоластичних суперечок і володіють принциповою значущістю для наукової методології. До якісних характеристик термінів, що формують понятійно-категоріальний апарат будь-якої науки, слід віднести точність та однозначність, симбіоз яких приводить до формулювання основних логічних законів. Такий перебіг процесів активізує нівелювання комунікативної функції мови науки, оскільки вище названі якості забезпечують «трансляцію» її досягнень.

Важливість дефінітивного аналізу підтверджує і той факт, що ефективність впливу на будь-яку практику продиктоване необхідністю її пізнання та чіткого визначення, навіть і суб'єктивного, тим більше, що одну і ту ж категорію можна трактувати по-різному. Історико-ретроспективне дослідження термінології дозволяє розкрити глибинну сутність окресленої феноменології та відіграє важливу роль у формуванні цілого спектру нових знань. Така послідовність дій у процесі вивчення предмету дослідження має важливе наукове та практичне значення.

Понятійно-категоріальна прозорість та чіткість наукового визначення змістовної сутності досліджуваного феномену є обов'язковою умовою на шляху розробки дієвих навчально-освітніх програм.

Актуальність проблеми екскурсій можна прослідкувати у цілій низці досліджень гуманітарного профілю. Ступінь їх впливу на суспільство в цілому окреслювався прогресивною елітою у різних контекстах соціального життя, посідаючи на різних етапах історичного розвитку Української держави досить важливе місце. Міждисциплінарна сутність екскурсійної фено-

менології визначала стійкий і багатоаспектний інтерес до неї представників різних галузей суспільствознавства.

Значна популярність названої дефініції дозволила їй без проблем увійти до широкого лексичного обігу різних наук, ознаменувавши при цьому її чіткий перехід від первинного узагальненого значення до більш ґрунтовнішого розкриття сутності категорії.

Усвідомлюючи складність та багатогранність поняття «екскурсія» доцільно, на наш погляд, представити його у розрізі різних дефінітивно-класифікаційних критеріїв. Зокрема, етимологічний окреслює чіткі кордони екскурсії, деталізуючи її різновиди (В. Хунцікер, К. Крапф, А. Сміт та ін.)

У 40-х рр. XX ст. швейцарські учені В. Хунцікер та К. Крапф сформулювали наступне визначення екскурсія «... це сукупність відносин та явищ, які виникають під час переміщення та перебування людей у місцях, відмінних від їх постійного місця проживання і роботи» [2, 47].

Зарубіжний учений А. Сміт вважав, що екскурсія у міжнародному вимірі «...це перетин національних кордонів з метою пізнання нової інформації та здійснення певних видів діяльності пов'язаних із дослідженням різних аспектів соціально-культурного розвитку з наступним поверненням в країну постійного проживання» [1, 399].

В. Каганский під поняттям «екскурсія» розумів переміщення в географічному просторі, яке «...вимальовує модус свого різноманіття, при цьому пізнавально-діяльнісна складова реалізується завдяки просторовій активності екскурсанта, шляхом перетину ним певних кордонів» [7, 7].

На думку Н. Граберна, екскурсія «... є процесом стійких впливів метрополії і периферії, соціальних класів, осілості та маргінальності в межах визначених кордонів подорожі» [3, 148].

За словами А. Степаненка екскурсія передбачає багатоплановий процес розвитку особистості вихованця, його самореалізацію, набуття ним професійних і ключових компетенцій в процесі вивчення різних культур [11, 26].

На думку А. Макареня досліджуваній феномен викристалізовується через «...вмінням управляти власною освітньою діяльністю, коли суб'єкт вибудовує свій індивідуальний освітній маршрут, чітко окреслює певні цілі, прогнозує професійну діяльність з урахуванням вимог нової епохи і нового суспільства» [7, 7].

Американський дослідник Дж. Браа – Дженсон під екскурсією розуміє «... не лише фізичне пересування осіб в просторі та часі, але і мобільність думок, ідей та методів зорієнтованих на вивчення досліджуваної проблематики всередині країни або за її межами» [5, 69]. Вище викладене визначення актуалізує формулювання нового поняття «віртуальні екскурсії», яке може слугувати інноваційним критерієм досліджуваної категорії.

Педагогічний критерій вище названого феномену віддзеркалюється у реалізації цілого ряду навчально-виховних завдань. Екскурсії часто проводили після теоретичного вивчення окремих тем з навчального предмету, в ході позакласного заняття вихованці отримували найцікавіші коментарі педагога. Екскурсії організовувалися після проведення цілого циклу теоретичних занять, з метою закріплення здобутих попередньо знань на практиці [6, 4].

Поступово використання екскурсій сформувало цілісне уявлення про перелік основних виховних завдань, які повинні були вирішуватися за посередництвам виїзного заходу. Далі окреслимо основні з них.

Важливим завданням екскурсій було інтелектуальне (розумове) виховання. Дана теза передбачала необхідність залучення до навчально-виховного процесу практичної складової, яка стала по-суті рефреном, що визначив напрям діяльності педагогічних «студій» з дослідження освітньої проблематики.

Теоретично, зміст практичної складової передбачав наближення вихованців до природи, та формування для них «реальних умов» з метою розвитку інтелекту. Загалом, проблема «відірваності» освітніх практик від потреб життя, нерідко ототожнювалася з «...небажанням педагогів заглиблювати своїх підопічних у сутність оточуючого середовища» [6, 7].

Проводячи паралель між XIX ст. та XX ст. в історичній ретроспективі, слід підкреслити що в останньому ідея використання екскурсійної форми роботи слугувала «первинним інструментом зв'язку між освітнім закладом та життям, інструментом міцним та надійним» [10, 7].

Використання екскурсій, як будь-якого нового педагогічного методу, актуалізувала контакт вихованців з «оточуючою реальністю». У педагогічному дискурсі XIX ст., «оточуюча реальність» асоціювалася зі знайомством вихованців з природою і «життям народу». Використання природних об'єктів в якості наочних посібників з дисциплін природничого циклу.

Фізичне виховання формувало в очах педагогів важливе завдання піших екскурсій. У полемічній статті «Жива школа» автор досить у різкій формі зазначив, що «...навчальні заклади щоденно випускають калік різного роду, від кривобоких до слабо зрячих...» [7, 7]. Таким чином, на досліджуваний педагогічний феномен покладалося завдання виховання всебічно розвиненої особистості, що буде в повній мірі здоровою, як фізично так і духовно.

Ще одним завданням екскурсій було естетичне виховання, коли вихованці здатні адекватно сприймати красу оточуючого світу, при цьому не порушуючи її цілісності. Так, екскурсія по Кримському півострові ототожнювалася з процесом «... суцільне переживання найбільш сильних і глибоких естетичних вражень» [6, 10].

Деякі педагоги у той час вбачали у екскурсійних заходах засіб трудового виховання. Зокрема, у посібниках по організації екскурсій для молодших класів рекомендувалася робота на городі та в саду, а для старшокласників – навчання правильно робити зйомку місцевості. У воєнний період широко поширення набули так звані «трудова» прогулянки та екскурсії.

Слід зауважити, що досить важливою функцією екскурсій, було формування почуттів національної та локальної самоідентичності в контексті здійснення громадянського виховання. Особливо широко у досліджуваний період практикувалися екскурсії патріотичної зорієнтованості в школах Германії, де вони стали загальноприйнятою практикою пізнання країни [10, 7].

Ще одним дефінітивно-класифікаційним критерієм досліджуваної проблематики став діяльнісний. Зокрема, І. Касавін зазначив, що екскурсія є активною пізнавальною практикою освоєння світу з допомогою географічної карти, що забезпечує орієнтацію в просторі та подолання перешкод на шляху до досягнення поставленої мети [9, 74].

Е. Суронд підкреслив, що «...екскурсія є актом самопізнання в процесі виконання діяльнісних функцій, які є своєрідною формою людської діяльності спрямованої на виробництво цілісного образу свого особистісного «Я»» [1, 375].

За словами Дж. Коллера, екскурсія – це пізнавальна діяльність, яка конструється з допомогою колекції знаків та символів, які дешифрують визначні пам'ятки відвідуваної території [2, 29].

На думку К. Пігрова, досліджувана категорія є «...особливим середовищем діяльності у якому людина стає частиною групи, яка розгортає театралізований життєвий уклад, який контрастує із звичним щоденним побутом» [7, 7].

Американський учений Р. Чарлі зауважив, що цілком концептуально «...екскурсія є справжньою діяльнісною системою, яка дозволяє подорожуючому вивчати альянс природних, соціальних, економічних, політичних, культурних та освітніх особливостей досліджуваної території, яка комплексно дозволяє синтезувати усі аспекти дослідження» [4, 42].

У дослідженнях Л. Горюнової знаходимо наступне тлумачення екскурсії: «...досить вагомий для особистісного і професійного зростання процес, оскільки кожен учасник зіштовхується з необхідністю вирішення життєвих ситуацій в процесі освітньої подорожі і одночасного аналізу їх з позиції власної і «чужої» культури. Даний процес автоматично і часто підсвідомо розвиває певні особистісні якості: уміння обирати шляхи взаємодії з оточуючим світом; здатність мислити в порівняльному аспекті та налагоджувати міжкультурну комунікацію...» [7, 7].

За словами А. Шеремет екскурсія сприяє формуванню «...інтегративної особистісної характеристики, яка виражається у здатності долати кордони, мовні бар'єри та оперативно реагувати на мінливі умови оточуючого середовища з метою досягнення власних цілей» [9, 74].

На думку І. Гревса, «...екскурсії є кращою основою для освіти, формування понять та вироблення ідей... найкраще їх здійснювати об'єднаною групою осіб, які прагнуть здобути знання, які знаходяться у широкому світі безпосереднього вивчення об'єктів, визначених обраною тематикою, діючих у природних умовах серед природи та людської культури» [6,3].

Б. Емельянов вважає, що екскурсія – це особлива «...форма організації відпочинку та пізнання, яка здійснюється спільними зусиллями вихователя й вихованців у процесі вивчення останніми процесів і явищ, спостереження за якими ведеться в природних або спеціально організованих умовах» [9, 74].

О. Демідієнко писав, що «екскурсія – це форма роботи в школі, ліцеї, коледжі та ін., завданням якої є ознайомлення та вивчення минулого та сьогодення місцевості безпосередньо на місцях історичних подій чи цікавих географічних об'єктів [11, 15].

Психологічний критерій досліджуваного феномену розкриває свідомі та підсвідомі оріє-

нтири здійснення екскурсійної діяльності. Так, С. Плог запропонував розглядати екскурсійну діяльність, як первинну мотивацію зорієнтовану на відпочинок, задоволення та пізнання [2, 56].

Американець Л. Філіп переконує, що екскурсія – це практична реалізація цілого циклу особистісних потреб, які відображають ієрархію мотивів екскурсанта [1, 401].

За словами Д. Голда, екскурсія «...це мотивовані соціальні дії, які опосередковані характером сприйняття оточуючого середовища під час здійснення подорожі» [1, 402].

В. Папациба вважає, що екскурсія «...є формою вторинної соціалізації індивідууму, яка включає протистояння і конфронтацію з відмінностями, потребує врахування широкого діапазону індивідуальних, адаптивних властивостей і сприйняття нових компетенцій в процесі здійснення екскурсійної діяльності» [11, 33]. Освітньо-екскурсійна діяльність, на думку ученого, є одним із способів отримання знань, який розширює горизонти особистості і стимулює інтелектуальні маневри. Такі пізнавальні екскурсії, за словами Папациба, сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості з високим інтелектуальним рівнем, готових до міжнародного спілкування.

За словами А. Адлера, досліджуваний феномен є «...вищою психічною функцією територіальної поведінки, яка трансформувалася в соціальні інстинкти, тобто несвідомі правила поведінки людини в системній динаміці внутрішнього світу» [3, 148].

На думку К. Роджек, окреслений термін є підсвідомою індексацією візуальних, текстових і символічних уявлень, які формують у екскурсанта під час подорожі [4, 82].

На основі проведеного аналізу стає зрозумілим, що досліджуваний педагогічний феномен з однієї сторони був незамінним інструментом педагога-екскурсовода в контексті поширення останнім знань, ідей, поглядів та переконань; а з іншого – активізатором на шляху реалізації освітньої мети серед кола осіб, які прагнули розширити свій науковий кругозір.

Список використаних джерел

1. Academic Mobility in a Changing World: regional and global trends edited by Peggy Blumenthal, Crauford Gondwin, Alan Smith and Ulrich Teicher, Jessika Kingsley Publisher. – London and Bristol; Pennsylvania, 1998. – P. 365–403.
2. Cluksmann R. Die wissenschaftliche Behandlung des Fremdsenverkehrs / R. Cluksmann // Zeitschrift fur Verkehrswissenschaft. – 1930. – 133 p.

3. Grabern N. Releasing the Tourist / N. N. Grabern, D. Barthel-Bovellier // International Sociology. – 2001. – Vol. Lb. – P. 148.
4. Tourism: Principles, Practisus, Philosophies. 9 th Edition / Charlu R. Yoeldner, Brent Rithie J.R. – 2002. – 107 p.
5. Vraa-Jenson J. Making Bologna a reality. Mobility of staff and students/ J. Vraa-Jenson // Bologna process official seminar. London: ESIB, 2007. – 289 p.
6. Гревс И. М. Природа «экскурсионности» / И. М. Гревс // Педагогическая мысль. – 1923. – № 3. – С. 1–11.
7. Каганский В. Л. Путешествие в ландшафте культуры / В. Л. Каганский // Культура в современном мире: опыт, проблемы, направления. – НИИ Информ-культура. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 7.
8. Караулов М. А. Живая школа / М. А. Каралов // Русская школа. – 1901. – № 10–11. – С. 139.
9. Касавин И. Т. «Человек мигрирующий» онтология пути и местности / И. Т. Касавин // Вопросы философии. – 1997. – № 7. – С. 74.
10. О постановке экскурсий в Кронштадтском реальном училище. Кронштадт. – 1916. – С. 7.
11. Олійник Я.Б. Теоретичні основи туризмології: навч. посібник / Я. Б. Олійник, А. В. Степаненко. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 431 с.

Tatyana DUDKA

Kiev

CONSTRUCTION DEFINITIVE ASPECTS OF RESEARCH EXCURSIONS INTO HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSION OF THE XIX–XXI CENTURIES

This article describes the definitive aspects of the concept of «tour» through the prism of historical and pedagogical methods in the context of the XIX–XXI centuries. Since the problem of conceptual-categorical transparency made possible only in the context of deep retrospective analysis of historical events and processes actualized need rethinking the experience of past generations and their importance for the future of our country.

The author explores the multidimensional concept of «tour» through the prism of etymological, active, psychological and pedagogical definitive – classification criterion.

Research tools made chronologically meaningful, phased-problematic, historical and comparative teaching methods.

Using such a broad range of methodological reported that the investigated pedagogical phenomenon is indispensable in the context of mental, physical, aesthetic and civic education.

Key words: tour definition, personal development, education, training, socialization, cognition, self-fulfillment, professional activities, education.

Татьяна ДУДКА

г. Киев

КОНСТРУИРОВАНИЕ ДЕФИНИТИВНЫХ АСПЕКТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКСКУРСИЙ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ XIX–XXI ВВ.

В данной статье рассмотрены дефинитивные аспекты понятия «экскурсия» сквозь призму историко-педагогического метода в разрезе XIX–XXI вв. Поскольку решение проблемы понятийно-категориальной прозрачности становится возможным только в контексте глубинного ретроспективного анализа исторических событий и процессов, актуализируется необходимость переосмысления опыта прошлых поколений и определения их значение для будущего нашего государства.

Автор исследует многоаспектность понятия «экскурсия» сквозь призму этимологического, деятельностного, психологического и педагогического дефинитивно-классификационных критериев.

Инструментарием исследования выступил хронологическо-содержательный, поэтапно-проблемный, историко-педагогический и сравнительный методы. Использование такого широкого методологического спектра позволило определить, что исследуемый педагогический феномен является незаменимым в контексте умственного, физического, эстетического и гражданского воспитания.

Ключевые слова: экскурсия, дефиниция, развитие личности, воспитание, обучение, социализация, познание, самореализация, профессиональная деятельность, образование.

Стаття надійшла до редколегії 26.12.2016

УДК 37.013.42

Ельвіра ЗАРЕДІНОВА

м. Сімферополь

zaredinova.elvara@gmail.com

ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ВНЗ

У статті розглянуто сутність парадигмального підходу до освіти, представлено генезу становлення освітніх парадигм, їх сучасні типології. Висвітлено особистісно зорієнтовану, смислову та рефлексивну парадигми освіти як ґрунтовні у процесі формування соціокультурних цінностей особистості. Доведено доцільність їх поліпарадигмального синтезу у дослідженні феномену соціокультурних цінностей.

Ключові слова: соціокультурні цінності, парадигмальний підхід, парадигма, парадигмальність, освітня парадигма, поліпарадигмальність, особистісно зорієнтована парадигма, смислова парадигма, рефлексивна парадигма освіти.

Відомо, що більшість природних та суспільних процесів відбувається на основі певних парадигм (К. Кантор, Т. Кун). У сучасній науці поняття «парадигма» стало активно використовуватися як методологічний засіб аналізу різних соціальних явищ, а парадигмальність – як одна з провідних характеристик взаємодії людини зі світом, з іншими людьми, із самою собою, а також як властивість соціальних систем створювати й відтворювати себе на основі певних взірців та моделей (С. Борчиков, В. Краєвський). Існує наукова думка (Л. Хомич), що реалізація парадигмального підходу є концептуальною основою сучасної вищої освіти. Проте, як доводять у своїх студіях відомі вітчизняні дослідники (В. Лутай, О. Сухомлинська), сучасна освіта в Україні ще не має конкретної концепції, яка відповідає б сучасній ситуації розвитку освіти у світі. Така ситуація загострює необхідність розробки більш досконалих концептуальних орієнтирів розвитку системи професійно-особистісного становлення фахівців у ВНЗ, зокрема формування їх аксіологічної сфери вагомим складником якої є соціокультурні цінності.

Філософське тлумачення парадигмального підходу подається у студіях К. Кантора, Т. Куна. Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід у освіті досліджено в працях українських науковців (В. Андрущенко, І. Бех, О. Вознюк, В. Желанова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська, Л. Хомич та ін.), а також у дослідженнях науковців ближнього (Ш. Амонашвілі, А. Вербицький, В. Краєвський, О. Прикот, Є. Ямбург та ін.) та дальнього (Т. Кун, М. Ліпман) зарубіжжя. Зокрема, в дослідженнях А. Вербицького досить ретельно розглянуто генезу освітніх парадигм. Провідні положення особистісно зорієнтованої

освітньої парадигми обґрунтовано в студіях В. Андрущенко, Ш. Амонашвілі, І. Беха, Д. Пашенко, О. Пехоти. Смислову парадигму освіти та її аксіологічні аспекти репрезентовано у працях І. Абакумової, О. Дмитрієвої, П. Єрмакова, В. Фоменко. Сутність рефлексивної освітньої парадигми висвітлено в дослідженнях В. Желанової, І. Колесникової, М. Ліпмана. Низку студій присвячено феномену поліпарадигмальності сучасної освіти (О. Дубасенюк, В. Желанова, І. Колесникова, В. Краєвський, О. Прикот та ін.).

Проте, при такій зацікавленості парадигмальною проблематикою, питання, які з освітніх парадигм є концептуальною основою процесу формування соціокультурних цінностей особистості у ВНЗ залишається поза увагою науковців.

Метою даної статті є аналіз педагогічних парадигм, що складатимуть теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування соціокультурних цінностей у ВНЗ.

Поняття «парадигма» виникло в античному світі й походить від грецького слова «παράδειγμα», що в перекладі означає приклад, модель, взірець [11, 193–194]. Існує думка, що в сучасний науковий ужиток зазначене поняття увів американський історик фізики Т. Кун. Під парадигмою він розумів визнані всіма науковцями досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання [9, 11].

Перша концепція парадигмального обґрунтування саме педагогічних феноменів була запропонована на початку 90-х років ХХ ст. М. Богуславським і Г. Корнетовим. Вони трактували еволюцію педагогіки як чергування епізодів конкурентної боротьби різних науково-педагогічних товариств, що формувались й фу-

нкціонували на підставі певної моделі наукової діяльності [2].

У педагогіці прийнято використання понять «педагогічна парадигма» (Г. Корнетов), «освітня парадигма» (П. Денисенко, Г. Кільова, Є. Пінчук) або «парадигма освіти» (І. Колесникова), «виховна парадигма» (І. Бех, О. Вознюк, М. Левківський), або «парадигма виховання» (М. Розов); «парадигма освітньо-виховного процесу» (Н. Лавриченко).

Вагомим у контексті нашого дослідження є визначення педагогічної парадигми як «характеристики типологічних особливостей і смислових меж існування суб'єкта педагогічної діяльності у просторі професійного буття» (І. Колесникова) [8, 23]. Суттєвим є те, що дослідниця акцентує увагу саме на аксіологічних аспектах професійної діяльності. Поширеним у педагогічній теорії є також поняття «парадигма освіти», що було введено І. Колесниковою й визначено нею як концептуальна модель освіти [7].

Беручи до уваги зазначені підходи, ми ґрунтуємося на понятті «парадигма освіти» й тлумачимо її як сукупність теоретичних і методологічних положень, концептуальних моделей, якими керуються як зразком при вирішенні педагогічних проблем.

Варто зауважити, що освітні парадигми пройшли складну еволюцію становлення. Аналіз генези освітніх парадигм представлено у дослідженнях А. Вербицького, який виділив такі освітні парадигми, як-от: «натуральна» освітня парадигма доінституціонального періоду; парадигма громадянського виховання в античному суспільстві; парадигма християнського виховання, догматичного типу навчання в середні віки; класична (традиційна) освітня парадигма періоду розвитку капіталістичного виробництва; гуманістична парадигму [3].

Наведемо сучасні класифікації типів освітніх парадигм: авторитарно-імперативна й гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна й афективно-емоційно-вольова (або особистісна) (Є. Ямбург); науково-технократична, гуманітарно-феноменологічна й традиційна педагогічні парадигми (І. Колесникова); авторитарна, маніпулятивна й підтримувальна (Г. Корнетов); рефлексивна (В. Желанова, І. Колесникова, І. Стеценко); смислова (О. Дмитрієва, І. Абакумова, П. Єрмаков, І. Рудакова); природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична й поліфонічна (О. Прикот); функціоналістська, гума-

ністична й езотерична (Б. Родіонов, А. Татур); інтегративна (О. Вознюк, О. Дубасенюк); системна парадигма освіти (Ю. Карякін).

Отже, розглянемо сутність освітніх парадигм, які на нашу думку, є ґрунтовними у процесі формування соціокультурних цінностей в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Особистісно зорієнтована парадигма освіти. Її сутнісні ознаки розкрито у студіях О. Пехоти й А. Старєвої, які доводять, що особистісно зорієнтована парадигма освіти має такі сутнісні ознаки: переосмислення цілей навчання від отримання студентами готових знань, умінь і навичок до свідомої потреби в саморозвитку й самореалізації; оволодіння предметом викладання втрачає статус центрального завдання, стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку особистості; пошук і впровадження особистісно спрямованих технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчальної діяльності; подолання протиріч між здійсненням студентом власної навчальної діяльності та необхідністю становлення його особистісної педагогічної позиції шляхом використання різних форм рефлексії та цілісного поєднання власної навчальної діяльності з дослідницькою роботою [12, 68–70].

Є очевидним, що метою особистісно зорієнтованої освіти є різнобічний гармонійний розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності; завданнями – сприяння формуванню ціннісно-смислової сфери студента, його здатності до самовизначення; організація психолого-педагогічного супроводу зазначених процесів. На думку І. Беха «Особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи як засіб» [1]. Провідними цінностями зазначеної системи освіти є особистісна гідність кожного; свобода, творчість і індивідуальність у пізнанні та цінності саморозвитку, самоосвіти та самореалізації.

У особистісно зорієнтованій освіті переважними є діалогічні форми навчання, а також полілог, що будуються на підставі рівноцінності та рівнозначності викладача й студента в освітньому процесі. Взаємини викладача й студента будуються на гуманному ставленні до студента, довірі, підтримці його індивідуальності, послідовному ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку. Тобто стосунки між викладачем та студентом мають «міжсуб'єктний» характер і будуються на підґрунті принципу рівності, діалогізму, співіснування, свободи, єдності, прийняття.

Провідними функціями особистісно зорієнтованої освіти є такі:

- 1) створення умов для саморозвитку й розкриття різних потенцій особистості;
- 2) культивування різних форм активності викладача та студента;
- 3) реалізація стратегії підтримки та поваги до студента;
- 4) створення умов вільного вибору сфер залучення до соціокультурних цінностей.

Отже, у контексті ідей зазначеної парадигми ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення, як-от:

- завданнями особистісно зорієнтованої парадигми освіти є сприяння формуванню ціннісно-сислової сфери студента
- соціокультурні цінності є регуляторами стосунків між особистістю і суспільством;
- соціокультурні цінності є світоглядними орієнтирами, що визначають зміст й цілі життя особистості;
- соціокультурні цінності забезпечують орієнтацію людини в житті, підтримують соціальний порядок, виконують роль механізму соціального контролю.

Сислова парадигма освіти. У сучасному освітньому просторі ВНЗ реалізація ідей сислової парадигми освіти пов'язана з упровадженням сислової педагогіки (О. Асмолов), людиноосвіти (В. Клочко).

Концепція вдосконалення професійної освіти на основі сислової парадигми була обґрунтована в дослідженні О. Дмитрієвої. Дослідниця визначає сислову парадигму «...як феномен педагогічної реальності, що зумовлений розвитком людинознавчого знання, що виражається в сукупності наукових положень про значущість і можливість особистісних смислів стабілізувати, регулювати й орієнтувати всяку (зокрема професійно-освітню) діяльність, вплив якого на процес професійної підготовки здійснюється на методологічному, теоретичному й практичному рівнях» [5, 187–188].

Відтак, провідна місія сислової парадигми освіти полягає в забезпеченні умов щодо реалізації механізмів професійно-особистісного сислоутворення. Її метою є формування професійно значущих особистісних смислів майбутнього фахівця. Завдання сислової парадигми освіти: формування сислового ставлення до майбутньої професії, розвиток сислового потенціалу. Провідними цінностями зазначеної парадигми є особистість, її вільний вибір життєвого та

професійного шляху на підставі певних сислових орієнтирів.

У сисловій парадигмі освіти пріоритетними є сисло зорієнтовані методи та форми навчання діалогічної спрямованості, що ініціюють сислоутворення майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі. Такими є сислоактуалізуючий діалог (Л. Кагермазова), полікультурний діалог (Є. Беякова), міжособистісний діалог, полілог. Взаємини викладача й студента будуються на підґрунті «сислової взаємодії» викладача й студента, «ціннісно-сислової рівності» всіх суб'єктів освітнього процесу, що дозволяє кожному здійснювати свій вибір відповідно до власних сисложиттєвих орієнтацій.

Функціями сисло зорієнтованої освіти є такі, як-от: 1) створення умов щодо формування ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця; 2) ціннісно-сислове «насичення» змісту навчання; 3) з'ясування сислоутворювального потенціалу навчальних дисциплін; 4) культивування сисло зорієнтованих форм навчання.

Варто зауважити, що окреслені позиції сислової парадигми освіти є надто вагомими у контексті нашого дослідження, оскільки цінності особистості є її стійкими сисловими утвореннями (за Д. Леонтьєвим) [10].

Таким чином, у контексті ідей сислової парадигми освіти ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення, як-от:

- особистісні цінності є стійкими сисловими утвореннями;
- цінності особистості зумовлюють її сисли (сислове ставлення до людей, до професії, до культурних здобутків суспільства);
- сислові орієнтири особистості детермінують ціннісний вибір життєвого та професійного шляху;
- у форматі сислової парадигми освіти відбувається сислове «насичення» навчання й виховання особистості у ВНЗ.

Далі розглянемо сутність рефлексивної парадигми освіти. Її запропонував у 90-і рр. ХХ ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман, який довів переваги рефлексивної парадигми освіти. Він зазначав, що «ціла прірва лежить між ситуацією, коли учню ставлять питання, відповідь на яке відома, і ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке не має або вона досить суперечлива» [14, 13].

Провідну місію рефлексивної парадигми освіти ми вбачаємо у створенні певного середо-

вища щодо сапопінання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її метою є формування рефлексивних конструктивів майбутнього фахівця. Завданнями рефлексивної парадигми освіти є орієнтація професійної самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування педагогічних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-смислового усвідомлення майбутньої професії.

Зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого формування ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості.

У рефлексивній парадигмі освіти провідними є методи та форми навчання, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на «діалозі рефлексій» викладача та студента. Взаємини викладача й студента будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших.

Функціями рефлексивної парадигми є такі: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості майбутнього фахівця; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін; «рефлексивне насичення» змісту навчання; 3) упровадження в навчальний процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії.

Відтак, у контексті ідей рефлексивної парадигми освіти ґрунтовними щодо формування соціокультурних цінностей є такі положення:

- соціокультурні цінності набувають особистісного смислу, коли глибоко усвідомлюються людиною й сприймаються як власні;
- суспільна система цінностей перетворюється в особистісну у процесі інтеріоризації у засіб рефлексивного аналізу;
- соціокультурні цінності особистості формуються у постійному діалозі із собою, а також з іншими людьми;
- формування соціокультурних цінностей пов'язане з рефлексивно насиченими процесами самовизначення, самоусвідомлення, й саморегуляції.

Отже, окреслені парадигми освіти є близькими за своєю сутністю. Їх об'єднує наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії, тобто провідним критерієм є «особистісний вимір».

Таким чином, ми наполягаємо на доцільності використання у процесі формування соціокультурних цінностей особистості позитивних концептів кожної із зазначених парадигм освіти. Отже, теретико-методологічне підґрунтя досліджуваного нами феномену буде складати поліпарадигмальна цілісність, що синтезує ідеї особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Подібні підходи зустрічаємо у О. Вознюк, О. Дубасенюк. Науковці вважають, що нова освітня парадигма має бути інтегративною й передбачати об'єднання теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів [4].

У педагогічній системології й методології педагогіки та освіти (Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Краєвський, В. Огнев'юк, О. Прикот та ін.) для визначення явища співіснування кількох парадигм використовується поняття поліпарадигмальності, як дослідницької методології, що є концептуальним синтезом кількох існуючих освітніх парадигм (В. Желанова) [6].

Відоме узагальнення основних рис поліпарадигмальності сучасної педагогічної науки та освіти, що здійснено О. Прикотом і представлено в семи її характерних особливостях, а саме: 1. Поліфонія – можливість реального співіснування виявів різних парадигм у педагогічній дійсності. 2. Ототожнення – це діяльність учасників освітнього процесу, яка призводить до виникнення смислового поля та підтримує його існування. 3. Холізм – толерантне співіснування суб'єктів освітнього процесу та їхня активна взаємодія, спрямована на мотивоване досягнення базових цінностей суспільства. 4. Полілог – припущення вільного існування та дії необмеженої кількості суб'єктивних логічних інтерпретацій закономірностей освітнього процесу. 5. Постулат вибору – усвідомлення суб'єктами освітнього процесу основних парадигм та можливість вибору будь-якої з них у якості основи власної професійної життєдіяльності. 6. Ситуативність істини – усвідомлення плинного характеру істини, її ситуативності, що визначається «довірою» (за Т. Куном) до обраної парадигми. 7. Симфонічність основних суб'єктів освітнього процесу [13].

Таким чином, теоретико-методологічні основи досліджуваного нами процесу формуван-

ня соціокультурних цінностей особистості у навчально-виховному процесі ВНЗ пов'язані з реалізацією поліпарадигмальної методології, а саме із поліпарадигмальним синтезом певних положень особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. Сутнісними ознаками поліпарадигмальності є такі: можливість співіснування кількох парадигм, а також вибору будь-якої з них; суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу в межах певного ціннісно-смислового поля засобами діалогу та полілогу на підставі «довіри» (за Т. Куном) до обраної парадигми. При цьому існує наукова думка (В. Желанова, І. Зимня), що поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю (термін І. Зимньої), тобто виникає необхідність з'ясування питання щодо наукових підходів, на яких базується формування соціокультурних цінностей особистості в навчально-виховному процесі ВНЗ. Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, В. О. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5–17.
2. Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина. – М., 1994. – Т. 1. – С. 113–167.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
5. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дмитриева Елена Николаевна. – Н. Новгород, 2004. – 385 с.
6. Желанова В.В. Реализация полипарадигмальной методологии у сучасній вищій освіті / Н. М. Чернуха, В. В. Желанова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – ISSN 1609-8595 INDEX COPERNICUS – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014 р. – Вип. № 3–4. – С. 17–22.
7. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Петрополис, 1999. – 225 с.
9. Кун Т. Структура научных революций : сб. : пер. с англ. / Томас Кун. – М.: АСТ : Ермак, 2003. – 365, [1] с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
11. Огурцов А.П. Парадигма / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М., 2001. – Т. 3. – С. 193–194.
12. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2005. – 272 с.
13. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики / О. Г. Прикот. – СПб. : Изд-во ТВ Пинк, 1998. – 163 с.
14. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge // The reflective model of educational practice. – 1991. – P. 7–25.

Elvira ZAREDINOVA

Simferopol

PARADIGM FOUNDATIONS OF PERSONAL SOCIOCULTURAL VALUES FORMATION AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The submitted article deals with the essence of the paradigmatic approach to education. It presents the genesis formation of educational paradigms and their modern typology. Individually-oriented, semantic and reflexive paradigms of education are revealed as fundamental in the process of socio-cultural values formation. The expediency of poliparadigmatic synthesis study of social and cultural values phenomenon is based.

Key words: socio-cultural values, paradigmatic approach, paradigm, paradigmity, educational paradigm, multiparadigmatic character, personality oriented paradigm, semantic paradigm, reflexive paradigm of education.

Ельвіра ЗАРЕДІНОВА

г. Симферополь

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

В представленной статье рассмотрены сущность парадигмального подхода к образованию, представлен генезис становления образовательных парадигм, их современные типологии. Освещены личносно ориентированная, смысловая и рефлексивная парадигмы образования как базовые в процессе формирования социокультурных ценностей личности. Обоснована целесообразность их полипарадигмального синтеза в исследовании феномена социокультурных ценностей.

Ключевые слова: социокультурные ценности, парадигмальный подход, парадигма, парадигмальность, образовательная парадигма, полипарадигмальность, личносно ориентированная парадигма, смысловая парадигма, рефлексивная парадигма образования.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.14

Ганна ЗЕРКАЛІНА

м. Миколаїв
azerkalina@mail.ru

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Статтю присвячено дослідженню особливостей комунікативної культури викладача вищої школи XXI століття. Проаналізовано підходи сучасних дослідників до комунікативної складової культури викладача в умовах вищого навчального закладу та подано психолого-педагогічний ракурс проблеми із урахуванням складових якісного освітнього процесу.

Ключові слова: комунікативна культура, сучасний викладач, вища школа, освітній процес.

Новий етап реформування освітянської сфери в країні позначився стрімким впровадженням в вищій школі ідей та стратегій модернізації навчально-виховного процесу. В зв'язку з цим постає нагальна проблема переосмислення вимог до особистості сучасного педагога, де основним професійним критерієм відбору виступає комунікативна компетентність. Адже ділове спілкування є однією із головних форм активної взаємодії викладача з колегами, студентами та батьками, а його ефективність визначається розвиненістю безпосередньо комунікативної культури всіх учасників цієї взаємодії.

Сучасне студентство виховується у відкритому інформаційному, понятійному і культурному середовищі. Науковці надають нам можливість охарактеризувати психологічний портрет представників цього покоління, який вміщує в собі такі провідні якості особистості як креативність, інноваційність, інформованість (завдяки безперервній участі у пошуковій діяльності) та багатозадачність (здатність вирішувати декілька когнітивних завдань одночасно) [2]. Наразі спостерігається дегуманізація емоційно-почуттєвої сфери нового студентського покоління, оскільки реальна комунікація вимагає від людини глибини переживань, щирості, на відміну від віртуального спілкування, коли інформаційно-комунікаційні технології заповнюють надзвичайно важливі сфери людських відношень.

Вищезазначене вимагає від викладачів особливої уваги у вибудовуванні сценаріїв комунікації зі студентським загалом, створенні комфортного середовища навчання, яке сприятиме скороченню «цифрової» нерівності викладача і студента, скасуванню бар'єрів у стосунках представників різних поколінь. До того ж, необхідно враховувати, що сучасні студенти цінують рівноправну співпрацю, партнерські стосунки, відкритий обмін інформацією, прийняття рішень на основі обговорень, а не покірне вико-

нання вказівок. У навчально-виховному процесі викладачі повинні працювати зі студентами «їхньою мовою», тобто не тільки надати студентам звичний формат «електронного» навчання, застосовуючи інтерактивні методи, ІТ-технології, а й враховувати цінності і норми сучасної комунікації. Тому питання розвитку комунікативної культури викладача набуває великого значення у сучасному ВНЗ.

Проблема формування культури вчителя завжди цікавила вітчизняних та зарубіжних педагогів (Х. Д. Алчевська, П. П. Блонський, А. В. Духневич, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький). Ця проблема знайшла свій подальший розвиток у педагогічних дослідженнях різних напрямів, а саме: як проблема формування педагогічної культури викладачів вищої школи (А. В. Барабанщиков, С. С. Муцинов, І. Ф. Ісвев); учителів, педагогів-освітян (Т. Ф. Білоусова, О. В. Бондаревська, О. Б. Гармаш, С. Б. Єлканов, Т. В. Іванова, О. А. Кабенко, В. І. Луговий, Т. Н. Левашов, О. П. Рудницька, А. Н. Чалов); майбутнього вчителя (В. В. Зелюк, В. М. Гриньова). Водночас недостатньо дослідженою є така важлива складова педагогічної культури, як комунікативна.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні сутності дефініції «комунікативна культура» сучасного викладача вищої школи, у розкритті змісту складових культури, де предметом вивчення культури педагогічної комунікації є система засобів мовлення і спілкування, якими практично користуються сучасні педагоги під час постановки та розв'язання завдань освітнього процесу.

Відповідно до нової філософії освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду, а носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Центральний тягар в діалогічній культурі припадає на індивідуальність і ін-

дивідуальну свідомість, визнанні права на власну думку та позицію іншого, незалежно від соціально-рольової позиції, яку він обіймає. Ще Блонський писав «при підготовці не збираємося навчати студента «всьому», але ми повинні навчити його самоосвіті, навчити його самостійно протягом усього життя, вивчити все, що йому потрібно» [5]. Гуманістична парадигма освіти передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної і соціальної зрілості.

Сучасний викладач вищої школи повинен ураховувати такі складові якісної освіти III тисячоліття: 1) освітнє середовище (воно повинно бути здоровим, безпечним, забезпеченим ресурсами й сприятливими умовами; 2) зміст освіти, який відображено у відповідних навчальних програмах і матеріалах для опанування суб'єктами навчання базових знань, набуття вмій і навичок; 3) навчально-виховний процес, спрямований на розвиток і формування особистості; 4) результати, які стосуються знань, умій, особистісної позиції й пов'язані з національними завданнями в галузі освіти [3].

Аналіз наукової літератури дозволяє нам виділити загальні вимоги, які ставляться до сучасного викладача вищої школи.

Це перш за все наявність:

- професійної компетентності, яка базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці;
- загальнокультурної і гуманітарної компетентності, що включає в себе знання основ світової культури, гуманістичні особистісні якості, відповідальність за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;
- креативності, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, пластичною адаптацією до змін змісту і умов професійної діяльності.
- комунікативної компетентності, що включає в себе розвинуту мову, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку і основами комп'ютерної грамотності.
- соціально-економічної компетентності, що передбачає володіння основами сучасної ринкової економіки, знання законів бізнесу, азів екології і права.

Що стосується вимог до особистісних якостей викладача, то для налагодження оптимальних стосунків зі студентами він має володіти такими рисами як об'єктивність в оцінці знань, поважне ставлення до студентів і терпіння, доброзичливість, вимогливість, фактичність, зацікавленість в успіхах студентів. Викладач має володіти також професійними вміннями, дотримуватись логічної послідовності у висвітленні матеріалу, викладати матеріал ясно, доступно, роз'яснювати складні положення, виокремлювати головні моменти, вміти викликати та підтримати інтерес аудиторії до предмету [4].

Для вирішення вище встановлених професійних завдань сучасному викладачеві ВНЗ неодмінно знадобиться високий рівень сформованості культури професійного ділового спілкування для здійснення ефективної інтерактивної взаємодії зі студентською молоддю. Викладач із достатньо сформованою комунікативною культурою повинен творчо ставитися до тих різноманітних ситуацій професійного та емоційного спілкування, з якими він зустрічається, у процесі його професійної діяльності.

Елементами комунікативної культури викладача ВНЗ за дослідженнями Т. І. Туркот є:

- уміння доцільно організовувати педагогічне спілкування і керувати ним;
- уміння стимулювати спілкування;
- уміння педагогічно-доцільно організувати обмін інформацією (діалогічне спілкування);
- уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації;
- педагогічна техніка [8, 538].

Важливою умовою культури спілкування викладача вищого навчального закладу є уміння володіти первинною діагностикою комунікативності своїх студентів. При цьому слід пам'ятати, що не можна оцінювати людину та її можливості щодо спілкування без врахування соціального оточення та перспектив розвитку особистості.

У працях С. І. Воронкіної доведено, що в більшості випадків, викладачі у студентах оцінюють насамперед інтелектуальні якості і менше особистісні. Педагогічна майстерність викладачів ВНЗ визначає повноту, адекватність та обґрунтованість оцінок викладачами студентів.

За дослідженнями І. І. Скрип'юка лише 30% викладачів у змозі адекватно оцінити взаємини студентів у групі. Педагог повинен завжди пам'ятати про те, що ідея для студента невіддільна

від особистості викладача. Спілкування у вищому навчальному закладі має знімати негативні емоції, викликати радість збагачення, спрагу діяльності, сприяти «соціально-психологічній оптимізації навчально-виховного процесу» [2, 89].

На основі результатів опитування серед студентів старших курсів соціально-гуманітарного спрямування ми встановили, що найважливішими компонентами комунікативної культури сучасного викладача вищої школи є вільне та досконале володіння мовою і мисленням. Мова і мислення викладача повинні бути педагогічними. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, дохідливість, переконливість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Крім того, мова педагога має бути позбавлена дефектів (шепелявість, запинання, невимовляння окремих звуків, надмірно швидкий або сповільнений темп). Важливою вимогою до викладача вищого навчального закладу виступає володіння ним державною українською мовою. Воно припускає: наявність великого запасу слів, образність, точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей співрозмовника своїми словами.

Також комунікативна культура повинна припускати сформованість у педагога визначених соціальних установок. Необхідно, щоб викладач ставився до співрозмовників, не тільки як до засобу рішення професійних завдань або досягнення власного добробуту, але і бачив у студентах партнерів по взаємодії та поважав їхню гідність.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років суттєво доповнюють і розширюють спектр поглядів психологів-гуманістів на зміст комунікативної культури педагога і, зокрема, особливостей його комунікативних установок. Так, бажання педагога створити сприятливий психологічний мікроклімат у процесі спілкування багатьма дослідниками розглядається як важлива позитивна комунікативна установка. Якщо досліджувати вплив психолого-педагогічної компетентності на розвиток комунікативної культури, то слід насамперед звернути увагу на вміння викладача створювати в аудиторії атмосферу довіри, психологічного комфорту, відкритого і рівноправного співробітництва. Для забезпечення цих вимог сам педагог повинен мати такі психологічні якості як здатність регулювати свої психологічні стани, адекватну самооцінку, прагнення використовувати оригінальні педагогічні ідеї і методи.

Підсумовуючі отримані результати можемо констатувати, що високий рівень комунікативної культури визначається наявністю у викладача ряду таких особистісних якостей як:

- емпатія – уміння сприймати почуття співрозмовника, емоційний стан іншої людини;
- доброзичливість – пошана, симпатія, уміння розуміти інших людей;
- автентичність – здатність бути самим собою під час спілкування з іншими людьми;
- ініціативність – вміння встановлювати контакти з іншими людьми, готовність вирішувати справи в ситуації, що вимагає активного втручання;
- ухвалення відчуття – уміння виражати свої відчуття і готовність приймати емоційну експресію з боку інших.

На основі вищезазначеного, під культурою спілкування сучасного викладача вищої школи, будемо розуміти такий ступінь розвитку його комунікативних якостей, який дозволить ефективно й комплексно встановлювати стосунки зі студентами у процесі його професійної діяльності та виділимо наступний перелік ключових навичок та вмінь, що складають основу комунікативної культури такого викладача:

- уміння вести спілкування коректно, у відповідності з нормами та правилами етичного кодексу;
- уміння висловлювати свої ідеї доступно кожному студентові;
- уміння розпізнавати емоції співрозмовника;
- уміння чітко усвідомлювати мету своїх комунікацій;
- уміння обирати найбільш відповідний та ефективний спосіб для комунікації зі студентом;
- уміння демонструвати довіру до співрозмовника;
- уміння визначати і нейтралізувати бар'єри нерозуміння;
- здатність запобігати конфліктній ситуації або компетентно вирішувати конфлікти, які виникли під час активної взаємодії;
- здатність до творчого мислення і сприйняття;
- уміння уважно слухати;
- здатність керувати своїм емоційним станом (культура жестів, приємна пластика рухів, відповідність ситуації).

Ефективність професійного спілкування сучасного викладача вищої школи значною мірою залежить від того, як педагог володіє комунікативною культурою, що передбачає, зокрема, такі знання й уміння: знати психологію студентського віку та психологічні особливості конкретної студентської аудиторії; об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них; уміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної навчально-виховної роботи всіх студентів; вибирати такий спосіб своєї професійної поведінки, який найкраще відповідав би психологічним особливостям і психічному стану студентів; володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організовувати діалогічну взаємодію; своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов партнерської

взаємодії; аналізувати процес професійного ділового спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів та результатів комунікативної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Белоусова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белоусова. – Х. : НУА, 2004. – 145 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Закон про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/provishu-osvitu-doc197652.html>.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – С. 97-100.
5. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник/ за ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (проект) // Вища школа. – 2013. – № 2. – С. 86-106.
7. Сидоренко О. Л. Про спосіб підвищення ефективності взаємодії викладача з студентами / О. Л. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 83-88.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Hanna ZERKALINA

Mykolaiv

COMMUNICATIVE CULTURE OF THE MODERN TEACHER

The article is devoted to research of features of communicative culture of the teacher of high school of the XXI century, which described modern elements characteristics of communicative abilities and skills. Analyses the approaches of modern scholars of pedagogy and psychology component to the communicative culture of the teacher in a higher educational institution. Given a clear characteristic of psychological pot-rete modern students and their conditions of interaction with the teacher during the learning process, also presents a psycho-pedagogical perspective problems with the accounting aspects of the quality of the educational process of students of socio-humanitarian direction.

Key words: communicative culture of the modern teacher, high school, educational process.

Анна ЗЕРКАЛИНА

г. Николаев

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена исследованию особенностей коммуникативной культуры преподавателя высшей школы XXI века. Проанализированы подходы современных исследователей к коммуникативной составляющей культуры преподавателя в условиях высшего учебного заведения и представлен психолого-педагогический ракурс проблемы с учетом составляющих качественного образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативная культура, современный преподаватель, высшая школа, образовательный процесс.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 371.31

Александр КИРИЧЕНКО

г. Николаев

alankir23@ukr.net

НОВЫЕ ДОКТРИНЫ И КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Указаны предусловия необходимости разработки принципиально новых доктрин и концепций юридической образовательной деятельности. Изложена сущность новой доктрины бесплатного и доступного четырнадцатилетнего юридического образования и его учебного обеспечения. Раскрыта сущность новой доктрины обычного, облегченного и особенного школьного образования и получения неквалифицированной рабочей, общечеловеческой и потенциальной школьной компетентности. Рассмотрены положения новой доктрины сущности и соотношения базисного, специализированного университетского и академического образовательных уровней. Изложена сущность новой языковой доктрины, соотношения, науки, учебного предмета и учебных дисциплин, структуры образовательных компетентностей и ряда других новых доктрин и концепций образования.

Ключевые слова: образовательные уровни, образовательная компетентность, языковая доктрина, учебный предмет, учебная дисциплина.

Актуальность и выбор целевой научно-исследовательской программы кафедры правоведения Учебно-научного института истории, политологии и права ННУ имени В. А. Сухомлинского «Формирование социально-правовых компетенций будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения на февраль 2015 – декабрь 2016» обусловлены в значительной активизацией интереса государства в совершенствовании правовой регламентации образовательной деятельности, что проявляется в последние годы в принятии новых редакций и разработке проектов ряда образовательных законов «О высшем образовании» [7], «Об образовании» [8] и др., а также в проведении 09.12.2015 г. парламентских слушаний на тему «Правовое обеспечение реформы образования в Украине», активным участником которых в составе делегации от Николаевской области стал автор [6], и активное участие автора в подготовке и проведении 06.05.2016 г. в Николаевской области выездного заседания Комитета по вопросам науки и образования Верховной Рады Украины на тему «О работе органов государственной исполнительной власти и местного самоуправления для обеспечения функционирования и качества дошкольного, общего среднего, внешкольного, профессионально-технического, высшего образования» [3, 6].

Дополнительным стимулом к разработке новой не только собственно образовательной доктрины, вообще, но и юридической образовательной доктрины, в частности, являются требования ст. 1 и ч. 1 ст. 8 Конституции Украины,

которые соответственно провозгласили украинское государство правовой и признали действие в нем принципа верховенства права [4], а также требования принятой во исполнение указанных базисных конституционных положений Национальной программы правового образования населения, согласно которым, правовое образование должно надлежащим образом осуществляться в течение всей жизни человека и на всех без исключения уровнях образования [5].

Апробация в рецензируемом отечественном научном издании обобщающего изложения указанных новейших образовательных доктрин и концепций в целях инициирования научной дискуссии по окончательному их разрешению и составляет основную цель настоящей публикации.

Разработанные автором, Ю. А. Ланцедовой и А. С. Тунтулой новые доктрины и концепции образовательной деятельности [1, 251–257; 2, 121–126] более правильно представить в обобщающем виде таким образом:

1. Новая доктрина бесплатного и доступного образования и сущности полученных компетенций и порядка прохождения дошкольного, школьного, облегченного школьного (для лиц с умственными и психическими ограничениями), особенного школьного (для лиц с физическими ограничениями), квалифицированного рабочего (действующего профессионально-технического), специализированного школьного (младшего специалиста), базисного университетского (бакалаврского), специализированного уни-

верситетского (специалистского), академического (магистерского), научного, вненормативного (внешкольного), последипломного и самообразовательного уровней и образования социоокружением.

2. Новая доктрина разработки и учебного обеспечения каждого из вузовских уровней ретроспективным специальным курсом и эталонным учебным курсом, на основе которого должны исчерпывающе комплектоваться базисный специальный учебный курс для бакалавров и система специализированных университетских и академических специальных учебных курсов для каждой из специальностей, специализаций и субспециализаций специалистов и магистров, а также разрабатываться система суммативных специальных учебных курсов для обеспечения дошкольного, школьного, облегченного школьного, особенного школьного, квалифицированного рабочего, специализированного школьного, вненормативного, последипломного и самообразовательного уровней [3, 99].

3. Новая доктрина школьного образовательно-квалификационного уровня, который должен осуществляться по единой по содержанию и объему программе, свободной от любых специализаций и иных различий, что следует реализовать в пределах только вненормативного образовательно-квалификационного уровня, должен быть обязательным и направленным на получение ребенком с 7 до 17 лет включительно такой совокупности базисных компетентностей, как: 3.1. Неквалифицированная рабочая компетентность, которая состоит из базисной и детальной доктринальной, прикладной и аналитической компетенции и призвана обеспечить наиболее эффективное, рациональное и качественное выполнение любой неквалифицированной рабочей деятельности по производству материальных благ и услуг [3, 99–100]. 3.2. Общечеловеческая образовательная компетентность, благодаря которой выпускник школы должен обладать такой совокупностью базисных и детальных доктринальных, прикладных и аналитических компетенций, которые на минимальном уровне определяют образованность населения определенного государства и мира в целом. 3.3. Потенциальная образовательная компетентность, которая должна иметь аналогичный перечень компетенций и призвана позволить каждому выпускнику школы, кто имеет соответствующие

способности и желание, продолжить образование по последующим образовательно-квалификационным уровням.

4. Новая доктрина облегченного школьного образовательно-квалификационного уровня, который должен быть выделен из обычного школьного уровня в отдельный и быть обязательным для лиц, имеющих психические и умственные ограничения, и обеспечивать получение этими лицами также с 7 до 17 лет такой компетентности, которая состоит из минимально возможной совокупности доктринальных, прикладных и аналитических компетенций, позволяющих выпускнику данного уровня как включаться в художественно-культурное, а по возможности и образовательное, пространство государства, так и выполнять доступные неквалифицированные рабочие функции по производству материальных благ и услуг [3, 100].

5. Новая доктрина особенного школьного образовательно-квалификационного уровня, который также должен быть выделен из обычного школьного уровня в отдельный и быть обязательным для лиц, которые имеют такие физические ограничения (глухонемые, слепые, инвалиды конечностей, движения и т.п.), которые обуславливают необходимость создания особых условий для прохождения школьного и иных уровней образования и последующей их практической деятельности и обеспечивать достижение выпускниками данного уровня полноценной школьной, а в случае продолжения образования и соответствующей компетентности иных уровней [3, 100–101].

6. Новая доктрина вненормативного образовательно-квалификационного уровня, который должен развиваться из внешкольного уровня во всеуровневую образовательную специализацию, не входящую в программу и не осуществляемую за счет учебного времени ни одного из иных образовательных уровней и призван преследовать цель в течение, прежде всего, школьных уровней обеспечить выпускникам как выбор будущего направления общественной деятельности и уровня образования по нему, так и удовлетворения собственных внутренних художественных, культурных, эстрадных, спортивных и иных потребностей саморазвития, что в дальнейшем может быть продолжено самообразовательным уровнем, в котором уже будет преобладать самоинициатива по достижению аналогичной цели [1, 96–97].

7. Новая доктрина сущности и соотношения вузовских образовательно-квалификационных уровней, когда базисный университетский уровень призван стать доктринальной, прикладной и аналитической основой для любой специальности, специализации и субспециализации специалиста определенного направления общественной деятельности, а выпускник данного уровня не имеет права заниматься этой деятельностью, тогда как предназначение специализированного университетского и академического уровней должно заключаться уже в выборе выпускником базисного уровня определенной специальности, специализации или субспециализации данного направления общественной деятельности, причем абитуриента академического уровня – только тогда, когда выпускник специализированного университетского уровня успешно проработал 3–5 лет по полученной специальности, специализации или субспециализации и пожелает за ней же в дальнейшем управлять соответствующим юридическим лицом областного и выше уровня или осуществлять по этой же специальности, специализации или субспециализации подготовку специалистов (заниматься образовательной деятельностью) или осуществлять научную деятельность [3, 101].

8. Новая доктрина научной деятельности, занятие которой возможно при наличии диплома академического уровня, желая испытать собственные способности совершить определенное научное открытие по избранной ранее специальности и специализации или субспециализации направлении общественной деятельности без отрыва от производства путем защиты данного научного открытия в виде новой науки, теории, доктрины, концепции, направления и др., представленного в любой форме, в специализированном ученом совете при Высшей аттестационной комиссии Украины (члены которой должны работать здесь на постоянной основе и не должны работать по совместительству в высших учебных заведениях или научно-исследовательских учреждениях), когда прикрепление к кафедре и научный руководитель не обязательны, а стационарная или заочная докторантура либо иная плановость или вузовская лицензионная, аккредитационная либо любая иная заинтересованность в выпускниках данного уровня недопустимы [3, 101–102].

9. Новая доктрина сущности и структуры юридической и любой иной научной отрасли

компетентности, которая состоит из базисной и детальной доктринальной компетенции, прикладной компетенции и аналитической компетенции выпускника определенного образовательно-квалификационного уровня, исключая уровень образования социоокружением.

10. Новая доктрина сущности и соотношения определенной общественной и иной науки, учебного предмета, призванного презентовать в образовательной деятельности все положения данной науки, и системы учебных дисциплин, которые должны исчерпывающе реализовать в образовательной деятельности уже положения данного учебного предмета об особенностях подготовки каждой из вузовских и иных образовательных специальностей, специализаций и субспециализаций или аналогичным образом реализовать некоторые положения двух и более учебных предметов, формируя таким образом необходимую междисциплинарную компетентность выпускника определенного образовательно-квалификационного уровня.

11. Новая доктрина сущности, соотношения и предназначения вузовских преподавателей с подразделением их на элементарных и квалифицированных читателей и неквалифицированных и квалифицированных преподавателей [2, 102].

12. Новая доктрина образовательных рядов, наличие которых не должно быть связано с лицензированием или аккредитацией специальности вуза или вуза в целом и должно влиять только на уровень заработной платы преподавателя, которым по результатам педагогической деятельности должны присваиваться такие разряды, как: 12.1. Преподаватель-методист первой категории, когда преподаватель подтвердил наличие способностей проводить любые аудиторные занятия, кроме лекций, и готовить к ним соответствующее методическое обеспечение. 12.2. Преподаватель-методист второй категории, когда преподаватель подтвердил наличие способностей проводить все виды аудиторных занятий, руководства практиками и научными исследованиями студентов и подготовки учебных материалов на основе отдельных тем и разделов определенной науки. 12.3. Преподаватель-методист третьей категории, если преподаватель подтвердил наличие дополнительных указанным выше способностям готовить учебные пособия и учебники по дисциплине по определенной наукой в целом [3, 102–103].

13. Новая языковая доктрина, то есть всемирного и доступного для надлежащего овладения выпускниками школьных образовательных квалификационных уровней со средним и более высоким уровнем интеллекта языка, на статус которого может претендовать и английский язык при точном выполнении изложенных условиях и в случае четкого соблюдения принципа отсутствия обратной силы правового акта и распространения этих требований только на первоклассников, которым будут обеспечены условия для получения изложенной языковой компетентности не за счет снижения уровня качества общешкольных компетентностей и компетенций.

14. Новая доктрина последипломного образования, которое должно развиваться из внеузовского во всеуровневое последипломное образование и быть призвано с кратковременным отрывом от практической деятельности в учебных учреждениях последипломного образования или по месту работы более подготовленными сотрудниками или работниками специально созданных для этого структур данного юридического лица восполнить любой основной образовательный уровень теми новейшими достижениями науки и образования в области теоретических знаний, практических навыков и уровня аналитического мышления, которые появились за каждые 5–10 лет, прошедших после завершения обучения по соответствующему образовательному уровню конкретным годом выпуска практических работников [3, 103].

15. Новой доктрины стандартизации образования, когда образование по определенной специальности, специализации или субспециализации конкретного направления практической деятельности должно осуществляться на основе единой по содержанию и объему программе, обеспечивающей получение таких компетентностей, которые определяют заказчики выпускников и государство, а формирует учебное заведение, отступления от чего допустимы лишь в части реально существующих региональных или определяемых заказчиком не в ущерб интересам государства особенностей этих компетентностей, не могут определяться самими обучаемыми и нарушать как природное право человека на свободный выбор местожительства, так и тесно связанный с этим правом принцип образовательной мобильности [3, 103–104].

16. Новая концепция образования социо-окружением, сопровождающего человека на протяжении всей жизни в виде «образования» улицей, производством, средствами массовой информации, семьей и иными проявлениями социоокружения, которые не являются составными частями процесса получения образования по любому из иных образовательных уровней, но может положительно или отрицательно влиять на содержание и качество образования по этим уровням и государство должно обеспечить минимизацию негативных последствий данного образовательного уровня.

17. Новая концепция дистанционного образования, путем которого и иного заочного образования не может приобретаться юридическая, педагогическая и медицинская компетентность, наиболее тесно связанная с возможностью посягательства на здоровье, жизнь и на иные существенные факторы правового статуса физических лиц, и которая может быть осуществлена в иных отраслях образования только при условии обеспечения рядом следующих гарантий качества и этичности ее проведения путем правовой регламентации и реального практического внедрения надежных технических средств идентификации лиц, обучающихся по этой форме, надежного контроля за самостоятельностью выполнения обучаемыми лицами заданий и за нравственным поведением в процессе такого обучения большого количества обучаемых лиц [3, 104].

18. Новая концепция возвращения государственного управления в лоно юриспруденции и обязательного получения руководителями юридического образования, когда представители как высшего (Президент Украины, Премьер-министр Украины, Председатель Верховной Рады Украины, народные депутаты, министры и др.), так и низового звена руководителей в силу провозглашения Украины правовым государством, признания действия в украинском государстве принципа верховенства права и принятия на безусловное выполнение этих базисных конституционных положений Национальной программы правового образования всех без исключения слоев населения и на протяжении всей их жизни и вследствие того, что право является наиболее эффективным, рациональным и качественным дистанционным нормативным способом управления волей социосубъектов, а, значит, и способом государственного управления, должны обязательно полу-

чить качественное, по крайней мере, второе высшее юридическое образование по академическому образовательно-квалификационному уровню по любой специализации или субспециализации специальности «Магистр-Правовед» или «Магистр-Антиделиктолог» [3, 104–105].

19. Новая концепция наиболее эффективного, рационального и качественного порядка формирования и обновления на каждый учебный год по результатам защищенных на прошедший год диссертаций учебных курсов всех учебных дисциплин, а, значит, и формирование и обновление надежных единых стандартов образования по всем образовательно-квалификационным уровням специальной комиссией МОН Украины (профильным министерством иного государства) с участием ведущих ученых и педагогов и практических заказчиков выпускников каждого из образовательных уровней [3, 105].

В то же время авторы изложенных редакций новых доктрин и концепций образовательной деятельности не претендуют на завершенность решения этих проблем и стремятся разработать только надлежащую доктринальную и прикладную основу для их решения в процессе широкой заинтересованной корректной отечественной и международной научной дискуссии, к которой приглашают всех желающих ученых и практических работников образования с тем, чтобы решить очень важную проблему правовой регламентации образовательной деятельности – ее кодификацию на основе принципиально новых доктринальных подходов в виде Образовательного кодекса Украины, который может стать основой для разработки и Международного образовательного кодекса [3, с. 106].

Aleksandr KIRICHENKO

Nikolaev

A NEW DOCTRINES AND CONCEPTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: INVITATION TO DISCUSSION

Shown the preconditions of need to develop the fundamentally new doctrines and concepts of legal educational activities. Presented is the essence of the new doctrine of free and affordable of the fourteen-graded education and training provision this education. Disclosed the essence of the essence of the new doctrine of the ordinary, lightweight and special schooling and obtain an unskilled labor, universal and the potential competence of the school. We consider the provisions of the new doctrine of essence and the interdependence of the basic, a specialized university and academic levels of an education. Presented is the essence of the new language doctrine, an interdependence of science, academic subject and academic disciplines, the structure of educational competencies and a number of other new doctrines and concepts of education.

Key words: an educational levels, an educational competence, the language doctrine, an academic subject, an academic disciplines.

Список использованных источников

1. Кириченко А. А. Новая доктрина бесплатного и доступного четырнадцатилетнего обществуведческого образования: приглашение к дискуссии / А. А. Кириченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Анатолія Ситченка. – № 3 (54), вересень 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 251–257.
2. Кириченко А. А. Новая доктрина учебного обеспечения четырнадцатилетнего обществуведческого образования: приглашение к дискуссии / А. А. Кириченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Анатолія Ситченка. – № 4 (55), грудень 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 121–126.
3. Кириченко А. А. Новая доктрина четырнадцатилетнего образования: монография / А. А. Кириченко, Ю. А. Ланцедова, А. С. Тунтула ; под ред. А. А. Кириченко. – Николаев : ННУ имени В. А. Сухомлинского, 2017. – 136 с.
4. Конституція України від 28.06.1996 р., № 254к/96-ВР [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141, із змінами, згідно із законом України 02.06.2016 р., № 1401-VIII – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>
5. Національна програма правової освіти населення. Затв. Указом Президента України від 18.10.2001 р., № 992/2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>
6. Парламентські слухання «Правове забезпечення реформи освіти в Україні». 09.12.2015 р. // Офіційний сайт ННІ інституту історії, політології і права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ihpl-mnu.mk.ua/>
7. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р., № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004, із змінами згідно Закону України від 18.02.2016 р., № 1017-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Про освіту. Проект Закону України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-\(2\).docx](http://mon.gov.ua/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-(2).docx)

Олександр КИРИЧЕНКО

м. Миколаїв

НОВІТНІ ДОКТРИНИ ТА КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТЯНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАПРОШЕННЯ ДО ДИСКУСІЇ

Вказані передумови необхідності розробки принципово нових доктрин і концепцій юридичної освітньої діяльності. Викладено сутність нової доктрини безкоштовної і доступної чотирнадцятирівневої юридичної освіти та її навчального забезпечення. Розкрито сутність нової доктрини звичайної, полегшеної та особливої шкільної освіти та отримання некваліфікованої робочої, загальнолюдської і потенційної шкільної компетентності. Розглянуто положення нової доктрини сутності і співвідношення базисного, спеціалізованого університетського та академічного освітніх рівнів. Викладено сутність нової мовної доктрини, співвідношення науки, навчального предмета і навчальних дисциплін, структури освітніх компетентностей і низки інших нових доктрин і концепцій освіти.

Ключові слова: освітні рівні, освітня компетентність, мовна доктрина, навчальний предмет, навчальна дисципліна.

Стаття надійшла до редколегії 13.01.2017

УДК 78.078.68:378.015.3

Алла КОЗИР, Елеонора КУЧМЕНКО

м. Київ

Innagek68@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається професійне становлення викладачів в галузі образотворчого і музичного мистецтва, аналізуються теоретико-методичні основи їх професіоналізації в системі безперервної освіти.

Ключові слова: педагогіка, соціогуманітарні знання, історіографія, музичне та образотворче мистецтво, професійний розвиток, безперервна педагогічна освіта.

В умовах постнеокласичної раціональності активізувалися процеси самовиявлення індивіда, його експансії в культуру, що зумовило глобальну педагогічну потребу вдосконалення гуманістичних засобів гармонізації відносин особистості зі світом і собою. На цивілізаційні виклики світова спільнота відповіла низкою науково-педагогічних проєктів, зафіксованих у документах Міжнародної організації праці, Ради Європи, Болонського процесу і спрямованих на втілення парадигми «освіта крізь життя». У доповіді ЮНЕСКО «Моніторинг освіти для всіх» (2008) пріоритетною кадровою політикою проголошено було забезпечення єдиних умов для успішного професійного зростання педагогів, оскільки за прогнозами соціологів людству знадобиться понад 18 мільйонів представників педагогічної професії. В Україні означені мета та концепти відображено у державних програмних документах – «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» (2002), Законі України «Про вищу освіту» (2002), «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській

простір» (2004), «Концепції післядипломної освіти України» (2005), «Концепції трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття» (2007), проєкті «Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 р.» (2012), Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012) та ін.

Розвиток особистості в усіх сферах життєдіяльності є тим глобальним питанням, яке пронизує всю історію соціогуманітарного знання, зокрема його філософської, психологічної, професійно-педагогічної та мистецької галузей. Сучасний стан вивчення проблеми організації різних векторів професійного розвитку особистості викристалізовується в змісті таких наукових напрямів, як: акмеологія, андрагогіка, дидактика, педагогіка, педевтологія, професіографія, психологія праці, соціологія, філософія освіти та ін.

Наукова рефлексія різних аспектів професіогенезу педагога зафіксована у наукових працях А. Алексюка, В. Андрущенко, В. Бондаря, А. Деркача, І. Зязуна, В. Кременя, А. Козир, Н. Сегеди, Н. Гузій, О. Шевнюк та ін. Вітчизняна наукова думка постійно демонструє дослідницький ін-

терес до мистецько-педагогічних проблем розвитку особистості на різних етапах і напрямках професіоналізації. Питання підготовки фахівців до професійної діяльності у сфері мистецтва, багаторівневої професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, педагогів образотворчого мистецтва, їх професійного становлення, формування духовної і професійної культури, професійної майстерності, виконавської надійності досліджуються у працях Є. Барбіної, О. Єременко, Н. Гуральник, А. Козир, Е. Кучменко, О. Олексик, О. Отич, Г. Падалки, Т. Танько, О. Хижної, В. Шульгіної, О. Щолокової, Д. Юника, О. Шевнюк, І. Туманова та ін.

Проте, слід зазначити, що дослідження, які проводяться, потребують свого подальшого розвитку щодо музичної та образотворчої педагогічної теорії в контексті професійного розвитку викладача в галузі мистецтва вищої педагогічної школи відповідно до сучасних світоглядних пріоритетів, які орієнтують на переосмислення традиційних цінностей **педагогіки**, а також способів їхньої трансформації в освітню практику як мистецтва людинотворення, засобу самовіднайдення людиною найтонших духовних джерел самості, краси і чуттєвості світосприймання [1]. З огляду на потребу сучасної науки у фундаменталізації досліджень, лишаяються недостатньо визначеними методологічні та теоретично-методичні засади професійного розвитку викладача як музичного, так і образотворчого мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти, що уможливають категоріальне наповнення цього феномена цивілізаційними смислами й культуровідповідним змістом [2]. Також, потребують свого подальшого обґрунтування концепції й визначення формально-процесуальної моделі професійного розвитку викладача музичного та образотворчого мистецтв як людино- і культуротворчого феномену; розробка педагогічного забезпечення професійного зростання особистості в еволюційному бутті професійної діяльності педагога в галузі мистецьких дисциплін [3].

Окреслені аспекти проблеми професійного розвитку викладача з мистецькознавчих дисциплін визначають її актуальність для вітчизняних соціокультурних і педагогічних реалій і виявляються в суперечностях між: світоглядною значущістю цивілізаційних ідей холізму, коеволюції, континуума, цілісного розвитку особистості й середовища та історично зумовленою обмеженістю вітчизняних традиційних

методологічних підходів до професіоналізації у галузях образотворчого і музичного мистецтва як кваліфікаційно фрагментарного й фінітного процесу професійного становлення фахівця; науковою перспективністю постнеокласичного трактування феномену розвитку, виробленого в соціогуманітарному знанні, й відсутністю культурно-відповідних систематизованих методологічних підвалин цілісного вивчення професійного розвитку особистості викладачів образотворчого і музичного мистецтв в системі безперервної педагогічної освіти як соціокультурного педагогічного явища; розмаїттям галузевих теорій педагогічної професіоналізації і недостатністю фундаментального категоріального опрацювання музично-педагогічної сутності й змісту професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтва в теорії та методиці професійної освіти й музичного навчання; широким запитом на оновлення технологій для оптимального функціонування цивілізаційної парадигми «освіти крізь життя» й браком науково обґрунтованої методики педагогічної організації професійного розвитку в системі безперервної педагогічної освіти викладачів образотворчого і музичного мистецтв.

За мету поставлено історіографічний огляд теоретико-методичного обґрунтування засад професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтв в умовах безперервної педагогічної освіти. Виходячи з мети окреслені наступні завдання: історіографія визначення методологічної основи професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтв в системі безперервної освіти, а також, проаналізувати історіографію концептуальної моделі змісту професійного розвитку викладачів цих галузей; здійснити історіографічний аналіз стану інституціоналізації професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтв і безперервній педагогічній освіті та виявити її системний потенціал у практичному розв'язанні поставленої проблеми.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що професійний розвиток викладачів образотворчого і музичного мистецтв відбувається за принципом реінтеграції наукової, педагогічної, методичної, художньої, виконавської кваліфікацій як континууму оновлення його особистісно-професійної цілісності, що регулюється образотворчо-педагогічною та музично-педагогічною якістю професійної реальності та її суб'єктів, визначається функціями професій-

ного зростання і сформованістю індивідуально-професійного ресурсу, забезпечується системною організацією безперервної педагогічної освіти. Окреслену концептуальну ідею професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтв в системі безперервної педагогічної освіти утворюють концепти, що визначають теоретичні і методичні засади поставленої нами мети, а саме: історико-методологічний концепт, науково-теоретичний концепт, організаційно-методичний концепт, рефлексивний концепт. Для реалізації основних завдань пропонується використовувати теоретичні та емпіричні методи через призму історіографічного аналізу [4].

Історико-методологічний концепт полягає в цілісному вивченні соціокультурного процесу професійного розвитку викладачів образотворчого і музичного мистецтв, яке базується на врахуванні історіогенези наукового осмислення явища розвитку людини в соціогуманітарному знанні, традиціях розвитку особистості засобами образотворчо-музично-педагогічної професії та на наукових підвалинах постнеокласичної парадигми. Осмислення історичної динаміки наукового оформлення соціокультурного явища розвитку у філософську категорію вказує на постійний інтерес людства до феномену руху, змін у часі й просторі та дає змогу виокремити філо-, онто-, актуалгенез як основні наукові напрями її опрацювання в соціогуманітарному знанні [5]. Вивчення становлення категорії розвитку як родової щодо досліджуваного поняття професійного розвитку викладачів образотворчого та музичного мистецтв уможливило виокремлення серед численних концептуальних філософських ідей такі, що відбивають культурні смисли її розуміння в історично сформованих і науково обґрунтованих моделях: космологічній, теологічній, раціоналістичній, трансцендентальній, ідеалістичній, діалектично-матеріалістичній, феноменологічній, екзистенційній, антропоцентрованої, холістській, творчо-еволюційній, синергетичній, комплексно-еволюційній тощо. Евристично потужними для виявлення сутності професійного розвитку особистості визначено постмодерністські філософські концепції коєволюції (Е. Янч, В. Лекторський, Н. Меднікова), емерджентного матеріалізму (Л. Морган, А. Бергсон), синергетики (І. Пригожин, Г. Хакен), біофілософії (теорії віталізму – А. Шаталов, Ю. Олійник), пост-постмодернізму (П. Куртці), теорію

адаптації особистості – «футурошок» (Е. Тофлер). В означених концептуальних ідеях, що найбільш повно відображають наявну категоріальну картину світу, розвиток схарактеризовано як складно організоване стадіально-циклічне явище зміни-збереження; як закономірну, цілеспрямовану зміну матеріальних та ідеальних об'єктів, унаслідок якої формується їх новий якісний стан.

Теорії розвитку людини вивчаються в усіх школах і напрямах психології: біо-психо-генетичному (З. Фрейд, А. Фрейд, Е. Ріксон та ін.), екзистенційному (Ж. Піаже, К. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу та ін.), культурно-історичному (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, Е.Кучменко та ін.), системно-еволюційному (Ш. Блер, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл, Г. Костюк та ін.) тощо. У вітчизняній психологічній думці в цьому напрямі основний акцент робиться на історично-еволюційній сутності життєтворчої активності людини (І. Бех, В. Семиченко, В. Шатенко, Т. Титаренко, В. Ямщицький та ін.). У сучасних психологічних дослідженнях розвиток визначено як поєднання закономірних і випадкових, передбачуваних і непередбачуваних, причино-зумовлених і схоластичних чинників, що сприяють виникненню якісно нових «емерджентних» утворень і властивостей, які раніше не прогнозувались, не були зумовлені наявними причинами, що закладає педагогічний потенціал дослідження цього феномену.

Розвиток людини з позицій методологічного апарату педагогічної науки представлений фундаментальними концепціями розвитку особистості, основними з яких є природничонаукова (М. Вебер, П. Кропоткін та ін.), прагматично-раціоналістська (А. Макаренко, Дж. Дьюї та ін.), гуманістична (А. Комбе, К. Роджерс та ін.), провіденціалістська (М. Бердяєва, В. Розанов, Ф. Ніцше та ін.), трансформаційна (К. Корсак та ін.), холістська, інтеграційна (О. Вознюк, О. Дубасенюк та ін.), людиноцентрована (В. Андрущенко, І. Зязун, В. Кремень та ін.) Вітчизняні освітні моделі вибудовуються відповідно до гуманістичної парадигми, у якій акцентується на розвитку самодостатньої особистості шляхом масштабної демократизації освітніх процесів на тлі сучасних цивілізаційних явищ. Особливий практичний інтерес означена парадигма становить для образотворчо-музично-педагогічної реальності й потребує наукової рефлексії шляхів свого втілення, у зв'язку з чим розробка цілісної концепції професійного розвитку ви-

кладача і галузі образотворчого і музичного мистецтв (ПР ВОММ) і створення необхідної педагогічної системи для її забезпечення впродовж усього професійного шляху особистості набувають актуальності.

Історичні витоки становлення вищезазначеної проблеми криються в низці наявних соціально-політичних, історико-культурних обставин, зумовлених функціонуванням суспільних імперативів культурних процесів, які відбиваються в практиці соціальних інститутів опанування образотворчого і музичного мистецтв [5]. Застосування ретроспективно-аналітичного методу до вивчення витоків проблеми ПР ВОММ дало змогу виділити історичні періоди й визначити у вітчизняній культурно-освітній традиції специфіку становлення й еволюції першорядних ідей розвитку особистості засобами образотворчо-музично-педагогічної професії у сучасному педагогічному проблемі як теорії та методики образотворчого і музичного навчання, так і теорії і методики професійної освіти [3].

Із прадавніх часів і до X століття порушена проблема зароджувалася в ідеях пізнання образотворчого мистецтва та музики як елементи цілісної науки. У період з X – до першої половини XVII ст. це розв'язувалося шляхом накопичення досвіду щодо опанування образотворчого і музичного мистецтв як Божественного феномену; організації культової образотворчої та музичної освіти. З другої половини XVII ст. – до 1916 р. відбувались диференціація як в галузях образотворчого мистецтва та і музики в різних соціокультурних системах (освітніх, культових, соціальних), еволюція освітніх форм передавання відповідного досвіду, конкретизація змісту професійної діяльності в галузі образотворчо-музичного мистецтва. Період 1917–1990 рр. у вітчизняній образотворчо-музично-педагогічній традиції позначився систематизацією освітніх практик наслідування різновидів образотворчого, музичного педагогічного досвіду, ідеологізацією змісту професійної освіти викладачів образотворчого і музичного мистецтв. З 1991 р. й до сьогодні активізується трансляція професій музиканта-педагога та педагога образотворчого мистецтва в культурний простір, розширення меж їх професійної діяльності, персоналізація професійних норм та потреба особистості в педагогічному забезпеченні їх оновлення в образотворчо-педагогічній і музично-педагогічній реальностях, усвідомлення супе-

речностей між можливостями образотворчо-педагогічної та музично-педагогічної теорій і практики для вирішення питань професійного розвитку викладача образотворчого і музичного мистецтв в системі безперервної педагогічної освіти [3].

Виходячи з вищезазначеного щодо розгортання ідеї розвитку особистості засобами професій педагога образотворчого мистецтва і музиканта-педагога у вітчизняних традиціях їх становлення, дає підстави вважати, як зазначає Н. Сегеда, і ми цю думку поділяємо, що витоки проблеми професійного розвитку викладача як музичного так і образотворчого мистецтва закладено: в ідеях особистісно-професійних змін що регулювались провідною парадигмою суспільного розвитку; у традиціях викладання образотворчого і музичного мистецтв як персоналізованого передавання-збереження художньо-виконавського досвіду; в динаміці цілей і цінностей професійного розвитку виконавсько-музичного мистецтва відповідно до історично сформованих гностичної, релігійної, соціальної, ідеологічної та ін. функцій музичного мистецтва (що можна віднести і до образотворчого мистецтва) [6]. Сучасні культурні смисли розвитку особистості засобами образотворчо-музично-педагогічної професії орієнтують на еволюціонуючи спів-буття викладача вищезазначених галузей мистецтва і професійної образотворчо-музично-педагогічної реальності, яке має забезпечуватись системою безперервної педагогічної освіти [3].

Слід відмітити, що методологічні основи дослідження ПР ВОММ, що базується на постнеокласичній науковій парадигмі, утворені логемами підходів загально-філософського (коеволюційний, синергетичний, холістський), загально-наукового (системно-кібернетичний, культурологічний, цивілізаційний, гуманітарний), конкретно-наукового рівнів пізнання (акмеологічний, андрагогічний, праксіологічний, ресурсний, феноменологічний), дають ґрунтовне уявлення про цілісні об'єктивні взаємозв'язки професійного розвитку особистості в системі безперервної педагогічної освіти (СБПО) як соціокультурного явища і складно організованого процесу [6]. Об'єктивні зв'язки ПР ВОММ розкриває сформульований зміст логем виокремлених підходів, а саме:

1. Загальнофілософського рівня – еволюція і організації системних параметрів професійного розвитку особистості зумовлена фінітною

природою резервів саморозвитку й водночас компенсується зовнішньою системою більш високкого рівня, що вказує на можливості керування ним. Професійний розвиток особистості і система безперервної педагогічної освіти є динамічною цілісністю. Буттєва сутність професійного розвитку особистості в системі безперервної педагогічної освіти полягає в реальному наповненні відчуттям життя усіх процесів і професійних відношень, що утворюють її життєвий світ. Професійний розвиток особистості у СБПО полягає в самоорганізації взаємозв'язків мегарівня галузі, макрорівня цілісності особистості викладача і мікрорівня професії.

2. Загальнонаукового рівня – професійний розвиток особистості детермінований культуровідповідною СБПО. Рівень професійного розвитку особистості нерозривно пов'язаний із рівнем досконалості професійної спільноти. Професійний розвиток особистості педагога мистецьких дисциплін (образотворче, музичне), визначається людськими смислами художньо-педагогічних професій, реалізуючі культурні потреби в духовному зростанні себе й іншого. Художньо-естетична сутність професійного розвитку особистості педагога музичних дисциплін зумовлюється людино- і культуротворчими функціями педагогіки і образотворчо-музичного мистецтва, що формують культуру почуття особистості як естетичний засіб гармонізації стосунків людини із собою, соціумом, природою і мистецтвом.

3. Конкретно наукового рівня – ПР ВОММ і СБПО виявляє динаміку досягнень у професійній галузі, їх інтеграцію з освітнім, соціальним, художнім простором. ПР ВОММ реалізується в межах системи «особисть – суб'єкт – індивідуальність – професійне образотворчо-музично-педагогічне середовище», де перші три підсистеми актуалізуються підсистемою професіонала, що вимагає континууму оновлення у СБПО, ПР ВОММ має практичну успішність якщо професійна діяльність набуває образотворчо-музично-педагогічної якості – «аксіологічно-прагматичного» показника позитивного емоційного прийняття й об'єктивації смислу соціально-культурної місії науково-педагогічного працівника образотворчо-музично-педагогічної галузі. Феномен ПР ВОММ об'єктивно визначається в індивідуальній стратегії самотворення засобами образотворчо-музично-педагогічної професії, зумовленого динамічною цілісністю потенціалу людини, особистості педагога-музи-

канта, професіонала, митця і образотворчо-музично-педагогічної реальності.

Прикладну функцію методологічного синтезу логем наукових підходів у дослідженні теоретичних і методичних засад професійного розвитку викладача образотворчого і музичного мистецтв в системі безперервної педагогічної освіти визначено для холістсько-емерджентного підходу, що виник на постнеокласичній науковій платформі та який концентрує ідеї холізму в філософії, психології, педагогіці (А. Адлер, С. Гессен, К. Ясперс, К. Ушинський, Б. Ананьєв, В. Семиченко та ін.) і емерджентності (А. Бергон, М. Каган, Р. Селларс, Ю. Плотинський та ін.). У результаті синтезу раціональних ідей вказаних теорій утворена логема холістсько-емерджентного підходу, що вказує на його науково-теоретичні та методичні можливості в педагогічному дослідженні, зумовлені принципом реінтеграції – таким рівнем взаємодії людини зі Всесвітом, який спричиняє системні взаємооновлення, новоутворення (емердженти) і безперервне відтворення їх цілісності (холізм). За його допомогою теоретичні і методичні засади ПР ВОММ розкриватимуть ціліснооновлювальну сутність формуально-процесуальних зв'язків визначеного феномену як детермінанти цивілізаційних, культурних і особистісних змін, що сама потребує об'єктивного і суб'єктивного коректування у СБПО.

Як висновок, у вітчизняній мистецькій галузі виток ідеї професіонального розвитку особистості детерміновані історичними традиціями функціонування образотворчо-музично-педагогічної професії, сформованими внаслідок особливостей перебігу цивілізаційних процесів залежно від географічних, етнічних, ідеологічних, економічних, соціальних та інших факторів, що зумовило домінування кваліфікаційної фрагментарності, ідеологічної спрямованості, цільової завершеності професіоналізації педагога мистецьких дисциплін в таких галузях як образотворчо-музичний напрямки й актуалізувало попит на фундаменталізацію теоретично-методичних засад щодо розв'язання проблеми цілісного професійного розвитку викладачів образотворчо-музичного мистецтва в сучасній вітчизняній системі безперервної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Козир А. В., Кучменко Е. М. Особливості професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін // Час мистецької освіти: традиції і новаторство: 36. тез і матеріалів ІV Міжн.-пр. конф. 12-13 квітня 2016 р.

1. Ч. 1. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди / А. В. Козир, Е. М. Кучменко, 2016. – С. 5-7.
2. Козир А. В., Кучменко Е. М. Історіографічний огляд педагогічної професіогенези викладача музичного мистецтва // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: наукове електронне видання – Випуск № 3 / А. В. Козир, Е. М. Кучменко. – Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ», 2016. – С. 107–116.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Кучменко Е. М. Культура як світ втілених цінностей / Е. М. Кучменко // Культура України: збірник наукових праць. – Вип. 30. – Харків : ХДАК, 2010. – С. 19–27.
5. Кучменко Е. М. Культура та її трансформаційні виклики / Е. М. Кучменко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2012. – № 1(30). – С. 33–36.
6. Сегеда Н. А. Гуманітарні ефекти професійного зростання як «людський вимір» реінтеграції особистості викладача музичного мистецтва і професійної реальності / Н. А. Сегеда // Наукові записки: зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 92. – С. 208–216.

Alla KOZIR, Eleonora KUCHMENKO

Kyiv

PEDAGOGICAL COMPONENT OF CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN THE FIELD OF ART

In this article the professional development of teachers in the field of arts and musical arts is discussed. Also the theoretical and methodical foundations of their professionalisation in the system of continuous education are analyzed.

Key words: pedagogy, social and humanitarian knowledge, historiography, musical and artistic arts, professional development, continuous education.

Алла КОЗЫРЬ, Элеонора КУЧМЕНКО

г. Киев

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БЕСПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ

В статье рассматривается профессиональное становление преподавателей в области художественного и музыкального искусств, анализируются теоретико-методические основы их профессионализации в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: педагогика, социогуманитарные знания, историография, музыкальное и художественное искусства, профессиональное развитие, непрерывное педагогическое образование.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 364-787.9-027.561

Вікторія КОРНЕЩУК, Марина ВОЛОШЕНКО

vtory@te.net.ua, marussia_v@ukr.net

м. Одеса

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування в майбутніх соціальних працівників здоров'язберігаючої компетентності, що розглядається як невід'ємна складова їхньої професійної компетентності. Схарактеризовано знання, вміння й навички, що забезпечують здатність фахівця із соціальної роботи витримувати значні психофізичні і емоційні навантаження, адаптуватися і виконувати професійну діяльність повноцінно та кваліфіковано в складних професійних умовах і ситуаціях.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна компетентність, здоров'я, здоров'язберігаюча компетентність.

Професійна соціальна робота є досить складною та багатоаспектною, адже соціальні працівники виконують широкий спектр функціональних обов'язків, що ставлять високі вимоги до рівня їхньої професійної компетентності. Практична діяльність в цій галузі здійснюється в умовах підвищеної психофізичної напруги –

часто соціальний працівник має здійснювати роботу з клієнтами, які знаходяться в складних життєвих ситуаціях, переживають стрес, страждають від насильства, нерідко є представниками неблагополучних верств населення і носіями соціально небезпечних захворювань. Такі професійні ризики можуть викликати деформа-

ції особистості і хворобливі розлади різного характеру. Отже, специфіка соціальної роботи вимагає сформованості у фахівця певної системи знань, умінь і навичок з охорони і підтримки власного психічного і фізичного здоров'я, що є обов'язковою умовою його професійної придатності. Комплекс таких знань, умінь і навичок дозволяють говорити про здоров'язберігаючу компетентність як невід'ємну складову професійної компетентності фахівця із соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що поняття здоров'язберігаючої компетентності використовується в педагогічній науковій літературі насамперед з боку валеологічного виховання учнівської молоді. Зміст валеологічної педагогіки (лат. valeo – здоров'я) розкрито в таких аспектах: теоретико-методологічні основи валеологічної освіти (Т. Бойченко, І. Зверева, Л. Клос та ін.); моніторинг здоров'я населення (Н. Медведовская та ін.); державне управління охороною здоров'я (Н. Кризіна, Н. Рингач та ін.); формування культури збереження здоров'я (Н. Башавець, Г. Кривошеєва та ін.) і культури здорового способу життя в студентському середовищі (Д. Воронін, А. Гладошук, Л. Соколенко та ін.); шляхи фізичного самовдосконалення (Е. Аксьонова, Н. Денисенко та ін.); ставлення до здоров'я в молодіжному середовищі (О. Балакірева, М. Варбан та ін.); медичні аспекти аддикцій (Т. Андреева та ін.) тощо. Водночас в сучасних дослідженнях з проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників формуванню компетентності, спрямованої на збереження їх власного здоров'я, приділено недостатньо уваги.

Мета статті – схарактеризувати сутність і роль здоров'язберігаючої компетентності соціального працівника як невід'ємної складової його професійної компетентності.

За фізичними параметрами, здоров'я – це значення біологічних показників стану людини, необхідних для його життєдіяльності. Як зазначено у Статуті ВООЗ, здоров'я є станом повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів [1]. Душевне (психічне) здоров'я – це стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки та діяльності. Зміст поняття «здоров'я» не вичерпується медичними та психологічними критеріями,

адже в ньому віддзеркалюються суспільні та групові норми і цінності, що регламентують духовне життя людини [2, 122]. Соціальне здоров'я – це стан гармонійного функціонування людини в різних видах взаємодії: соціальній, економічній, політичній, ідеологічній, – на засадах взаєморозуміння, взаємоприйняття, взаємоповаги, взаємодопомоги, що сприяє самоактуалізації особистості, створює комфортні відносини з реальністю та зумовлює якісний стрибок духовного розвитку людини в процесі соціалізації [3].

Фізичний, психічний і соціальний аспекти здоров'я щільно взаємопов'язані. Так, психічні розлади серйозно позначаються на фізичному самопочутті людини і її соціальних відносинах, тоді як фізичні недуги і важкі захворювання, особливо тривалі, можуть привести до соціального відчуження і психічних розладів. Будь-які відхилення в стані здоров'я свідчать про наявність хвороби.

У структурі здоров'я можна виділити два компоненти: об'єктивний – сукупність можливостей, які можуть бути реалізовані за наявності повноцінного здоров'я (статусна роль в суспільстві, професія, рід занять, тривалість життя тощо) та суб'єктивний (ціннісний) – ставлення суб'єкта до свого здоров'я (виражається в перевагах, ціннісних орієнтаціях, мотивації в поведінці) [4, 227].

Про наявність в людини здоров'язберігаючої компетентності свідчать життєві навички, які сприяють здоровому способу життя, тобто навички сприяння фізичному, психічному і соціальному здоров'ю. До навичок, які сприяють фізичному здоров'ю, можна віднести раціональне харчування, рухову активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку; психічному здоров'ю – самосвідомість, самооцінку, самоконтроль, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих програм та цілей; соціальному здоров'ю – ефективне спілкування, співпрацю, вирішення конфліктів, поведінку в екстремальних умовах тощо [5, 446].

Здоров'язберігаюча компетентність в аспекті професійної підготовки соціальних працівників, на нашу думку, має більш складний і змістовний характер. Вона є тією інтегративною якістю, комплексом можливостей фахівця із соціальної роботи, що забезпечує стан рівноваги, саморегуляції його організму і взаємодії з соціальним середовищем. Про наявність у соціального працівника здоров'язберігаючої компе-

тентності свідчить його здатність витримувати значні психофізичні і емоційні навантаження, адаптуватися і виконувати професійну діяльність повноцінно та кваліфіковано в складних професійних умовах і ситуаціях.

Використання здоров'язберігаючих технологій в соціальній роботі і організація праці на основі безпеки життєдіяльності вимагають від соціального працівника володіння певним арсеналом професійно важливих умінь і навичок щодо збереження, зміцнення і відновлення здоров'я. До навичок збереження фізичного здоров'я, яке характеризується параметрами соматичних показників стану фахівця, можна віднести володіння засобами оздоровлення, реабілітації, саморегуляції і зміцнення власного здоров'я. Доцільним є застосування таких методів, як: залучення до фізичної культури і спорту з метою зміцнення здоров'я і поліпшення рухової активності; використання природно-кліматичних факторів для оздоровлення організму, підвищення працездатності і стійкості до захворювань; володіння елементарними прийомами масажу для відновлення організму після навантажень і передчасної втоми при інтенсивній розумовій або фізичній діяльності; самоконтроль стану здоров'я, фізичного розвитку і роботи функціональних систем організму для своєчасної діагностики небезпечних захворювань; формування та підтримка оптимального рівня власної психофізичної стійкості для забезпечення дієздатності та протистояння шкідливим звичкам; психофізичний тренінг для профілактики захворювань та підвищення розумової і фізичної працездатності; дотримання гігієнічних і санітарних вимог у повсякденному житті і в практичній діяльності (особливо при роботі з клієнтами, які є носіями соціально небезпечних хвороб).

Для підтримки власного психічного здоров'я соціальний працівник повинен володіти психопрофілактичними знаннями (знати про фактори психічних впливів на людину, особливості психіки і можливості попередження психогенних захворювань, профілактичні заходи для підвищення стійкості психіки до шкідливих впливів), навичками психогігієни (механізмами емоційної саморегуляції, методами психологічної розрядки і зняття втоми від професійної діяльності), а також психотерапевтичними вміннями (активним самонавіюванням, працетерапією) та ін. При роботі з різними категоріями клієнтів фахівцю із соціальної роботи необ-

хідні знання про охорону власної праці, механізми захисту від соціально небезпечних і психічних захворювань, а також знання форм і методів соціальної роботи з певною категорією клієнтів соціальної роботи та їх оточенням.

Отже, для профілактики професійних захворювань соціальний працівник повинен вміти ідентифікувати джерела і типи небезпек, прогнозувати можливість їх виникнення, визначати і зменшувати ризик до мінімального. Крім того, як було зазначено, він повинен володіти комплексом знань, умінь і навичок з оздоровлення, збереження і відновлення власного здоров'я і здоров'я своїх клієнтів. Отримання таких знань й умінь, що забезпечують здоров'язберігаючу компетентність соціального працівника, має відбуватися безпосередньо під час його професійної підготовки у ВНЗ.

Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі є поетапним, багатокомпонентним, безперервним і тривалим процесом. Безумовно, рівень сформованості здоров'язберігаючої компетентності залежить від організаційно-педагогічних умов професійної підготовки та змісту навчально-виховного процесу в цілому, проте основу формування такої компетентності становить комплекс спеціальних дисциплін, спрямованих безпосередньо на розвиток знань, умінь і навичок у сфері підтримки та збереження здоров'я. До навчальних дисциплін, які мають забезпечити формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи в процесі їхньої професійної підготовки, на наш погляд, відносяться такі: «Психологія емоцій», «Психологія особистості», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Медико-соціальні засади здоров'я», «Конфліктологія» тощо.

Формування здоров'язберігаючої компетентності значною мірою забезпечуються практичною підготовкою майбутніх фахівців із соціальної роботи. Під час практики формуються передусім професійно-важливі вміння і навички студентів. Для успішного формування здоров'язберігаючої компетентності, програми практик повинні відповідати загальному змісту професійної підготовки у сфері охорони і збереження здоров'я. Волонтерська діяльність, участь в громадських заходах міських і обласних центрів соціальної допомоги населенню сприятиме не тільки отриманню нових професійно-прак-

тичних знань, але й надасть студентам можливість розвивати свої творчі здібності, самореалізовуватися в обраній професійній сфері, усвідомити необхідність і важливість дбайливого ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Отже, формування здоров'язберігаючої компетентності як складової професійної компетентності майбутніх соціальних працівників спирається на методологію валеологічної і здоров'язберігаючої педагогіки, що має на меті формування особистості, здатної до саморегуляції, готової фізично і психологічно самостійно функціонувати в умовах постійного змінення громадського і природного середовища на основі переконань про цінності здоров'я як особистісної та суспільної цінності [6, 229].

Професійні ризики та негативні професійні чинники, що впливають на психічне, фізичне та соціальне здоров'я соціального працівника, визначають необхідність у його здоров'язберігаючій компетентності. Тому цілеспрямоване формування такої компетентності має стати невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у вищому навчальному закладі. Вміння, знання та навички в галузі збереження і зміцнення здоров'я, підтримки гармонійного співвідношення всіх

його складових, надзвичайно важливі для успішного виконання завдань у практичній діяльності фахівця соціальної сфери. Дотримання здорового способу життя, створення сприятливих умов для відпочинку, схильність до самовдосконалення і постійного саморозвитку є запорукою високого рівня працездатності та професійної придатності соціального працівника.

Список використаних джерел

1. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я ВООЗ: Міжнародний документ від 22.07.1946 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_599
2. Валецька Р. О. Основи валеології: підручник / Р. О. Валецька. – Луцьк: Волинська книга, 2007. – 348 с.
3. Бобро А. А. Сутність поняття «соціальне здоров'я» у науковій літературі / А. А. Бобро // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 122. – С. 19–23. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=250
4. Ларионова И. С. Здоровье как социальная ценность: дисс. на соиск. ученой степ. докт. филос. наук: спец. 09.00.11 / И. С. Ларионова. – М., 2004. – 265 с.
5. Успенська В. М. Здоров'язберігаюча компетентність вчителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В. М. Успенська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – № 1 (3). – С. 442–452.
6. Клос Л. Є. Здоров'язберігаючі технології у соціальній роботі: проблема підготовки майбутніх фахівців / Л. Є. Клос // Вісник Львівського державного університету Безпеки життєдіяльності. – Львів, 2009. – № 3. – С. 226–230.

Victoriia KORNESSHCHUK, Maryna VOLOSHENKO
Odessa

HEALTHY WAY OF LIFE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

The article under consideration deals with the necessity of purposeful formation of future social workers health saving competence which is considered as an integral part of their professional competence. There have been characterized knowledge and skills that ensure professional ability in social work to maintain considerable psycho-physical and emotional loads, adapt and carry out professional activity fully and professionally under difficult professional conditions and situations.

Key words: social work, social worker, professional competence, health, health saving competence.

Вікторія КОРНЕЩУК, Марина ВОЛОШЕНКО
г. Одесса

ЗДОРОВЫЙ СПОСОБ ЖИЗНИ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье обоснована необходимость целенаправленного формирования у будущих социальных работников здоровьесберегающей компетентности, которая рассматривается как неотъемлемая составляющая их профессиональной компетентности. Охарактеризованы знания, умения и навыки, которые обеспечивают способность специалиста по социальной работе выдерживать значительные психофизические и эмоциональные нагрузки, адаптироваться и выполнять профессиональную деятельность полноценно и квалифицированно в сложных профессиональных условиях и ситуациях.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, профессиональная компетентность, здоровье, здоровьесберегающая компетентность.

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2017

УДК 37.034

Віктор КОРОЛЕНКО

м. Миколаїв

viktorko73@mail.ru

РОЛЬ СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена проблемі підвищення якості морального виховання дітей шкільного віку. У статті здійснено науковий аналіз джерел з проблеми морального виховання школярів в сім'ї і розглянуто підходи науковців щодо цієї проблеми. Виявлено особливості сімейного виховного процесу спрямованого на підвищення морального рівня учнів. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, розглянуто різні шляхи підвищення ефективності педагогічного впливу на сучасну молодь. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання елементів сімейної педагогіки, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, умови виховання, формування, традиції.

В умовах стрімкого розвитку сучасної цивілізації існує необхідність розроблення принципово нових підходів до рішення проблеми морального формування дітей шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. До питання морального формування молоді зверталися в своїх працях відомі мислителі та педагоги, серед яких Т. Куликова, Н. Мойсеюк, В. Савка, О. Степанов, Т. Стефаненко, К. Ушинський, та інші.

Мета статті – за допомогою сімейних і національних традицій прищепити дітям шкільного віку прагнення до систематичного вдосконалення отриманих моральних знань. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального формування дітей шкільного віку.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що ефективність морального формування дітей шкільного віку в сім'ї «визначається тим, як батьки знають своїх дітей, якою мірою стратегія і тактика сімейного виховання спрямовані на віддалену перспективу, наскільки взаємопов'язані проміжні цілі й способи впливу. Одним із важливих засобів виховного впливу, на думку Л. Виготського, є «апарат емоцій», за допомогою якого можна легко впливати на поведінку дитини [1, 141].

Досить помітне місце в ряду охарактеризованих вище концепцій належить Н. Мойсеюк. Автор вважає, що «сім'я, родина – це група людей, яка складається з чоловіка та жінки, їх дітей (власних чи прийомних) та інших близьких родичів, що живуть разом; соціальний осередок, який найтісніше об'єднує людей на основі

шлюбних і кровних зв'язків». На його думку, «сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. У процесі розвитку людської цивілізації вона набула функцій, які в єдності забезпечують повноцінність її існування, саморозвиток та життєдіяльність як соціального інституту».

Продуктивним уявляється твердження Н. Мойсеюк про основні функції сучасної сім'ї.

Економічна функція забезпечує статус сім'ї як повноправної виробничо-господарської одиниці і є необхідною умовою добробуту, фізичного, морального й духовного розвитку усіх її членів.

Репродуктивна функція сім'ї забезпечує відтворення й продовження людського роду, фізичне й духовне поновлення суспільства.

Виховна функція – полягає у передачі дітям дорослими членами сім'ї соціального досвіду, забезпечення їх входження в систему суспільних відносин. Родина передає своїм нащадкам знання, уміння, навички, норми, цінності, необхідні для самостійного життя в суспільстві.»

Реактивна функція – це взаємна фізична, матеріальна, морально-психологічна підтримка членів родини з метою збереження їх здоров'я, життєвого тону; дотримання режиму праці і відпочинку, харчування, особистої гігієни тощо; захист сім'ї і кожного з її членів від усіх негараздів і бід.

Комунікативна функція задовольняє потребу членів сім'ї у спілкуванні. Від характеру внутрішньо-сімейного спілкування, морально-психологічного клімату сім'ї залежить моральне і психічне здоров'я людини, її емоційна культура.

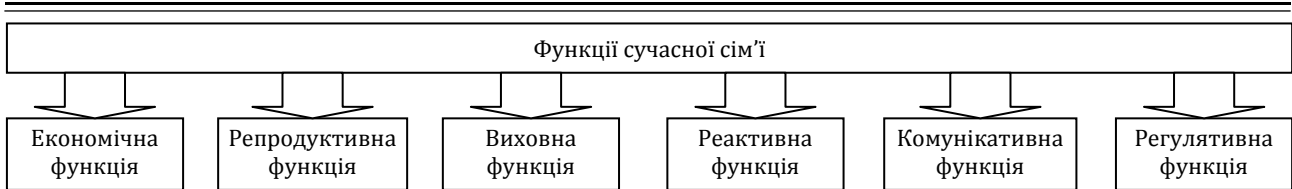


Рис. 1. Основні функції сучасної сім'ї

Регулятивна функція забезпечує систему регулювання взаємовідносин між членами сім'ї, в тому числі первинний соціальний контроль діяльності всіх членів сім'ї та реалізацію влади й авторитету батьків. У демократичній сім'ї регулятивна функція здійснюється здебільшого за допомогою моральних норм, особистого авторитету членів родини і, в першу чергу, авторитету батьків. Вона виявляється і у взаємодії всіх членів родини з суспільством, соціальними інститутами, виконанні громадянських обов'язків та здійсненні прав і свобод [2, с. 523–524].

Актуалізуючи увагу на важливості на сімейному і родинному вихованні Н. Мойсеюк відзначає, що «це виховання дітей в сім'ї батьками, родичами, опікунами або особами, що замінюють батьків. Специфічною особливістю родинного виховання є те, що воно здійснюється в контексті життя самої сім'ї, на основі внутрішньо-родинних стосунків, трудових та опікунських обов'язків і родинно-побутової культури. Його визначальна роль обумовлена», як свідчить автор, «глибинним впливом на весь комплекс фізичного і духовного життя дитини» [2, 524].

Про важливість взаємозв'язку сім'ї і суспільства для морального становлення особистості говорить В. Савка, на думку автора ефективності морального формування дітей шкільного віку сприяють такі її риси:

- сім'я має розглядатися як система відносин, взаємодій, спрямованих як у її середину, так і назовні – щодо інших соціальних утворень, суспільства загалом. Сім'я є самостійним соціальним інститутом, зокрема посередником у відносинах особистостей – членів сім'ї та суспільних структур;
- ці відносини не усталені остаточно, форми їх вияву, обсяг, інтенсивність постійно змінюються;
- основними чинниками, які визначають розвиток сім'ї та сімейних відносин, є тип соціально-економічної, політичної та соціокультурної організації суспільства, традицій, що домінують у ньому;
- сім'я є пластичним соціальним інститутом, котрий прагне до збереження своєї

цілісності за будь-яких соціальних умов. Вона хоча частково й пристосовується до них, але завжди зберігає певну самостійність щодо тих суспільних впливів, які її не задовольняють, дестабілізують, і певним чином сама здатна впливати на соціальне довкілля [4].

Результати нашого дослідження свідчать про важливість тверджень В. Поліщука, що «окрему увагу слід звернути на проблему виховання дітей як основний індикатор змісту сімейних відносин, де типовими рисами підростаючого покоління стають жорстокість, насильство внаслідок слабкого соціального імунітету в батьків стосовно негативних зовнішніх впливів (криза в суспільстві, вплив ЗМІ тощо), вживання алкоголю, наркотиків, неефективної дії окремих соціальних інституцій (системи освіти, правоохоронних органів)». На думку дослідника: «самі батьки та представники ще більш старших поколінь (дідусі, бабусі тощо) часто є їх активними носіями та пропагандистами». На нашу думку, на моральне формування школярів, негативно впливає «дестабілізація психології сім'ї, що спричинила передусім у дітей шкільного віку несприятливі особистісні утворення: «мультикове» світосприймання, «доларизацію» свідомості тощо». В. Поліщук відзначає, що «водночас у сім'ях з високим рівнем психологічної сумісності, які зуміли забезпечити достатній опір негативним соціальним впливам і утримують обвал буденної навчально-виховної ситуації, проблема виховання дітей, як правило, не виокремлювалася, оскільки попередньо нейтралізувалася ситуацією загальною сімейною зайнятістю та взаємовідповідальністю, коли всі (діти і дорослі) мали певні постійні доручення, обов'язкове виконання яких безпосередньо впливало на добробут і соціальний статус сім'ї» [3, 7].

Ґрунтуючись на отриманих нами результатах дослідження можемо стверджувати, що сім'я один з головних інститутів виховання людини і саме в неї дитина набуває основи моральних знань і норм. Так, досліджуючи проблеми сімейного виховання К. Ушинський підкреслював важливість сердечних зв'язків для людини

з родиною, яка її виховувала. «Якщо в родинній сфері ми знайшли мало елементів права, то тим більше ми знаходимо в ній елементів родинної любові. Якесь особливе тепло, задушевність, сердечність стосунків, що не допускає думки про егоїстичну відокремленість однієї особи від іншої, становлять відраду рису характеру слов'янської сім'ї. Важко виразити словами, взагалі придатнішими для висловлення суму або злості, ніж радісного почуття, те особливе світле щось, що народжується в нашій душі, коли ми згадуємо тепло рідного сімейного гнізда. До глибокої старості залишаються в нас якісь, сердечні зв'язки з тією родиною, з якої ми вийшли. Нам якось важко уявити собі, що ці зв'язки вже розірвано назавжди, і це глибоке родинне почуття прокидається в нас інколи, незважаючи на юрму спогадів, пройнятих гіркотою і жовчю» [7, 59].

Погоджуємося з твердженням К. Ушинського про важливу роль матері у моральному вихованні дитини. У своїх дослідженнях К. Ушинський наголошував, що «від моральності жінок здебільшого залежить стан моральності всієї сім'ї. Мати в усіх класах суспільства має незрівнянно більший вплив, ніж батько, на розумовий і душевний розвиток дитини, це переважання материнського впливу особливо різке в нижчих класах». Дослідник зауважує, що «тоді як батько весь день працює поза домом, дитина перебуває весь цей час під наглядом і впливом матері; отже, її настанови і її приклади спрямовують розвиток розуму дитини; у тому ніжному віці, коли враження так глибоко западають у душу, дитина бере в них всі свої поняття про добро і зло, схильність до добродетності або до пороку». Автор вважає, що «в країні, де моральність жінок зіпсована, сім'я також псується і сімейні зв'язки швидко розпадаються» [7, 52].

Підтримує думку К. Ушинського про важливу роль сім'ї у процесі морального виховання дитини В. Поліщук і вважає, що «незважаючи на різні негаразди, основні сімейні цінності ще залишаються незмінними завдяки старшому поколінню, (піклування про дітей, взаємодопомога, взаєморозуміння тощо). Сталість традиційних сімейних уявлень засвідчує вічність загальнолюдських цінностей, які зберігаються за будь-яких, навіть екстремальних обставин. Вони не були втрачені й тому, що в період тривалих, не визначених у часі суспільних трансформацій потребують стабілізації механізми психологічного захисту від несприятливих соціальних впливів. Вони є передумовою стабільних

взаємин у вторинних групах, що обов'язково гарантує необхідну стабільність уже на рівні держави» [3, 15].

Проведене нами дослідження підтверджує переконання В. Поліщука, що протягом тривалого часу у внутрішньо-сімейних стосунках відбувались значні зміни і «сучасна сім'я – це співіснування загальнолюдських і професійних цінностей. У ній почали розпадатися традиції щодо вибору молодшим поколінням батьківської професії, зрештою, між представниками різних вікових груп сформувався розрив у ставленні до професійної діяльності. Сімейні відносини детермінують життєвий шлях особистості як продукт реалізації життєвих планів, комплекс самореалізації, самопізнання і саморозвитку. Професійна самореалізація безпосередньо залежить від сімейної самореалізації, продовжує її, тому шлюби, які укладаються після закінчення шкільного віку, відразу потрапляють у групу ризику». Дослідник стверджує, що «через відсутність професійної самореалізації подружжя потерпає однаково, тільки форми прояву невдоволеності різні:

- 1) чоловіки здебільшого не прагнуть до сімейного інтимно-особистісного спілкування, оскільки дружина для них нецікава, що, зрештою, може призвести до розлучення;
- 2) жінки на роботі є нервовими, імпульсивними, їх негативні емоції – це спосіб захисту від зовнішніх впливів, які, на їх думку, ображають гідність» [3, 29].

Досліджуючи сімейне виховання дітей, Т. Стефаненко відзначає складність процесу, і його залежність від конкретної культури.

По-перше, самоствердження і поступливість, а також інші особливості виховання, як вважає автор, не обов'язково виключають одне одного. На прикладі японської культури дослідник доводить, що традиційне японське родинне виховання спрямоване на формування дисциплінованості і слухняності, але для японців також характерне і прагнення до досягнень. Японська дитина у процесі морального становлення засвоює, що для досягнення життєвого успіху слухняність корисніша за незалежність і самостверджується через слухняність.

По-друге, стиль виховання залежить від багатьох чинників – соціальної структури суспільства, структури сім'ї і т.п. [6, 116].

Результати нашого дослідження дають змогу переконатися в доцільності тверджень О. Степанова, що «розвиток дитини і моральне

становлення її особистості розпочинається в сім'ї, яка стає запорукою духовного взаєморозуміння та єдності близьких людей, джерелом психологічної захищеності та інтимних позитивних емоцій». Дослідник вважає, що найважливішим завданням дитини є «забезпечення особистого щастя членів родини, а також відтворення і виховання молодого покоління на основі подружнього взаєморозуміння, взаємної моральної відповідальності, внутрішньо-сімейної сумісної діяльності та постійної дієвої взаємодопомоги». На його думку «відсутність або послаблення такої діяльності деформує сімейні стосунки і негативно позначається на вихованні дітей» [5, 291].

Проведений нами аналіз сімейного виховання свідчить про важливість тверджень Н. Мойсеюк. На думку дослідниці метою сімейного і родинного виховання є «формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі й перепони, що трапляються на життєвому шляху». Вона вважає, що «досвід численних поколінь засвідчує, що до таких якостей й властивостей належить фізичне здоров'я, розвинутий інтелект, працьовитість, моральність, духовність, готовність до сімейного життя, що саме й складає головну мету родинного виховання» [2, 524].

Результати нашого дослідження дають змогу стверджувати, що «моральне виховання в сім'ї плекає гуманістичні основи особистості: любов, повагу, співпереживання, милосердя, доброту, совість, чесність, порядність, справедливість, гідність, обов'язок. У родині зберігається і шанується рідна мова, свобода, незалежність, єдність роду, народу, демократизм стосунків, самостійність та ініціативність» [2, 525].

Дослідження Н. Мойсеюк свідчать, що у сім'ї формуються всі складові справжнього громадянства. Автор порівнює сім'ю з «першою спільнотою дитини, що виховує суспільні якості, учить проявляти свою особистість відповідно до суспільних вимог, для спільного добра» [2, 525].

Так, дослідниця зазначає як складову сімейного виховання «трудове виховання яке закладає основи майбутнього життя дітей. Воно забезпечує розуміння праці як вищої цінності людини і суспільства, повагу до людей праці, формує працьовитість, господарність, бережливе ставлення до суспільної і приватної власності, природних багатств, готовність до життєдіяльності в умовах ринкових відносин».

Також має важливий вплив на формування особистості і «художньо-естетичне виховання, що закладає основи естетичної культури дітей. У родині відбувається перше естетичне сприйняття прекрасного в природі і навколишній дійсності; формуються естетичні смаки і почуття; створюються умови для оволодіння надбаннями національного мистецтва, музики, побуту, ремесел тощо; виховується потреба створювати навколо себе прекрасне; розвиваються таланти і обдарування дітей». Враховуючи універсальність напрямків сімейного виховання, можемо стверджувати про важливість його у процесі загального формування підростаючої особистості [2, 524–525].

Проблема морального становлення підростаючої особистості залишається сьогодні дуже актуальною. Сучасні події (катастрофи, війни, епідемії, тощо), що відбуваються у світі спричиняють за собою порушення екологічної рівноваги, фізичного і етичного здоров'я людей. Жалючими проявами соціальних і економічних катаклізмів є підвищення рівня дитячої злочинності і наркоманії. Причина цього – переоцінка цінностей, втрата моральних орієнтирів підростаючого покоління і суспільства в цілому.

Моральне виховання є однією з найскладніших і важливих областей педагогічних досліджень. Мораль універсальна, оскільки будь-яка культурна група оцінює певний тип поведінки як моральний, використовуючи критерії його сприйняття як негідного, але конкретні моральні принципи і поведінка, відповідна їм, відрізняються різноманітністю в історичній перспективі, в різних культурних співтовариствах і в різних сім'ях.

Отримані результати проведеного нами дослідження, свідчать, що сім'я є головним інститутом виховання. Отримані дитиною моральні знання, норми, модель поведінки вона зберігає протягом всього подальшого життя. Важливість сім'ї як інституту виховання обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом значної частини свого життя, і по тривалості своєї дії на особистість, жоден з інститутів виховання не може порівнятися з сім'єю, у ній закладаються моральні основи особистості дитини.

Отже, ми можемо стверджувати, що особливості сімейних взаємин істотно впливають на процес морального становлення людини. Емоційно-моральна атмосфера сім'ї (увага членів сім'ї один до одного, прагнення розділити відповідальність, рівень взаєморозуміння і взаєм-

на повага, батьківське кохання і у відповідь відчуття дітей, родинні традиції, відношення до праці, тощо) сприяє формуванню моральної основи особистості.

Перспективами подальшого дослідження є розробка нових шляхів для підвищення рівня ефективності морального виховання дітей шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Т. А. Куликова – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доповнене і перероблене – К., 2007. – 656 с.
3. Психологія сім'ї / Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін.; За заг. ред. В. М. Поліщука. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 239 с.
4. Савка В. І. Сім'я та соціум : проблеми взаємодії / В. І. Савка, Н. А. Уманець : [монографія]. – Львів : Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2008. – 177, [1] с.
5. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко – М. : ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
7. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання / К. Д. Ушинський. – Київ : «Радянська школа», 1974. – 150 с.

Victor KOROLENKO

Mykolaiv

FAMILY'S ROLE IN THE PROCESS OF A MORAL UPDRINGING OF CHILDREN OF SCHOOL AGE

The article is devoted to the problem of upgrading of moral education of children of school age. In the article the scientific analysis of sources is carried out on issue of moral education of schoolboys in family and approaches of research workers are considered in relation to this problem. Found out the features of domestic educator process of the moral level of students directed on an increase. On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, the different ways of increase of efficiency of pedagogical influence are considered on modern youth. The results of the conducted research specify on the necessity of the use in the process of moral education of elements of domestic pedagogics, which are instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.

Key words: moral, conduct, value, terms of education, forming, traditions.

Виктор КОРОЛЕНКО

г. Николаев

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме повышения качества морального воспитания детей школьного возраста. В статье осуществлен научный анализ исследований проблемы морального воспитания школьников в семье и рассмотрены варианты решений этой проблемы другими исследователями. Обнаружены особенности семейного воспитательного процесса направленного на повышение морального уровня учеников. На основе анализа психологической и педагогической литературы, рассмотрены разные пути повышения эффективности педагогического влияния на современную молодежь. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания элементов семейной педагогики, которые способствуют стремлению подрастающей личности к моральному совершенствованию.

Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, условия воспитания, формирование, традиции.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 811:159.946.3:378.147.001.85(477)

Lada LICHMAN

Kyiv

lichman1967@mail.ru

GUIDANCE MANUAL FOR THE PRACTICE OF BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE: TEXTBOOKS, MANUALS, PROGRAMS

The paper focuses on the problem of guidance and methodological support of students' foreign linguistic competence development process in Ukraine. It deals with the history of building up the holdings of textbooks, manuals, dictionaries and other learning materials from the early 1990's to the present day. The prospects for improving the training package with regard to its compliance with a competency-based approach are emerged.

Key words: competency-based approach, language education, foreign linguistic competence, textbook, manual, program.

The instructional material, as well as all the components of foreign language training (goals, technologies, methods, techniques, tools, evaluation system etc.), is an integrated part of the overall strategy for building linguistic competence as a structural element of a global and absolute phenomenon – human competence.

Therefore, the importance of being developed for teaching and guiding domain is primarily determined by the need of the full development of students' personal potential by improving language skills level. Theoretically, all the textbooks, manuals, guidelines and programs, if they really meet the interests of civil society and the personality, should include the advanced didactic potential for developing foreign language skills and meet the trends of the information community.

Linguistic competence, in its anthropological, existential and economic determination, is conditioned, above all, by the requirements and interests of the social system and the individual. The continual transformation of the social system changes the ideas of the concept of competence. This means that teaching and methodological tools get out of date and change all the time, as confirmed by the analysis of the process of the component modernization within 1991 – the early 21st century, i.e. the period of Ukrainian higher education intense readjustment.

The subject under inquiry was accentuated by V. Bepal'ko, I. Bim, N. Borisko, M. Burda, M. Gadaychuk, O. Huz', O. Kolominova, A. Kondakov, I. Lerner, V. Red'ko, M. Skatkina, N. Sklyarenko, V. Plakhotnik, O. Tarnopolsky and others. The authors focused on the theory of a foreign language textbook, in particular as for teaching vocation-related subjects in a foreign language, the theory of a textbook for the learners of the second foreign language; they analyzed the matters concerning the

simultaneous use of the Soviet, national and Western European / American textbooks; some of them actualized the need for the intensive implementation of electronic educational resources.

However, the inadequate attention was paid to the history of the development and modification of the Ukrainian educational package in the language education of the late 20th – early 21st century.

Therefore, the **goal** of the research is to define some aspects of the educational and methodical framework transformation in the Ukrainian higher school language education.

Considering the educational resource to be an integrated element, one should primarily designate its place in the structure of the complex. In our view, the educational and methodical domain content is comprised of:

- regulatory affairs (on a large scale these are documents pertaining to the state language policy, the orders and guidelines of the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as the ones of the higher education institutions);
- textbooks and manuals;
- methodological guidelines, study guides, series of lectures;
- original programs;
- electronic textbooks, audio and video materials, presentations, educational technology.

At the same time, we should define the concept of a textbooks and a manual. Among the numerous definitions the variant proposed by T. Turkot should be laid special emphasis on:

«A textbook is a book, which describes the system of knowledge in a particular educational subject up to cutting edge science in line with learning goals designated by the curriculum and certain psychological and pedagogical requirements. It

must be consistent with the current scientific and practical horizon, accessibly-written, in a beautiful literary language accompanied with clearly-worded definitions, rules, laws, ideas, if proved necessary it should include illustrations, diagrams, drawings. The artistic and aesthetic design of a textbook is of vital importance.

A manual is a book, which material covers the issue parts of the curriculum, extends the frontiers of a textbook, contains additional, the latest and background information» [12, 165–166].

A textbook, which was the main instructional framework component between two ages, should be ranged according to three types:

- Soviet-era textbooks, which were edited and re-edited during the latter half of the twentieth century;
- textbooks, which have been edited by Ukrainian scientists, educators since 1991;
- textbooks, student's books, teacher's books, written by foreign authors.

The significance of the theory and practice of creating a textbook is that it is the exclusive, primary and effective means for building required competencies in students: «In terms of a competency-based approach – as S. Trubacheva puts it – a textbook, as a teaching tool, performs the following functions: awareness-raising, research, practical, self-education, the functions focus primarily on promoting and developing the fundamental subject and common subject competences of students» [11, 55].

In the late 1980's – 1990's, in the era of pivotal socio-economic and geopolitical shifts and the early post-Soviet and Western world rapprochement, the problem of intensive learning foreign languages was extremely important. It was a communicative-based, intensive foreign language training / retraining that was of particular pragmatic interest; there emerged a necessity of learning a foreign language in order to establish interpersonal and professional interaction. However, as noted by N. Borisko [1, 41–43], the effective enforcement of intensive methods for learning foreign languages in the 1990's was encumbered by two key factors: the absence of any theory of a textbook / teaching materials and, consequently, the teaching materials as such for all the educational institutions.

At the beginning of this century, there was carried out a considerable work on the theoretical design of these concepts. In particular, it was represented that the educational package of a discipline (EPD) «is a document determining the scope of knowledge which should be mastered by a student in accordance with the requirements of edu-

cational qualification characteristics of a future professional, representing the general methodology of teaching, describing the methodological support, students knowledge evaluation components and mechanism. It is developed over 3–5 years or changed as a result of changes in the educational and vocational training programs and the other educational standards» [12, 162–163].

To conquer these fundamental difficulties, the researcher suggested, first of all, that one should focus on creating a book for a teacher, which should contain such parts as 1) guidelines for intensive training (in fact – the learning process technology); 2) the educational material specification (a) topics, sub-topics, issues; b) the updated vocabulary, grammar and phonetics; c) subject revision, d) receptive and productive texts, d) the range of technical and speech patterns) ; 3) guidelines for teaching methodology and assessment procedure [1, 42–43].

The educational literature mainly used in the 1990's is noted to be published in the Soviet period and to fail to meet the requirements and demands of foreign language teachers. Therefore, the attempts to create national guidance manuals on a par with foreign textbooks were intensified. At the same time, as noted by O. Tarnopol'sky and S. Kozhushko [10, 3], none of the mentioned textbook categories satisfied the modern methodological requirements and could take the full advantage and technology of a communicative approach, because, firstly, the designated use of the Soviet and Ukrainian textbooks was to develop linguistic knowledge, but not speech activity, and, secondly, the foreign educational literature, being mainly business-oriented, made no reckoning of the national mentality and the lack of background knowledge in the Ukrainian students.

Here, it should be emphasized that the concept of a communicative approach, communicative exercises, counterpoising language knowledge in opposition to its active use are complicated, polemical to a large extent, which is paid attention of V. Plakhotnik in the article «Can exercises be communicative?»: «...communicative exercises are the result of fuzziness in definitions. In pedagogical sciences, it is often the case that someone, somewhere, sometime incorrectly called a phenomenon. Other people liked that nomination, and the overwhelming majority of those «someone» uses the term, without elaborating on the content» [9, 3].

However, as rightly believes V. Moshkov, one has to hand it to those teachers, «who in the early 80's began creating national textbooks in foreign languages. Despite rather hard times, the national

textbooks were finalized for publication. This process has not been finished yet, because even more difficult 1990's took the place of those years. It's quite an interesting historic period for our branch, to describe and analyze it remain ahead» [8, 7].

Indeed, analyzing the textbooks created in the second half of the 20th century we should take note of their high quality scientific and methodological level. Suffice it to refer to the textbook «Practical Course of English» for students of pedagogical institutes, specialty «Foreign Language» edited by professor V. Arakin, published in 1985. The publisher said in the preface that the goal of the book writing was to develop automatic oral and written skills, improve reading techniques, increase vocabulary and to deepen knowledge of grammar. The textbook structure consisted of several courses: a) a corrective course; b) a principal course; c) exercises on intonation; g) grammatical exercises.

In the early 1990's among foreign textbooks C. E. Eckersley's «Essential English for Foreign Students», written in English, was a more accessible textbook, designed for intended foreign language teachers. Though the topics of the textbook was somewhat outdated (it was originally published in 1955), but methodologically it worked for foreign language training. The textbook included lessons, segmented as follows: an instructional text – exercises in pronunciation, vocabulary and grammar – writing and speaking exercises.

Except that the textbooks of 90's did not fully meet the educational requirements in their content-targeted scope, some other issues relative to the whole complex of educational materials were currently central:

- as the library holdings dated and the educational literature was written off there occurred severe deficiencies in the textbooks, dictionaries, guidance manuals. Thus, according to archive materials [2], the meeting of the Foreign Languages Department of Zaporizhzhia State Technical University dated 27.10.1999 stated critically few copies of «German for Beginners» for economic specialties. That very year ZSTU had very few English textbooks for students majoring in Management and German textbooks for students specialized in Aircraft Engines and Electrical Appliances. The lack of guidance manuals and methodological guidelines for off-campus students was pointed out [3];
- the new literature was acquired in a small number of copies, so the teachers had their own efforts to copy [4];
- the teachers, who did their international internship, distributed foreign educational

materials used in a particular overseas high school [5]. Although this practice was immethodical and disorganized, but in the early 1990's it proved itself to some extent, as it implemented some elements of the European and American best practices in teaching foreign languages;

- the department-wide efforts to create teaching materials combined with foreign experts were under way. For example, in 1993–1994 the Department of English Language of Zaporizhzhia State University planned to create teaching materials combined with the colleagues from Colchester Training Centre (Great Britain) [6];
- along with the textbook written by professor V. Arakin, very popular in 1980's – the early 90's, there were used textbooks and manuals for teaching / learning English as a foreign language made in the United Kingdom and the United States [7];
- there were severe deficiencies in both printed material and audio- and visual aids;
- the deficiency in the number of Ukrainian-English/German/French/Spanish dictionaries was observed;
- there was manifested the content/ thematic discrepancy as well as obsolescence of manuals edited before 1990.

Meanwhile, in the last decade of the 20th century there emerged many positive trends which have already taken on great importance in the 21st century. So analyzing the investigations addressing the textbooks, teaching materials, archival documents, dissertations of 1990's shows a number of positive trends in the foreign language training of the Ukrainian higher school:

- there enlarged learning and teaching aids selection;
- there broadened the foreign language departments' mandate on designing the teaching profession package (the syllabus refinement, scheduling, number of hours, supplementary / option courses etc.);
- there intensified the publishing activities of staff members due to their cooperation with the university printing-offices;
- there were adopted creating and using electronic manuals and dictionaries.

Along with the objective difficulties and undeniable achievements to look for a foreign language textbook optimal model there had been obtained some striking results in the publishing activity by 2000 [8, 7]: during the years of independence in Ukraine there were made more than 150 titles of

foreign language study materials, among them over 100 training materials were in English.

In the new century, the pace of publishing foreign language educational materials has accelerated. The teachers and educators of each region, saturated with a large number of universities, publish more and more language educational materials. It goes without saying such intense activities on creating and publishing study materials were promoted and partly regulated by the Ministry of Education and Science of Ukraine. As noted by V. Moshkov [8, 7], one of the expert officers of the Ministry, the department actively participated in revising and upgrading the subject committee of the Scientific Methodological Board, making the electronic data bank of the published scientific study books, developing a new order for submission whereas it is necessary to review and classify the textbooks, manuals etc. Beyond that the Implementation Program of Association Agreement to facilitate Ukraine's European integration, taking into consideration the Ministry of Education and Science of Ukraine experts' standpoints, has defined the revision of the current programs and the implementation of the new ones, the arrangement of conditions for creating textbooks and manuals by Ukraine and EU's teamwork to be priority for all kinds of higher educational institutions [8, 7].

The trend to the verified use of educational materials has appeared over recent decades of the 21st century, that is consistent with the concept of a competency-based strategy of building foreign linguistic competence; in their actual practice the higher school teachers use both national or foreign electronic textbooks and manuals and the well-behaved study books of 1970' – 80's.

In our view, the language education productive development is associated with the synthesis of educational complexes, different in the scientific and theoretical and methodological potential: the amalgamation of a variety of educational para-

digms and the formation of a polyparadigm sphere can introduce a whole new learning strategy, relevant to the conceptual scope of the competence-oriented teaching / learning strategy. After all, the educational competency-based model is simulated with a field-specific segmented social superstructure, as each of its elements design the structure and content of the appropriate competence. In this sense, a polyparadigm model is the best option against the background of competency-based propedeutics.

Going forward one should regulate and classify the guidance and methodological manual, subject to the specific type of linguistic competence.

References

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебника в интенсивном курсе обучения иностранным языкам / Н. Ф. Бориско // *Іноземні мови*. – 1995. – № 2. – С. 41–43.
2. Государственный архив Запорожской области – ф. 928, оп. 18, д. 984, л. 10.
3. Государственный архив Запорожской области – ф. 928, оп. 18, д. 900, л. 3.
4. Государственный архив Запорожской области – ф. 928, оп. 18, д. 984, л. 14.
5. Государственный архив Запорожской области – ф. 2054, оп. 9, д. 546, л. 4–7.
6. Государственный архив Запорожской области – ф. 2054, оп. 9, д. 673, л. 3–10.
7. Государственный архив Запорожской области – ф. 2054, оп. 9, д. 673, л. 13.
8. Мошков В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи. / В. Мошков // *Іноземні мови*. – 2000. – №1. – С. 6 – 8.
9. Плахотник В. М. Чи можуть вправі бути комунікативними / В. М. Плахотник // *Іноземні мови*. – 2009. – № 3. – С. 3–6.
10. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Концепція підручника для навчання ділової англійської мови / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // *Іноземні мови*. – 2002. – № 1. – С. 3–7.
11. Трубочева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубочева // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук*. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
12. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник: реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. І. Туркот. – Херсон, 2011. – 608 с.

Лада ЛІЧМАН

м. Київ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ВНЗ УКРАЇНИ: ПІДРУЧНИКИ, ПОСІБНИКИ, ПРОГРАМИ

У статті розглядається проблема навчально-методичного забезпечення процесу розвитку іношомовної компетентності студентів в Україні. Досліджується історія формування фонду підручників, посібників, словників та інших навчальних матеріалів в період з початку 90-х років минулого століття по теперішній час. Намічаються перспективи вдосконалення навчально-методичного комплексу з точки зору його відповідності до компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, лінгводидактика, іношомовна компетентність, підручник, посібник, програма.

Лада ЛИЧМАН

г. Киев

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВУЗАХ УКРАИНЫ:
УЧЕБНИКИ, ПОСОБИЯ, ПРОГРАММЫ**

В статье рассматривается проблема учебно-методического обеспечения процесса развития иноязычной компетентности студентов в Украине. Исследуется история формирования фонда учебников, пособий, словарей и других учебных материалов в период с начала 90-х годов прошлого века по настоящее время. Намечаются перспективы совершенствования учебно-методического комплекса с точки зрения его соответствия компетентностному подходу.

Ключевые слова: компетентностный подход, лингводидактика, иноязычная компетентность, учебник, пособие, программа.

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2017

УДК 78.078.68:378.015.3

Роман МИХАЦЬ

м. Дрогобич

innagek68@mail.ru

**ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ДИСКУРС ПРОФЕСІЙНОГО
УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРУ ГАЛИЧИНИ**

У науковій розвідці висвітлено передумови, які були на шляху до заснування першого українського професійного театру у Східній Галичині та здійснено аналіз діяльності іншомовних театрів у Львові, що дало змогу вести мову про просвітницький дискурс становлення професійного українського театру в Галичині. Окреслено пріоритети заснування першого українського професійного театру в Галичині при товаристві «Руська Бесіда» у народному домі Львова 1861 року. Подається короткий аналіз діяльності німецького та польського театрів у Львові, які існували з часу приєднання Галичини до Австро-Угорської монархії.

Ключові слова: театр, п'єса, режисер, актор, сцена.

Український театр з часу свого існування виконував і виконує дуже важливе національно-патріотичне завдання, що дозволяє вести мову про освітні, просвітницькі тенденції театрального мистецтва в цілому та Галичини зокрема. Театр, як форма зовнішнього вияву мистецьких здібностей народу, в якій різні галузі мистецтва та музики об'єднуються для викликання спільного ефекту, виявляє в Україні за час свого майже 400-річного існування характеристичні риси, що запевнюють йому окреме місце в межах європейської культури: «український народ мав у ньому дуже сильну, часами єдину зброю в змаганні за свої права на полі мови, звичаїв, взагалі своєї власної культури...» [4, 337]. Однією із характерних рис українського театру є те, що він протягом свого існування був і залишається «народним театром», адже головними дійовими особами в інтермедіях XVII–XVIII століть були селяни або козаки, іншими словами – український народ. Висвітлюючи передумови, які були, на шляху до заснування першого українського професійного театру у Східній Галичині, а саме у Львові та здійснюючи аналіз діяльності іншо-

мовних театрів у Львові, з того часу, відколи Галичина була приєднана до монархії Габсбургів (1772) ми зможемо у нашому дослідженні вести мову про просвітницький дискурс становлення професійного українського театру в Галичині.

Проблема висвітлення просвітницького дискурсу становлення професійного театрального мистецтва Галичини є недостатньо розробленою в наукових розвідках педагогічного спрямування, оскільки вона не була предметом спеціального історико-педагогічного аналізу, і при її вивченні не використовувався системний підхід щодо педагогічного навантаження, а швидше, маємо висвітлення культурологічного аспекту вивчення цієї проблеми. Так, питання заснування українського професійного театру в Галичині висвітлюється у нарисах, статтях С. Чарнецького, І. Мірчука, публікаціях В. Проскуракова та Ю. Ямаша, монографіях З. Лиська, Р. Коломійця та Р. Пилипчука. Однак, доступні нам матеріали дають можливість більш ґрунтовно висвітлити цю проблему з позицій висвітлення просвітницьких тенденцій професійного театрального мистецтва Галичини.

Мета статті полягає у висвітленні просвітницького дискурсу та історичних передумов українського професійного театру в Галичині останньої чверті XVIII – першої половини XIX ст. Відповідно поставленій меті наше завдання полягає у акцентуванні на просвітницькі тенденції та естетичні засади театрального мистецтва, зокрема художньо-естетичне спрямування, репертуар, режисерський та акторські склади.

Існування примітивного театру на теренах України до початку XVI ст. не викликає жодного сумніву. Форма цього театру була незмінною у слов'янських народів протягом декількох століть являла собою народні ігрища, співхороводи, мімічні танці та різноманітні обрядові дії. Як відомо, театральне мистецтво України, сягає у віки. У народних іграх знаходили своє відображення господарські роботи, в яких відповідними рухами, жестами імітували трудові процеси – сіяння проса, льону, маку, тощо. Елементами театральності були позначені давні звичаї східнослов'янських народів, пов'язані з календарним циклом: проводи зими, зустрічі весни, гаївки, свято Івана Купала тощо. Всі ці епізоди і закладають основу народного театру: «...панування польського шляхетства на Україні довело врешті до того, що при українській народності залишилося тільки селянство, трохи міщан і духовенство, а всі (з невеликими виїмками) т.зв. вищі верстви суспільности перейшли в польський табір і жили польською шляхетною культурою та її інтересами» [3, 19]. Українське селянство було цілком відмежоване від європейських культурно-мистецьких досягнень, проте під убогими стріхами звучала українська мова, культивувалася своєрідна селянська культура. Великою опорою служила українська церква. Польська шляхта вважала Галичину своєю вотчиною і посилено пропагувала антиісторичну тезу про те, що «...західні українці – це польське плем'я, яке нібито розмовляє діалектом польської мови, і не має права на розвиток свого самобутнього мистецтва і літератури» [1, 5] – ось такий стан був в Галичині у середині XVIII ст.

Приєднання Східної Галичини (Західної України) до Австро-Угорської імперії (1772) також не сприяло розвитку української культури. Національна політика австрійської імперії, яка діяла за принципом « поділяй і владарюй» протиставляла поляків українцям, наділивши особливими привілеями польських поміщиків, які володіли більшою частиною земель Галичи-

ни. Віддана на поталу австрійським бюрократам і польським панам, Східна Галичина животіла на становищі відсталого провінції. Кожне вільне слово українців, смілива думка «...визначалися представниками «вищих верств» і «освіченої» верхівки як аморальні, «бунтарські» [1, 5]. Щоб «...вдоволювати потреби німецької демократії, прислано з Відня до Львова німецький театр Геттерсдорфа ...удержували його з державних фондів» [8, 25]. У 1780 році до Львова «загостила» польська трупа Трусколяського. Отже, поряд з онімеченням, яке послідовно проводилось з австрійськими урядовцями, школою та різними державними установами, українське населення насильно ополячувалось. З 1774 року аналогічне становище було і на Буковині, лише з тією невеликою різницею, що там колонізаторську політику щодо українців проводили румунські бояри.

Австрійська влада після загарбання Галичини (1772) з метою онімечення вирішила заснувати у Львові постійний німецькомовний театр. У зв'язку з цим цар призначив у 1777 році призначив майбутній трупі по дві тисячі флоренів щорічної грошової допомоги, а також пообіцяв дати аванс в дванадцять тисяч флоренів на будівництво приміщення для театру, яке мало завершитися через десять років. Галицькій управі було виділено земельну ділянку з цією умовою, що компанія, яка займатиметься будівництвом, буде звільнена на двадцять років від оплати податків та будь-яких інших данин. Очевидно, через недостатню суму коштів та мізерний привілей, жодна компанія не наважилася підписати контракт. Однак, австрійська влада системно скеровувала в Галичину німецькі та польські театральні трупи, які виступали у приватних приміщеннях. В кінці 80-х років цар Йосиф II запросив до співпраці досвідченого керівника театрів у Празі, Братиславі, Будапешті Франца Генріха Буллу, запропонувавши йому посаду директора майбутнього німецького театру у Львові – сімдесятого за рахунком в Австрійській імперії. Однак і Булла не відважився підписати контракт на будівництво, та, як досвідчений керівник вирішив це питання позитивно, запропонувавши пристосувати для театру будь-яке інше приміщення. Австрійська влада тут же запропонувала культову споруду – францисканський костел св. Христителя, який був закритий у 1787 році. Реконструкція тривала п'ять років. І в 1795 року відкривається перший театральний сезон постійного німе-

цькомовного театру у Львові, який працював у Львові до початку 70-х років XIX століття. Ф. Г. Булла отримав від австрійської влади особливий привілей, який унеможлилював виступ будь-якої іншої трупи у Львові без погодження із керівником німецького театру. Того ж 1795 року до Львова прибув добре знаний театральний діяч Войцех Богуславський з метою відкриття польського театру. Ф. Булла підтримав ідею свого колеги, надавши право показу сорока вистав у рік (одна вистава на тиждень щопонеділка, при тому, що німецька трупа грала чотири вистави в тиждень), третина прибутку з яких сплачувалась німецькому театрові. Львівська інтелігенція, яку склали в основному поляки, віддавала перевагу національному театрові, що було не до вподоби директору німецького театру, і відповідно тогочасної влади. Після останньої (40-ї) вистави Булла розірвав контракт, що зупинило діяльність польського театру у Львові. Однак, й це не покращило фінансові справи німецької трупи. Критична ситуація, в яку потрапив керівник німецького театру привела до того, що Ф. Булла ніби то рятуючи польську трупу, змушує Богуславського очолити дирекцію обох театрів – польського і німецького. Угода була підписана на два театральні сезони. Беручи на себе покладений Буллою тягар, Богуславський «...застеріг собі в угіді право через два роки звільнитися від не вигідної умови» [5, 22]. Тим часом Булла займається адміністрацією та режисурою, користуючись державною субвенцією. У другій половині 90-х років здійснюються постановки вистав українськими семінаристами у духовній семінарії «...у польській мові, як комедії Богомольця, в яких не було жіночих роль» [8, 25] – ці вистави відвідували міщани, серед яких бував і директор польського театру Ян Камінський, який «...з признанням висказувався про акторів-аматорів та їх гру» [там же]. У 1809 році польський театральний діяч Ян Непомуцен Камінський з дозволу Булли засновує у Львові новий польський театр, який існував поряд із німецьким, і на далі був підтримкою німецького театру. Вистави польської трупи відбувались з дозволу Ф. Булли не часто, дві третини виручених коштів сплачувалося австрійцям. Певні полегшення наступили у 1817 році, коло польській трупі було дозволено двічі на тиждень грати вистави і сплачувати тільки одну третину від прибутку. Після смерті Булли (1819 р.) німецьку трупу очолює Франц Краттер, який створює кращі

умови для польського театру. Трупа отримує незначну фінансову допомогу згідно з ухвалою Крайового Виділу та тричі на тиждень здійснювати постановки. З перемінними успіхами польська трупа існувала до 1842 року, тобто до останнього року «...діяльності Камінського на становищі антрепренера польського театру у Львові» [5, 23].

Початок інтенсивного розвитку світської культури в Західній Україні припадає на першу половину XIX ст. – епоху пробудження національної і соціальної свідомості українського народу. 30-ті роки в Галичині зв'язані з діяльністю «Руської трійці», передусім М. Шашкевича, дістали назву «літературної весни». Вони ознаменувалися впровадженням у літературу народної тематики і мови. Саме тоді закладено міцні підвалини розвитку національної поезії і прози, які були необхідними для заснування театру. В цій добі появляються вистави українською мовою а саме, «Руське весілля» Й. Лозинського (1834), яке виконали питомці семінарії. Це була перша спроба «...ввести народну мову на сцену» [8, 25].

У середині 30-х років XIX ст. польський граф Станіслав Скарбек вирішив спорудити у Львові новий театральний будинок. Австрійська влада дала дозвіл за однієї умови, що він «...передусім мусить забезпечити діяльність німецького театру» [5, 24]. У 1842 році будівництво було завершено (нині в цьому приміщенні працює Національний Академічний український драматичний театр ім. М. Заньковецької – М. Р.). Граф Скарбек отримав особливий привілей повної монополії театральної справи терміном на 50 років, що унеможлилювало діяльності будь-яких інших театрів у Львові. У 40-х роках визріває потреба створення українського театру. Тим часом Юліян Лавровський (1821–1873) – відомий громадський діяч, член Крайового Виділу виношує плани щодо розгортання українського громадського руху в Галичині та пропонує Головній Руській Раді тезу про єдність Галичини з Україною. «Если хотим, щоб наш язык поступав на полі поступенного розвою, повинисьмо всяким способом старатися о тоє, щочим раз більше входив в публічне употребленіє, а в тім вигляді думаєм, що найлучшу поміч могло би нам подати запроваджене руского театру во Львові!» [цит. за 5, 17].

«Весна народів» (1848) принесла великі зміни для європейських народів і, звичайно для галичан – скасування кріпосного права. Саме

цього року у Коломиї о. Іван Озаркевич з акторами-аматорами здійснює постановку вистави «Наталка-Полтавка» І. Котляревського (травень, 1848 р.), адаптувавши її до західного регіону України під назвою «Дівка на виданні, або на милування нема силування». Роздумуючи над постаттю і розглядаючи діяння о. Івана Озаркевича, Іван Франко зазначив: «рік 1848 оживив його надзвичайно» [цит. 2, 23]. Протягом 1848–1850 рр. українські трупи були засновані у Перемишлі та Львові. Є відомості, що українські вистави виставлялися у Тернополі. На превеликий жаль вже у 1850 році згадані аматорські театральні трупи зупинили свою діяльність за вдяки «старанням» москвофілів. Однак, позитивним є те, що було розпочато будівництво українського народного дому у Львові, що вселяло надію галичанам своєї постійної сцени.

Для заснування справжнього українського театру було чимало: відсутність свого приміщення (сцени, театального залу), постановочного матеріалу (оригінальних авторських п'єс), і, врешті-врешт виконавського апарату (акторів, режисерів, музикантів). З цього приводу Ю. Лавровський зазначав: «у нас в Галичині є ще дуже мало в тім вигляді сділано... більша часть русинів жиє під берлом російським. Там, на Україні, як уже давніше возбудилося почуттє народное ...більше сідлано на полі літературнім Тії-то драмати, основанії на тлі чисто народнім можуть і нам послужити за початок» [цит. за 8, 28]. З появою українського театру Лавровський пов'язував публічне вживання української мови серед широких кіл сполонізованої інтелігенції]. З цією метою він звертається до Краєвого Виділу з питанням про показ українських п'єс в Галичині «...щоби було один день в тижню віддано на представлення руськії» [цит. за 5, 27]. Звернення до влади було публічним, про що сповіщала тогочасна преса («Слово». – 1861. – 2 (14) VIII. – Ч. 53.). 2 січня 1862 року у Львові було організоване товариство «Руська Бесіда» – головою якого обрано Юліана Лавровського. Цій події сприяла нова імперська Конституція (1861). Великим прихильником театральної справи був письменник, драматург Гнат Якимович, який пропонував на початку 1862 року показати у Львові декілька аматорських вистав, з якими можна було б виступити у провінційних містах Галичини. Однак Лавровський, очевидно мав свій план щодо заснування українського театру. Пе-

ршим його кроком було заснування вже згаданого товариства, при якому будуть проводитись «...мужицькі, декламаторські і театральні ігри» [5, 36]. Здавалося б, можна й приступати до організації театру, якби було завершено будівництво народного дому. Однак, робота в цьому напрямку не сповільнювалася. У грудні цього ж року було створено «Виділ для ведення первоначальних діл руського театру», до якого ввійшли І. Товарницький (голова), Є. Згарський (народовець), К. Мерунович (москвофіл) – обидва в майбутньому драматурги, а також юрист І. Сиротюк та технік Гавришкевич. Протягом 1863 року Виділом Руської Бесіди проводилась кропітка робота а саме: засновано руську драматичну школу, викінчувалися оздоблювальні роботи у майбутній театральній залі народного дому, почали проводитись декламаторські вечори, концерти, виручені кошти від яких збиралися для майбутнього театру. На одному із декламаторських вечорів (листопад 1863 р.) в «Руській Бесіді» виступив з промовою один із активістів Товариства, який «...в хорошім чисто народнім слозі зложив ..., як многоважний і полений єсть театр для піднесення просвіти в загальности, а для руського народа в особености...», – сповіщала тодішня преса («Вістник». – 1863, б. (18). XI – Ч. 87. – С. 346.) [цит. за 5,45]. У цьому ж вечері прозвучав вірш П. Чубинського «Ще не вмерла Україна», автором якого вважали Т. Шевченка.

На початку 1864 року Юліан Лавровський від імені Товариства «Руська Бесіда» звертається до президії Галицького Намісництва у Львові про надання дозволу на відкриття постійного українського професійного театру у Львові, одночасно веде перемовини із О. Бачинський на предмет керівника майбутнього театру. 4 березня цього ж року цісарський намісник в Галичині граф Александер Менсдорф все ж таки надає дозвіл на відкриття театру, про що повідомляла Львівська та Віденська преса. Ця угода передбачала 40 драматичних постановок у приміщенні народного дому. Урочисте відкриття першого українського професійного театру в Галичині відбулося 29 березня 1864 року виставою «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка. Відкриття галицького професійного театру «Руська Бесіда» у Львові «...не було початком діяльності як такої, але стало початком становлення української сцени і, в більш широкому розумінні значною подією в розвитку всієї української культури» [6, 15].

Відкриття українського професійного театру «Руська Бесіда» – один із виявів боротьби українців Галичини за свою самобутню культуру, адже Галичина, яка протягом століть була складовою інших держав (Польщі, Австрії), мріяла про свою державу, про спілкування рідною мовою, про збереження і розвиток самобутньої національної культури, однак, ці мрії, були не здійсненними протягом віків, через відсутність власної держави. Покладалися надії на розквіт української мови, яку мав пропагувати театр серед зденационалізованої поляками інтелігенції творами української літератури (І. Котляревського, Т. Шевченка, Г. Квітки-Основ'яненка, М. Старицького), а також на зростання національної свідомості в найширших колах галицьких українців, особливо серед молоді. Ентузіазм національно-свідомої інтелігенції в Галичині сприймався як протест проти репресивних заходів російського уряду щодо української культури в межах Російської імперії. Заснування українського професійного театру у Львові в межах Австрійської монархії, на тлі антиукраїнської політики російського царизму виглядало добродієм Австрійського уряду. Цей театр успішно працював до першої Світової війни. «Руська Бесіда» – це перш за все ґрунт, з якого змогла вирости плеяда найталановитіших артистів – Л. Курбас, А. Бучма, М. Крушельницький, Й. Стадник та інші, це «...власна система, що охоплює всі сторони багатогранного театрального мистецтва» [6, 15], це творчий фундамент театрів: «Українська Бесіда», ім. Тобілевича, Лесі Українки, М. Старицького, І. Котляревського театрів «Веселка», «Відродження», «Заграва» та інших. В різні роки в театрі працювали М. Кропивницький, М. Садовський, М. Зань-

ковецька, які ввійшли в історію як корифеї театрального мистецтва, згодом, засновувавши українські професійні театри поза межами Австро-Угорської імперії. З ім'ям театру «Руська Бесіда» у галичан пов'язане почуття таланту, високого професіоналізму, драматизму боротьби, постійного пошуку, і таким він залишився в народній пам'яті.

Наша наукова розвідка щодо аналізу просвітницьких тенденцій становлення професійного театрального мистецтва доводить, що просвітницька робота, проведена професійним театральним товариством «Руська Бесіда», з часом перетворилася на нові погляди професійного театрального мистецтва Галичини, діяльність котрого спрямована на становлення та реалізацію національної особистості, її духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин в українському суспільстві в цілому.

Список використаних джерел

1. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини XIX ст. – К., 1960. – 189 с.
2. Коломієць Р. Феномен Коломийського театру. Практика неймовірностей / Р. Коломієць. – Івано-Франківськ, 2010. – 143 с.
3. Лисько З. Піонери музичного мистецтва в Галичині / З. Лисько. – Львів – Нью-Йорк : Вид-ство М. П. Коць, 1994. – 143 с.
4. Мірчук І. Історія української культури / І. Мірчук. Історія української культури. – Мюнхен-Львів: Фенікс Лтд, 1994. – С. 337 – 346.
5. Пилипчук Р. Український професіональний театр в Галичині (60-ті роки XIX ст.) / Упор. Є. О. Гулякіна. – К. : Криниця, 2015. – 511 с.
6. Проскураков В., Ямаш Ю. Театр «Руська Бесіда» // Театральна бесіда. – 1 / 91. – Львів, 1991. – С. 15–22.
7. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу. – Вид. 2-ге. – К., 1993. – 550 с.
8. Чарнецький С. Нарис історії Українського театру в Галичині / С. Чарнецький. – Львів, 1934. – 253 с.

Roman MYHATS
Drohobych

ENLIGHTENMENT DISCOURSE UKRAINIAN PROFESSIONAL THEATER GALICIA

In the scientific exploration disclosed before the conditions that were on their way to the establishment of first Ukrainian professional theater in Eastern Galicia and the analysis of foreing theaters in Lviv, which made it possible talk about the educational discourse becoming a professional Ukrainian theater in Galicia.

Been outlined the priorities of establishment of first Ukrainian professional theater company in Galicia at «Russian Conversation» and folkhouse the city in 1861 year. Served a brief analysis of activity the German and of the Polish theaters in Lviv, that existed since joining Galicia to the Austro-Hungarian monarchy.

Key words: theater, play, director, actor, scene.

Роман МЫХАЦЬ

г. Дрогобыч

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ДИСКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УКРАИНСКОГО ТЕАТРА ГАЛИЧИНЫ

В научной разведке освещены предпосылки, которые были на пути к основанию первого украинского профессионального театра в Восточной Галичине и проведен анализ деятельности иноязычных театров во Львове, что позволило говорить о просветительском дискурсе становления профессионального украинского театра в Галичине. Обозначены приоритеты основания первого украинского профессионального театра в Галичине при обществе «Русская Беседа» в народном доме Львова 1861 года. Подается краткий анализ деятельности немецкого и польского театров во Львове, которые существовали с момента присоединения Галичины к Австро-Венгерской монархии.

Ключевые слова: театр, пьеса, режиссер, актер, сцена.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378

Валентина МІШЕДЧЕНКО

м. Глухів

v.mishedchenko@gmail.com

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ

Музично-педагогічна культура вчителя – це система музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, яка виявляється в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі діяльності художньо-педагогічного спілкування. У статті визначено структурні компоненти формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики. На підставі аналізу наукової літератури розкрито зміст понять «культура», «музична культура».

Ключові слова: культура, музична культура, учитель музики, мотиваційна підсистема, інформаційна підсистема, операційна підсистема, оцінна підсистема, комунікативна підсистема.

Одним із аспектів сучасних динамічних перетворень в умовах незалежної України є піднесення рівня духовної культури людини, її творчого потенціалу. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

У світлі сучасних наукових уявлень метою музичного виховання в загальноосвітній школі є формування в учнів музичної культури як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури. Але, щоб виховувати музичну культуру школярів, учитель сам повинен володіти цією культурою, оскільки високе звання «учитель» набуває свого справжнього смислу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття культури.

Проблеми культури здавна хвилювали вчених. До них зверталися ще древньогрецькі мислителі Платон, Арістотель і Демокріт, з іменами яких пов'язаний початок філософії як науки.

У філософському розумінні культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У найширшому розумінні поняття «культура» охоплює все те, що визначає специфіку людського існування у світі. Культура виступає як продукт матеріально та духовно перетворюючої діяльності людей, досягнутий ними рівень в оволодінні силами як зовнішньої, так і власної природи. У процесі розвитку культури змінюються не тільки речі та ідеї, але й самі люди. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, театри, клуби, вузи тощо) [5,320].

У працях сучасних учених (А. І. Арнольд, Ю. Л. Афанасьєв, Е. А. Баллер, О. В. Боголюбова, В. Е. Давидович, Д. М. Джола, А. Ю. Жданов, В. П. Зінченко, М. С. Злобін, І. А. Зязюн, В. Н. Келле, М. С. Каган, В. О. Кудін, М. С. Кисельова, В. О. Лекторський, Е. С. Маркарян, В. М. Межуєв, Ф. Т. Михайлов, А. Моль, О. В. Толстих та інших) означені численні підходи до визначення сутності поняття «культура». Ряд дослідників розглядає культуру як кінцевий продукт діяльності людей; інші – як сукупність особистісних якостей людини; треті в це поняття вкладають діяльність, у якій людина має можливість виявити і розкрити свою внутрішню сутність, виразити її в усій цілісності й універсальності тощо.

Музична культура є частиною загальної культури суспільства і відображає сукупність суспільних цінностей засобами музичного мистецтва. Як певний тип соціально-інформаційної системи, музична культура опосередковує загально-культурний пафос розвитку суспільства і водночас специфічний зміст і умови його соціального буття. Музична культура є підсистемою художньої культури, виявом творчої активності суб'єктів, їх духовної потреби у створенні й заволодінні музично-естетичних цінностей [4, 22].

Музична культура вчителя музики, відповідаючи означеним особливостям, має й свою специфіку, яка визначається метою і змістом музично-навчальної діяльності в школі та її педагогічною спрямованістю. Вона включає знання основних принципів і методів викладання музики в школі, володіння словом, виконавською майстерністю, методикою позакласної роботи [1, 84]. Тобто, музична культура вчителя має органічно поєднуватися з його педагогічною культурою.

Дослідження, присвячені питанням музично-естетичної підготовки учителів початкових класів (Яропуд З. П.), формування їх музичної культури (Гордійчук А. М.), професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості (Чабан С. В.), художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Нестеренко Г. П.), самоосвітньої діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти (Барановська С. А.), методики виявлення рівнів музично-творчої активності студентів факультетів початкового навчання (Шевченко Г. І.), психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи (Федорчук В. В.) не вичерпують усіх питань, які постають со-

годні перед вищою музично-педагогічною освітою.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики. У даний час підготовку останніх, поряд з музичними факультетами, здійснюють також факультети початкової освіти, випускники яких мають забезпечувати навчання й виховання учнів молодших класів з усього циклу дисциплін і крім того – достатньо кваліфіковано проводити уроки музики.

Музично-педагогічна культура вчителя розглядається нами як система музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, яка виявляється в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі діяльності художньо-педагогічного спілкування.

У структурі музично-педагогічної культури вчителя ми виділяємо п'ять підсистем: мотиваційну, інформаційну, операційну, оцінну та комунікативну.

Мотиваційна підсистема музично-педагогічної культури вчителя включає в себе різноманітні установки особистості, що зумовлюють музично-педагогічну діяльність: інтереси, переконання, спонуки, плани, програми тощо.

У навчальному процесі вчитель не може бути нейтральним до мотивів власної музично-педагогічної діяльності. «Діяльності без мотиву не буває, – писав О. М. Леонтьєв. – Немотивована діяльність – це діяльність, не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом» [2,102]. Вирішальне значення у формуванні музично-педагогічної культури майбутніх учителів мають такі мотиви, як любов до музики й до дітей, радість пізнання, педагогічна творчість. Мотив, як пусковий момент музично-педагогічної діяльності, виникає на основі потреби навчати дітей музики, яка за своєю природою є особистісною.

Будь-які детермінуючі впливи виступають як передумови та джерела потреби в музично-педагогічній діяльності. Сама ж потреба зумовлена особистісною значущістю музики для вчителя. На основі потреби формуються різні ланки музично-педагогічної мотивації, які відображають музичні смаки та уподобання, ціннісні орієнтації, загальну спрямованість музичних інтересів, рівень музичних і педагогічних знань. Визначаючи мотиваційну сферу особистості, ми створюємо передумови для розвитку її музично-педагогічної культури в цілому.

Інформаційну підсистему музично-педагогічної культури особистості складає сукупність усіх видів і форм знань про музику й педагогіку. Філософи розглядають знання як форму духовного засвоєння результатів пізнання, процес відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності [5, 213]. Ґрунтовність знань може забезпечити лише практика, в процесі якої знання перетворюються на переконання особистості.

Знання про музику та педагогіку відбиваються в свідомості особистості як об'єктивні явища, стимулюючи її розвиток. Передумовами для такого розвитку виступають музичний світогляд, засвоєння значного обсягу музичного та педагогічного матеріалу, знання зображальних та виражальних можливостей музичної мови тощо.

Процес формування музично-педагогічних знань особистості можна розглядати як процес музично-педагогічної освіти. Підвищення її рівня здійснюється шляхом пізнання широкого кола загальних педагогічних і музичних знань, оволодіння раціональними способами розумових дій, через музично-освітню діяльність. Остання є необхідною і суттєвою умовою формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

Інформаційна підсистема пов'язана з діями особистості, спрямованими на формування у дітей знань основ музичного мистецтва.

Операційна підсистема музично-педагогічної культури особистості – це сукупність усіх видів і форм її музично-педагогічної діяльності й тих елементів, на основі яких вона складається: уміння, навички, методи і прийоми. Операційна підсистема формується в процесі професійного навчання. Операційні можливості можна поділити на *функціональні та інструментальні*. Функціональні – це анатомо-фізіологічні, сенсомоторні здібності та схильності. Інструментальні об'єднують набуті за життя способи спілкування та взаємовідносини із предметами та явищами фізичного й соціального середовища. Операційні можливості певною мірою залежать від сенсорних музичних і педагогічних здібностей, загального творчого потенціалу. Однак функціональні операційні можливості не є вирішальними для успішної музично-педагогічної діяльності. Вони виступають лише як внутрішні рушійні сили музично-педагогічної активності, а головна роль належить соціально-психологічним особливостям особистості [3, 14].

Оцінна підсистема музично-педагогічної культури особистості вміщує особистісний аспект ціннісних уявлень, які формуються на основі досвіду музично-педагогічної діяльності та творчості.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний, багатогранний і передбачає наявність психологічних механізмів. При цьому на перший план виходить такий вид психологічного процесу, як оцінна діяльність, спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання їх властивостей, задоволення потреб та інтересів особистості у реалізації цілей її діяльності. Відтак, оцінювання – це процедура активного, цілеспрямованого й усвідомленого виявлення й визначення суб'єктом істотних для нього якостей об'єкта. В результаті цієї оцінної діяльності відбувається формування ціннісних орієнтацій та особистісного ставлення.

Музично-ціннісні орієнтації, як загальна спрямованість і своєрідна установка людини на певні цінності музичної культури, як спосіб ціннісного пізнання явищ музичної творчості відіграє визначальну роль у формуванні музично-педагогічної культури особистості, її духовному становленні.

Розвинута музично-ціннісна орієнтація характеризується готовністю самостійно виявляти цінність музичних творів, власною музичною діяльністю збагачувати ці цінності, відстоювати свої музично-естетичні переконання.

Оцінка позначає власне процес, логічно втілений в оцінному судженні, наслідок усвідомлення позитивної чи негативної значущості будь-яких творів мистецтва, педагогічних явищ, здобутків пізнання для задоволення об'єктивних потреб, схильності, цілей конкретно-історичних суб'єктів; опосередковану форму оцінки знань щодо практичної корисності [5, 471].

Суб'єктом оцінки можуть виступати людина чи група людей (слухачів, спостерігачів, комісія тощо). Об'єктом оцінки може бути, з одного боку, виконання музичного твору, а з іншого – твір, що зіставляється з виконаним або іншим твором та його виконанням. Завдяки цьому оцінна діяльність набуває усвідомленості, диференційованості, зосередженості.

Комунікативна підсистема – це взаємодія між суб'єктами, внаслідок якої відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для вчителя й учнів позиція. Типовою

ознакою комунікативності є спілкування. Для розвитку музично-педагогічної культури майбутнього вчителя важливе значення має не лише безпосередній діалог із самою музикою, а й «комунікація з приводу музики». Вони формують здатність до естетичної вербальної оцінки творів, стимулюють пізнання себе та інших людей і в такий спосіб позитивно позначаються на професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Таким чином, проблема підвищення ефективності та якості професійної підготовки студентів може бути вирішена шляхом удосконалення процесу навчання, яке здійснюється по лінії впровадження нових форм і методів навчання, актуалізації його змісту, гуманізації навчання. Ці складні й актуальні завдання в процесі підготовки вчителя набувають особли-

вого значення. Ключем до вирішення означеної проблеми, на наш погляд, є підпорядкування всієї діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети – формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Комарова А. И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 149 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. : В 2-х т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–231.
3. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: Кн. для учителя / Р. А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Уланова С. І. Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури / С. І. Уланова // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 10–33.
5. Філософський словник / Під ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

Valentyna MISHEDCHENKO

Gluhov

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF MUSICAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL AND MUSIC ARE IDENTIFIED

Musical-pedagogical culture of a teacher is a system of musical and pedagogical knowledge and skills, which is demonstrated in the integrating ability to perform musical training and education of children on the basis of activity of artistic and pedagogical communication. The structural components of the formation of musical-pedagogical culture of teachers of primary school and music are identified in the article. On the basis of the analysis of the scientific literature the meaning of the notions «culture», «musical culture» is revealed.

Key words: culture, musical culture, teacher of music, motivational subsystem, informational subsystem, operating subsystem, estimating subsystem and communicational subsystem.

Валентина МИШЕДЧЕНКО

г. Глухов

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И МУЗЫКИ

Музыкально-педагогическая культура учителя – это система музыкальных и педагогических знаний, умений и навыков, которая определяется в интеграционной способности осуществлять музыкальное обучение и воспитание детей на основе деятельности художественно-педагогического общения. В статье определены структурные компоненты формирования музыкально-педагогической культуры будущих учителей начальных классов и музыки. На основании анализа научной литературы раскрыто содержание понятий «культура», «музыкальная культура».

Ключевые слова: культура, музыкальная культура, учитель музыки, мотивационная подсистема, информационная подсистема, операционная подсистема, оценочная подсистема, коммуникативная подсистема.

Стаття надійшла до редколегії 12.01.2017

УДК 37.014.5:796.011.1(045)

Олександр МОЗОЛЕВ

м. Хмельницький

mozoliev64@mail.ru

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В УКРАЇНІ

У статті проведений аналіз нормативно-правової бази взаємодії органів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями в Україні. Визначені завдання громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості з питань розвитку освіти. Розкрити протиріччя, що стримують процес взаємодії органів влади з громадськими організаціями в процесі розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту. Встановлено, що процес взаємодії органів влади, закладів освіти та громадських організацій здатний вирішити більшість проблем розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту насамперед на місцевому та регіональному рівні управління. Визначені засади взаємодія органів влади з громадськими організаціями.

Ключові слова: взаємодія, громадські організації, освіта, органи управління, розвиток, фізична культура.

У сучасних умовах розвитку суспільства взаємодія органів управління з громадськими організаціями розглядаються як основа демократичного державного управління, як цілісний управлінський механізм, що спрямований на урахування різних соціально-економічних інтересів громадян. Серед завдань, що стоять перед державними органами влади є постійна співпраця з громадськими організаціями та органами місцевого самоврядування. За допомогою громадських організацій державні органи влади можуть розробляти та ухвалювати більш ефективні та результативні рішення завдяки глибшому і ширшому розумінню існуючих проблем та питань, що необхідно вирішувати у соціальній сфері, в тому числі й у сфері фізичної культури і спорту.

Соціально-педагогічні проблеми розвитку системи управління у сфері фізичної культури і спорту в Україні розкрито в працях О. М. Вацеби, І. Л. Гасюка, С. А. Вавренюка, А. О. Кухтія, О. М. Кириленко, С. М. Філя, М. С. Солопчука, А. В. Цюся та ін.

Питання збалансованої й оптимальної організаційної структури системи управління фізичною культурою і спортом розглядали В. М. Гузарь, Ю. І. Довгенько, М. В. Дутчак, В. Л. Жуков, В. Є. Куделко, Ю. П. Мічуда, В. І. Мудрик, М. О. Олійник, В. М. Платонов, Ю. М. Шкретій та ін.

Водночас, проблеми взаємодії органів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями

в Україні поки що не знайшли достатнього висвітлення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є дослідження проблеми взаємодії органів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями в Україні.

Законом України «Про фізичну культуру і спорт» [10] визначено перелік громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості до яких віднесено: колективи фізичної культури; фізкультурно-спортивні товариства; спортивні федерації; громадські організації фізкультурно-спортивної спрямованості учнів та студентів; громадські організації фізкультурно-спортивної спрямованості ветеранів фізичної культури і спорту; Національний олімпійський комітет України; Спортивний комітет України. Розвиток освіти у сфері фізичної культури і спорту [10] здійснюють: спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, спеціалізовані навчальні заклади спортивного профілю, школи вищої спортивної майстерності, центри олімпійської підготовки, центри студентського спорту вищих навчальних закладів, фізкультурно-оздоровчі заклади, центри фізичного здоров'я населення, центри фізичної культури і спорту інвалідів, які є закладами освіти у сфері фізичної культури і спорту, що забезпечують розвиток визначених напрямів фізичної культури і спорту, видів спорту, здійснюють фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність, надають фізкультурно-спортивні послуги. Засновника-

ми вказаних осередків розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту можуть бути центральні органи виконавчої влади, місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування, заклади освіти, спортивні федерації, фізкультурно-спортивні товариства. Таким чином, в Україні управління розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту визначається як процес державно-громадського управління, що передбачає оптимальну взаємодію державних і громадських засад в процесі управління в інтересах людини, суспільства та держави.

Взаємодія органів управління в процесі розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями сприяє розвитку суспільної активності і залучає громадські організації до управління в сфері фізичної культури і спорту. Громадські організації можуть здійснювати освітню та фізкультурно-оздоровчу діяльність за рахунок членських внесків, коштів власника відповідних підприємств, установ, організацій, профспілкового комітету, отриманих від роботодавця на освітню та фізкультурно-оздоровчу діяльність відповідно до законодавства.

Основними завданнями громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості щодо розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту є: сприяння реалізації державної політики розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту; залучення різних груп населення до освітньої, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності; сприяння розвитку окремих видів спорту шляхом участі у розробленні та виконанні відповідних освітніх програм; участь у здійсненні кадрового забезпечення розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту; сприяння розвитку міжнародного співробітництва у сфері фізичної культури і спорту; пропагандистка, агітаційна та освітня діяльність з ведення здорового способу життя, догляду за власним здоров'ям, боротьби з негативними явищами у житті та спорті.

Громадські організації фізкультурно-спортивної спрямованості здійснюють свої повноваження відповідно до статутної діяльності, яка не може суперечити чинному законодавству. Вони можуть мати і всеукраїнський і місцевий статус. Всеукраїнські фізкультурно-спортивні товариства можуть бути засновниками закладів фізичної культури і спорту, зокрема дитячо-юнацьких спортивних шкіл, відповідних підприємств; власниками спортивних споруд та ін-

шого майна; створювати штатні спортивні команди резервного спорту. Центральні органи виконавчої влади можуть надавати всеукраїнським фізкультурно-спортивним товариствам фінансову підтримку за рахунок коштів державного бюджету відповідно до закону. Громадські організації фізкультурно-спортивної спрямованості співпрацюють з органами виконавчої влади, відповідними структурними підрозділами місцевих державних адміністрацій та органами місцевого самоврядування, на підставі договорів. Місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування можуть надавати за рахунок коштів місцевих бюджетів фінансову підтримку осередкам всеукраїнських фізкультурно-спортивних товариств, зокрема для проведення освітніх, фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів, їх діяльності та для діяльності заснованих ними дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Процес взаємодії органів державної влади з громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості передбачає можливість делегування окремі своїх повноважень громадським організаціям, як-от: участь у формуванні державної політики з питань розвитку освіти, фізичної культури і спорту, забезпечення її впровадження на місцевому рівні; виконання програм і здійснення заходів, спрямованих на забезпечення розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту; сприяння федераціям з видів спорту та іншим громадським організаціям у проведенні ними роботи з питань розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту; організація і проведення фізкультурно-спортивних заходів серед широких верств населення, залучення їх до занять фізичної культури і спорту, забезпечення пропаганди здорового способу життя; організація і проведення фестивалів, конкурсів та інших заходів серед широких верств населення; розроблення заходів щодо зміцнення матеріально-технічної бази об'єктів та споруд спортивного призначення, утримання їх в належному стані, залучення до цієї роботи інвесторів та зацікавлених осіб; розширення співробітництва з іншими державними та громадськими організаціями щодо розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Нормативно-правові засади взаємодії органів управління в процесі розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту з громадськими організаціями визначені Законом України «Про громадські об'єднання» [8], де у статті 22 вста-

новлюються засади взаємовідносин громадських об'єднань з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, а саме:

- держава забезпечує додержання прав громадських об'єднань;
- втручання органів державної влади, їх посадових осіб та службових осіб у діяльність громадських об'єднань, так само як і втручання громадських об'єднань у діяльність органів державної влади, їх посадових та службових осіб, не допускається, крім випадків, передбачених законом;
- органами державної влади можуть залучати громадські об'єднання до процесу формування і реалізації державної політики, вирішення питань місцевого значення, зокрема, шляхом проведення консультацій з громадськими об'єднаннями стосовно важливих питань державного і суспільного життя, розроблення відповідних проектів нормативно-правових актів, утворення консультативних, дорадчих та інших допоміжних органів при органах державного управління в роботі яких беруть участь представники громадських об'єднань;
- проведення в порядку, визначеному законодавством, консультацій з громадськими об'єднаннями щодо проектів нормативно-правових актів, які стосуються правового статусу громадських об'єднань, їх фінансування та діяльності, є обов'язковим;
- державний нагляд та контроль за дотриманням закону громадськими об'єднаннями здійснюють органи виконавчої влади у порядку визначеному законом.

Порядок проведення органами виконавчої влади консультацій з громадськістю з питань формування та реалізації державної політики з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту визначає постанова Кабінету Міністрів України «Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики» [9] в якій визначено механізм формування консультативно-дорадчих органів при органах виконавчої влади. Постановою було зобов'язано органи виконавчої влади в обов'язковому порядку проводити консультації з громадськістю у формі публічного громадського обговорення.

Консультації з громадськістю проводяться у формі публічного громадського обговорення та вивчення громадської думки шляхом проведення конференцій, форумів, громадських слу-

хань, засідань за круглим столом, зборів, зустрічей із громадськістю, теле- або радіодебатів, інтернет-конференцій, електронних консультацій. Публічне громадське обговорення організовує і проводить орган виконавчої влади із залученням громадської ради.

Отже, чинним законодавством України передбачено достатньо широкий круг можливостей та форм участі громадян у роботі в громадських організаціях освітньої та фізкультурно-спортивної спрямованості. Позитивною тенденцією є постійний розвиток і удосконалення нормативно-правової бази в цьому напрямі, що підтверджується врегулюванням процедури консультацій з громадськістю, уточненням порядку формування та діяльності громадських рад, стандартизації діяльності органів державної влади щодо розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту, розширення можливостей громадян у прийнятті управлінських рішень. Водночас, на наш погляд, надані можливості недостатньо повно використовуються громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості України.

В основі низької ефективності взаємодії державних органів влади з громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості знаходяться ряд протиріч зміст яких лежить в площині соціально-економічного, правового, організаційного характеру функціонування органів влади. Одним із визначальних протиріч сучасного розвитку України, безумовно, є гостра невідповідність між вимогами до розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту та обмеженими ресурсними можливостями держави. Слід відзначити, що низька нормативно-правових актів України з питань розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту мають відверто декларативний та популістський характер і не підкріплені механізмами матеріально-технічного та фінансового забезпечення щодо вирішення висунутих завдань. Планування й фінансування заходів з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту носить здебільшого хаотичний характер і приурочується як правило до організації якихось міжнародних спортивних змагань. Результатом такого ставлення до сфери фізичної культури і спорту її нормативно-правового та фінансового регулювання є знищення системи масового та дитячо-юнацького спорту, ліквідація значної кількості добровільних спортивних товариств, занепад матеріально-технічної бази фізичної

культури і спорту загального користування. Слабкість матеріальної бази істотно гальмує розвиток освіти у сфері фізичної культури і спорту, сповільнює процес залучення широких верств населення до активних занять спортом та фізичними вправами [1; 2; 11].

Друге протиріччя – між існуючою системою влади і громадянським суспільством, що характеризує систему відносин між органами влади та громадянами. Низька науковців [4; 7] визначає, що основними причинами розвитку кризи в системі управління України стали низький професіоналізм керівників та фахівців управлінського апарату всіх рівнів, недовіра громадськості до їх діяльності, формування кадрового корпусу не за професійною ознакою, а за партійною приналежністю, високий рівень корупції в органах влади, розбалансованість організаційної структури системи управління, невідповідність змісту і напрямів діяльності органів державної влади запитам і очікуванням суспільства, домінування приватних інтересів службовців над державними.

Третє протиріччя – між системою управління у сфері фізичної культури і спорту і розвитком ринкових відносин в економіці. Управлінський апарат у сфері фізичної культури і спорту України бажає залишити за собою здебільшого адміністративні функції управління і не враховувати нові ринкові економічні відносини, тому не вдається забезпечити використання можливостей ринку в інтересах суспільства. Комерціалізація сфери фізичної культури і спорту в Україні спрямувала її розвиток насамперед в бік розбудови розважальних спортивних закладів якот: аква центри; фітнес центри, боулінг клуби, більярдні тощо. Для підтримки міжнародного іміджу України державні органи управління у сфері фізичної культури і спорту концентрують свою увагу на розвитку спорту вищих досягнень та пошуку можливостей і коштів для підготовки кращих спортсменів до міжнародних змагань, їх заохочення за результатами успішних виступів. Підтримка розвитку дитячо-юнацького, аматорського та масового спорту відбувається по залишковому принципу [3; 6]. В умовах економічної нестабільності в Україні такий підхід робить заняття спортом привілейованою діяльністю заможних громадян, коли проблеми екіпірування, виїзду на змагання, організації тренувань покладені на плечі самих спортсменів.

Завдання органів влади полягають в вивченні проблем розвитку освіти у сфері фізич-

ної культури і спорту та пошуку шляхів їх вирішення насамперед на місцевому та регіональному рівні управління. Саме процес взаємодії місцевих органів влади, закладів освіти та громадських організацій здатний вирішити більшість проблем розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту. Взаємодія органів державної влади, місцевого самоврядування, закладів освіти, фізкультурно-спортивних організацій громадського самоврядування в Україні будуватиметься за принципом субординації та координації [5]. Система взаємодії органів управління з громадськими організаціями у сфері фізичної культури і спорту повинна мати переважно горизонтальну спрямованість і забезпечувати спілкування з цільовими аудиторіями на основі рівноправ'я, взаємоповаги та взаємодопомоги. Взаємодія органів влади з громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості є важливим аспектом та напрямом діяльності системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту. Будь-яка ефективна співпраця та партнерство має на меті створення відносин, що будуються на взаємній довірі та виражають добру волю учасників процесу та їх взаємодію. Налагодження ефективної взаємодії органів виконавчої влади з громадянськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості повинна базуватися на спільній зацікавленості у досягненні цілей. Якщо немає спільної мети та спільного прагнення й зацікавленості, то будь-які контакти між органами державної влади з громадськими організаціями не перетворюються у дійсну співпрацю та взаємодію.

Таким чином, процес взаємодії органів влади з громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту повинен ґрунтуватися на засадах: єдності цілей розвитку, партнерства, громадської активності, відкритості, відповідальності, політичної незалежності, раціональності, збалансованості, комплексності, запобігання корупції.

Список використаних джерел

1. Богославець О. Проблеми нормування і правового регулювання в сфері спорту / О. Богославець // Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. з галузі фіз. культури і спорту. Вип. 4. – Л., 2000. – С. 64–66.
2. Імас Є.В., Мічуда Ю.П. Протиріччя економіки фізичної культури і спорту в перехідних суспільних системах / Є. В. Імас, Ю. П. Мічуда // Економіка та держава, 2008. – № 2 – С. 40–43.
3. Кириленко О. М. Дослідження фізичної активності населення: міжнародний досвід для України /

- О. М. Кириленко // Соціальні виміри суспільства: збірник наукових праць. – К : Інститут соціології НАН України, 2010. – С. 401–417.
4. Кириленко О. М. Спортивна політика: основні напрями та проблеми розвитку в сучасній Україні. / О. М. Кириленко // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДДУУ. – Донецьк, 2013. – Том ХІУ. – Випуск 258. – Серія «Соціологія». – С. 226–236.
 5. Крисюк С. В. Державне управління освітою: навч. посіб. Для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Держ. упр. освітою» / С. В. Крисюк. – К. : НАДУ, 2009. – 218 с.
 6. Мічуда Ю. П. Сфера фізичної культури і спорту в умовах ринку. Закономірності функціонування та розвитку / Ю. П. Мічуда. – К. : Олімп. л-ра, 2007. – 215 с.
 7. Мудрик В. І. Науково-методичні основи управління фізичною культурою і спортом в Україні / В. І. Мудрик, М. О. Олійник, І. І. Приходько. – Харків : ХДАФК, 2001. – 223 с.
 8. Про громадські об'єднання : Закон України від 22.03.2012 р. № 4572-VI Відомості Верховної Ради України, 2013, – № 1, – ст.1 [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту Верховної Ради України: Законодавство України : <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
 9. Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики // Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.2010 р. № 996. [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту Верховної Ради України : Законодавство України : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=996-2010-%F0>.
 10. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-XII (із змінами та доповн.) Відом. Верхов. Ради УРСР . – 1991. – № 34. – Ст. 451. [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту Верховної Ради України : Законодавство України : <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
 11. Прутська О. О. Фінансово-економічна діяльність у сфері фізичної культури та спорту України [Електронний ресурс] / О. О. Прутська, А. І. Литвак – Режим доступу : <http://intkonf.org/den-prutska-oo-litvak-ai-finansovo-ekonomichna-diyalnist-u-sferi-fizichnoyi-kulturi-ta-sportu-ukrayini/>.

Oleksandr MOZOLEV

Khmelnyskiy

TOPICAL ISSUES OF INTERACTION OF THE MANAGEMENT BODIES FOR DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT WITH CIVIL ORGANIZATIONS IN UKRAINE

Normative and legal base of the interaction of the management bodies for development of education in the sphere of physical culture and sport with public organizations in Ukraine has been analyzed in the article. Tasks of civil organizations of physical culture-sports orientation on the development of education have been defined. The contradictions that hinder the process of interaction of authorities with civil organizations in the process of the development of education in the sphere of physical culture and sport have been revealed. It is found that the process of interaction between government bodies, educational institutions and civil organizations can solve most of the problems of development of education in the sphere of physical culture and sport, above all at local and regional level. Principles for the interaction of government bodies with civil organizations have been defined.

Keywords: interaction, civil organizations, education, management bodies, development, physical education.

Александр МОЗОЛЕВ

г. Хмельницкий

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В УКРАИНЕ

В статье проведен анализ нормативно-правовой базы взаимодействия органов управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта с общественными организациями в Украине. Определены задачи общественных организаций физкультурно-спортивной направленности по вопросам развития образования. Раскрыты противоречия, сдерживающие процесс взаимодействия органов власти с общественными организациями в процессе развития образования в сфере физической культуры и спорта. Установлено, что процесс взаимодействия органов власти, учреждений образования и общественных организаций способен решить большинство проблем развития образования в сфере физической культуры и спорта прежде всего на местном и региональном уровне управления. Определены принципы взаимодействия органов власти с общественными организациями.

Ключевые слова: взаимодействие, общественные организации, образование, органы управления, развитие, физическая культура.

Стаття надійшла до редколегії 23.01.2017

УДК 37.032

Дмитро МОСІН

м. Миколаїв

mosyan2007@gmail.com

РЕФЛЕКСІЯ – ЯК ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається поняття рефлексії, як один з чинників підготовки фахівців у спеціальних вищих і середніх спеціальних навчальних закладах, що намагаються модифікувати свої навчальні плани й програми, теми науково-дослідних робіт, насичуючи їх інноваційними технологіями відповідно до соціальних змін. Доведено, що без персонального осмислення педагогом власної діяльності не можна вирішувати основне завдання системи педагогічної освіти – сприяти розвитку компетентного, культурного фахівця. Актуальність проблеми підсилюється ще й тим фактом, що загальноосвітня школа все ще отримує вчителів, чия діяльність спрямовується репродуктивним мисленням, яке не сприяє діалоговому спілкуванню, не створює належних умов для інтелектуального й духовного розвитку учнів і самих себе.

Ключові слова: рефлексія, індивідуальність вчителя, музичне мистецтво, рефлексія вчителя.

Рефлексія – це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчанні людини способів самопізнання, розвитку у неї здатності до ідентифікації і рефлексії, здатності підвищувати рівень самоповаги, самоухвалення, долати страхи і вибудовувати захисти тощо. Найефективнішим є самовиховання у себе здатностей до самопізнання – особистість самостійно ставить перед собою мету й завдання і своєю власною працею досягає її.

У вітчизняній психології рефлексивне знання, як результат осмислення суб'єктом своєї життєдіяльності розглядається Л. Виготським, А. Леонт'євим, С. Рубінштейном Ф. Василюком, М. Гінзбургом, Н. Гуткиной, А. Лазурским та ін. Експериментальним дослідженням особистісного аспекту рефлексії присвячені роботи Н. Гуткиной, Е. Новікової, І. Семенова, С. Степанова, А. Холмогоровой, В. Зарецького та ін. [6].

Рефлексія – це знання і розуміння суб'єктом самого себе, а також з'ясування того, як інші знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Іншими словами це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» – що пізнає і «Я» – пізнає, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» – що пізнає і «Я» – пізнає. Художня література, поезія рясніють зразками рефлексій, коли герої думають за інших або розмірковують про самого себе.

Формування рефлексії може бути забезпечене організацією соціально-психологічних ситуацій, які включають у собі процес порівняння власної діяльності з діяльністю «нормативного іншого». Це створює передумови усвідомлення суб'єктом себе, ситуації, партнера по взаємодії й побудови на цій основі внутрішніх засобів регуляції поведінки. Усвідомлюючи свої дії та їхні підстави, людина починає розглядати їх як специфічні об'єкти, стає по відношенню до них вільною, може їх замінити чи вдосконалити.

Вивчення особливостей особистісної рефлексії індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагало звернення до філософських і психологічних досліджень в області рефлексивних процесів і механізмів.

Вивчення рефлексії як філософська категорія свідомості і мислення налічує багатовікову історію, багато в чому збігається з розвитком уявлень людини про самого себе. В німецькій класичній філософії (І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, Г. Гегель) рефлексія розглядалася як аналіз наукою власних засобів пізнання, або особливий вид теоретичної ретроспекції і асоціювалася з гносеологічної проблематикою обґрунтування істинності знань.

У даний час філософські уявлення про рефлексію отримали подальший розвиток. Вони активно залучаються для обґрунтування або розв'язання таких, методологічних проблем, як організація міждисциплінарних досліджень, перспективна розробка засобів комплексного вивчення і проектування системних об'єктів, оптимізація, управління системами [6].

Однак, у рамках даної роботи ми обмежимося розглядом концептуальних уявлень про рефлексію у психологічних дослідженнях. Вивчення наукової психологічної літератури з досліджуваної проблеми показує її комплексний, багатоаспектний характер, що виявляється у широкому спектрі психологічних напрямів її розробки.

У вітчизняній психології розвиток наукового інтересу до рефлексії було підготовлено опрацюванням даного поняття на теоретичному рівні психологічного знання В. Сеченовим, Б. Ананьєвим, П. Блонским, Л. Виготським, С. Рубінштейном та ін. в якості одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і насамперед її вищої форми – самосвідомості.

У контексті нашої роботи особливий інтерес представляють дослідження особистісної рефлексії індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що вказують на її особливу роль в становленні і розвитку особистості. Ще Д. Райнері, виокремивши два типи рефлексії – «онтологічну» (здатність перебувати в логіці змісту знання) і «психологічну», зверну до суб'єкта як джерела знань, відкрив шлях вивчення особистісної рефлексії [6]. Вона функціонує при самовизначенні суб'єкта всередині власного уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не Я»). Специфіка рефлексивних процесів при самовизначенні обумовлена духовним світом людини, його здатність до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, відносин і т. д. Саме особистісна рефлексія вириває людину з безперервного потоку життя і змушує стати у зовнішню позицію по відношенню до самого себе [2].

У даний час феномен особистісної рефлексії індивідуальності майбутнього вчителя досить широко досліджується в різних прикладних аспектах психологічних проблем в зарубіжній науці. Це дослідження в області педагогічної психології – М. Екенберг, М. Мэнтай, Я. Мун, у психології розвитку – Я. Хойер і А. Клейн, С. Пиншаэн, Я. Сніду та С. Вайтбоне, Р. Женева і Н. Кечодж, К. Топі і Я. Панськи, в області психології особистості це дослідження С. Бачос, Я. Шнедер.

На погляд Ю. Орлова, особистісний тип рефлексії несе функцію самовизначення особистості. Особистісний ріст, розвиток індивідуальності відбувається саме в процесі усвідомлення

сенсу, який реалізується в конкретному сегменті життєвого процесу. Насамперед процес самопізнання, у вигляді осягнення своєї Я-концепції, що включає відтворення і осмислення того, що ми робимо, чому робимо, як робимо і як ставилися до інших, і як вони ставилися до нас і чому, за допомогою рефлексії веде до обґрунтування особистісного права на зміну заданої моделі поведінки, діяльності, з урахуванням особливостей ситуації.

А. Карпов пише: «Психіка тим і унікальна, що в ній (в системі) закладений такий механізм, який дозволяє долати власну системну обмеженість, постійно виходити за власні межі, роблячи саму себе предметом власного функціонування» [6]. Автор підкреслює, що рефлексія є однією з найважливіших здатностей, без розвитку якої неможливо уявити розвиток суб'єктності й унікальності людини.

За словами Я. Пономарьова, рефлексія може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду. Людина стає для самої себе об'єктом управління, з чого випливає, що рефлексія як «дзеркало», відбиває всі зміни, що відбуваються в ньому, стає основним засобом саморозвитку, умовою і засобом особистісного зростання [4].

На наш погляд, особливу роль у вивченні розвитку індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах психологічних взаємодій у тісному зв'язку з їх рефлексією зіграли представники школи рефлексивної психології творчості (І. Семенов, Я. Пономарьов, Ю. Степанов та ін). Їх роботи мають найважливіше значення для нашого дослідження.

У нашій роботі ми опираємося на наукових поглядах І. Семенова, згідно з яким розвиток індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва є стороною розвитку творчої спрямованості особистості в процесі подієвої взаємодії.

Особистісна рефлексія, на думку С. Степанова, задає зв'язність і осмисленість подій людського життя, забезпечує мобілізацію особистісно-інтелектуальних ресурсів у проблемно-конфліктних ситуаціях і породжує дієво-перетворювальне ставлення особистості, як цілісного «Я» людини, до його власної поведінки, а також до його соціокультурного і речовинно-екологічного оточення. Вона покликана забезпечити створення нових способів поведінки, спілкування і діяльності, а також смислових перспектив реалізації потенціалу індивідуаль-

ності майбутнього вчителя у творчості. Завдяки особистісній рефлексії задається особливе рефлексивно-інноваційне середовище, що сприяє проникненню культури рефлексивного мислення у всі форми діяльності.

Провідна роль рефлексії у самодетермінації людини затверджується представниками суб'єктно-діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Петровський та ін).

С.Рубінштейн виділяв два способи життєдіяльності людини: «злитий» і «відсторонений» (рефлексивний). Саме другий спосіб, на його думку, є суб'єктивним, так як дає можливість самостійно, ініціативно вибирати свій життєвий шлях і керувати ним. Його розвиток приурочено до розвитку механізмів рефлексії життєвого шляху та формування сенсу життя. Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його справжньої людської сутності, людина повинна розглядати його з трьох рефлексивних позицій свого «Я»: чим я був? – що я зробив? – чим я став?» [7]. Таким чином, на основі суб'єктно-діяльнісного підходу, ми укладаємо, що рефлексія являє собою магістральний шлях розвитку суб'єктності, індивідуальності, унікальності та неповторності особистості.

Рефлексія індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва є тим психологічним механізмом, за допомогою якого здійснюється перехід людини на вищий рівень розвит-

ку. Отже, необхідність її появи зумовлена усвідомленням чи скоріше переживанням людиною обмеженості вже засвоєних способів взаємодії із зовнішнім світом. Тому рефлексивний процес здійснюється стихійно. Він є засобом забезпечення соціалізації індивіда, але не стає постійно діючим механізмом розвитку вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Давыдова Г. И. Социорефлексика развития личности подростков // Ярослав. психол. вестн. – Вып. 16. – М. : Ярославль, 2005.
2. Деркач А. А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, А. В. Балаева. – М. : РАГС, 2005.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под. ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Воронеж, 1996. – 513 с.
4. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. – М. : МФО ; ИФ АН СССР, 1988.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология: Журн. Высш. шк. экономики. – 2007. – № 3.
7. Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1987.
8. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности – М. : МПСИ, 1996. – 112 с.
9. Григорович М. В. Личностная рефлексия как фактор развития личности подростка // Молодой ученый. – 2011. – № 6, Т. 2. – С. 92–94.

Dmytro MOSIN

Mykolaiv

REFLECTION – AS ONE OF THE MAIN FACTORS OF INDIVIDUALITY OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

In Ukraine there is an extensive network of higher and secondary special educational institutions for the training of teachers that are trying to modify their curricula and programs, themes, research papers, saturating them with innovative technologies according to social change. However, without a personal understanding of the teacher's own activities is impossible to solve the main task of pedagogical education system to foster the development of competent, cultured professional. The urgency of the problem is reinforced by the fact that our school still gets teachers, whose activity is directed reproductive thinking, which is not conducive to dialog communication, does not create appropriate conditions for intellectual and spiritual development of students and themselves;

Key words: reflection, personality, teacher, music art, reflection of the teacher.

Дмитрий МОСИН

г. Николаев

РЕФЛЕКСИЯ – КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ ФАКТОРОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается понятие рефлексии, как фактор подготовки специалистов специальных высших и средних специальных учебных заведений, которые пытаются модифицировать свои учебные планы и программы, темы научно-исследовательских работ, насыщая их инновационными технологиями согласно социальных изменений. Доказано, что без персонального осмысле-

ния педагогом собственной деятельности нельзя решать основная задача системы педагогического образования – способствовать развитию компетентного, культурного специалиста. Актуальность проблемы усиливается еще и тем фактом, что наша школа все еще получает учителей, чья деятельность направляется репродуктивным мышлением, которое не способствует диалоговому общению, не создает надлежащих условий для интеллектуального и духовного развития учеников и самих себя.

Ключевые слова: рефлексия, индивидуальность учителя, музыкальное искусство, рефлексия учителя.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 37.041

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Валентина КРИВА

м. Николаїв
innagek68@mail.ru

ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНЦІЯ»

У статті розглядається сутність поняття «компетенція», розвиток та вживання цієї категорії в науковому просторі. З'ясовано, що компетенції тісно пов'язані з поняттям «компетентність» та компетентнісним підходом. Розглянуто співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». З'ясовано, що для визначення поняття «компетенція» немає єдиного тлумачення, багато науковців та дослідників трактують по-різному це поняття, так само як і енциклопедичні словники різних галузей. Виявлено, що деякі представники поняття «компетенція» та «компетентність» ототожнюють, акцентуючи увагу на практичній спрямованості компетенцій, а інші принципово розмежовують ці поняття, виділяючи компетентність як первинну категорію. Також з'ясовано, що на сьогоднішній день немає єдиної загальноприйнятої класифікації компетенцій, так само як і немає єдиної точки зору на те, скільки і яких компетенцій має бути сформовано у людини.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, кваліфікація, готовність, професійна діяльність.

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасними змінами, що відбуваються в сфері праці та управління, в освітньому просторі, в соціальному житті загалом, які призвели до трансформації поглядів на те, яким має бути сучасний фахівець. На сьогодні необхідно бути не тільки професіоналом своєї справи, але й здатним жити в умовах, які постійно змінюються, виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність, приймати адекватні рішення в невизначених ситуаціях, постійно удосконалювати свою професійну майстерність.

Нова парадигма освіти повинна бути орієнтована на формування потреб в постійному поповненні та оновленні знань, удосконалення вмінь та навичок, їх закріплення і перетворення в компетенції [1; 2]. Мета дослідження – визначення походження та сутності поняття «компетенція».

У наш час поряд з проблемою визначення поняття компетентності та її видів, виникло питання про співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». У педагогічній науці можна виділити два напрямки, ті які синонімізують і диференціюють ці два поняття. Пред-

ставники першого напрямку (В. Болотов, В. С. Ледньов, М. В. Рижаків, В. В. Серіков та ін.) ці поняття ототожнюють, акцентуючи увагу на практичній спрямованості компетенцій. Прихильники другого напрямку (І. О. Зимня, О. М. Мутовська, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов та ін.) принципово розмежовують ці поняття, позиціонуючи компетентність як первинну категорію. І. А. Зимня розуміє під компетенцією «деякі внутрішні, потенційні, приховані знання, уявлення, системи цінностей, які потім виявляються в компетентності людини» [5]. А. В. Хуторський під компетенцією розуміє «соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [8]. Компетентність з його точки зору – це «володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей учня, обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно-значущої сфері» [8]. Таким чином, автор розглядає компетентність як сукупність взаємопов'язаних особистісних якостей (знання, вміння, навички, здібності, ціннісно-сміслові орієнтації) і готовність їх застосування в певній діяльності.

Поряд з А. В. Хуторським, компетентність, розглядають А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкін, С. Є. Шишов та інші. З позиції даних вчених, компетентність – це не просто набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність використовувати їх у конкретній ситуації. Це «міра здатності людини включатися в діяльність».

Н. І. Алмазова визначає компетенції як знання та вміння в відповідній сфері людської діяльності. За О. Е. Ломакіною компетенція передбачає сферу сформованих знань, вмінь та навиків людини.

Поява поняття «компетенція», так само як і поняття «компетентність» в психолого-педагогічній науці відбулося в західних країнах з кінця 60-х років – початку 70-х рр. ХХ ст., а в вітчизняній літературі в кінці 80-х років ХХ ст., через зародження спеціального напрямку в освітньому просторі – компетентнісного підходу.

У 60–70 рр. ХХ ст. відбулося введення в науковий апарат категорії «компетенція». Було закладено фундамент для розмежування таких «відносно нових» категорій як «компетентність» та «компетенція». Делл Хаймс ввів поняття «комунікативної компетентності», критикуючи ідеї лінгвістичної компетентності Ноама Хомського, відмовившись від розрізненості між лінгвістичною компетентністю та вживанням мови. Відтоді почалося дослідження різних видів мовної компетенції.

У 1970–1990 рр. поняття «компетентність» та «компетенція» використовувалися не тільки в теорії і практиці навчання мови (лінгвітиці), але й менеджменті, маркетингу, управлінні персоналом. Відбулося закріплення цих категорій як основної характеристики сукупності здібностей, відповідальних за успішність спеціаліста виконувати свою роботу ефективно. Представленість категорій «готовність», «придатність», «здатність» закріплюється в різних видах компетентності, а також відбувається фіксація таких психологічних якостей, як «впевненість», «ініціативність», «відповідальність».

З 1990 рр. розпочалося дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освітнього процесу. Це, в свою чергу, зумовило появу низки робіт А. К. Маркової (1993–1996 рр.), в яких обґрунтовувалась професійна компетентність стосовно специфіки професійної діяльності, ставши предметом розгляду дослідників і науковців в різних сферах професійної діяльності.

У той же період Л. М. Мітіна продовжила дослідження Л. А. Петровської, але при цьому вона зробила акцент на соціально-психологічний і комунікативний аспекти компетентності вчителя. В той час також великий внесок у розробку проблем компетентності зробили такі дослідники, як Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, А. К. Маркова, Л. П. Алексєєва, Н. С. Шаблігіна і ін.

Пізніше в документах та матеріалах ЮНЕСКО відбулося закріплення категорії «компетенція», де окреслювалось коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма країнами як бажаний результат освіти. Пізніше поняття компетентність та компетенція утвердилися в Держаних стандартах у країнах, які приєдналися до Болонського процесу.

Відповідно до фіксації та затвердження компетентнісного підходу в освітньому просторі, відбулась різка переорієнтація оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «кваліфікація», «освіченість», «готовність», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність» тих, хто навчається.

Ядро компетентнісного підходу складають два фундаментальних компонента: компетенція та компетентність. Більшість науковців розглядають компетенцію як сукупність взаємопов'язаних між собою якостей особистості, зазначених по відношенню до відповідного кола предметів, явищ та процесів. Тоді як компетентність співвідноситься до здатності до вирішення завдань, а також як готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері трудової діяльності. Компетентнісний підхід освітньому просторі полягає в формуванні та розвитку у студентів певних ключових та професійних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в соціумі, готовність до ефективної науково-професійної діяльності. Компетенцію визначають як прагнення і готовність застосовувати свої знання, вміння, особистісні якості для успішної діяльності в певно визначеній сфері.

Відсутність єдиного трактування змісту понять компетентності та компетенції поряд з відсутністю єдиного підходу до їх класифікації та розмежуванню, не дивлячись на тривалий час вживання в науковій практиці, призвело до проблеми термінологічного характеру. Дана проблема, зокрема, має місце через те, що принаймні, з XVIII століття в словниках англійської мови слова «компетентність» (competence) та «компетенція» (competency) визначені як рів-

нозначні («competence=competency» – приклад визначення в словнику [9].

У той час у вітчизняних наукових статтях і книгах використовувався різний переклад слова competence, так як більшість авторів керувалося своїми представленнями щодо трактування та перекладу даного поняття, а також його співвідношення з поняттям компетенція, найчастіше не приводячи ніяких аргументів на користь свого рішення.

В останній час в науковому просторі пріоритетною думкою, яку починають підтримувати більша частина наукової громади є поділ компетентності та компетенції на два різних поняття і прийняття компетенції в якості складової компетентності. Можливо, що в XVII столітті ці поняття в англійській мові мали різне значення, але в XVIII столітті поняття компетентності стало включати в себе поняття компетенції, тому межа між ними зникла, і люди стали прирівнювати ці два поняття.

В англійській мові поняття компетенції на сьогоднішній день фактично прирівнюється до поняття компетентності. Практично в усіх інших європейських мовах поняття компетенції не диференціюється в якості ототожненого поняття, тобто компетентність і компетенція є однією лексичною одиницею. Виключенням є деякі країни з пострадянського простору, в лексичному апараті яких присутні обидва поняття. Імовірно, пострадянські країни при перекладі та ототожненні досліджуваних понять керувалися радянським підходом, відповідно до якого в вітчизняних словниках іноземних слів «компетентність» та «компетенція» є різними поняттями, а більшість дослідників із європейських країн слідували американському підходу, який передбачав синонімічність даних понять.

Рішення проблеми співвідношення понять компетенція/компетентність ускладнюється і тим фактором, що на даний момент представляється проблематичним встановити, чим керувалися перекладачі, коли вирішили затвердити в вітчизняному просторі семантичне диференціювання слів competence і competency, які на момент появи в вітчизняній лексиці були рівнозначними поняттями в англійських та американських словниках та закріпити за ними переклад слова competence в якості компетентності, а competency в якості компетенції.

Бути компетентним означає здатність (вміння) мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід. Звідси витікає поняття

«компетенція», яке походить від латинського слова competere і позначає кваліфікацію і придатність в майбутній професійній діяльності.

Щодо визначення поняття «компетенції» немає єдиного тлумачення, в великому енциклопедичному словнику поняття компетенції трактується як *коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання, досвід в тій чи іншій області.*

В економічному словнику поняття «компетенція» розглядається як сукупність повноважень, якими володіє будь-який орган або посадова особа, визначена Конституцією, законами, статутами, положеннями, інструкціями.

У політичному словнику це поняття визначається як (лат. competentia приналежність по праву) *сукупність юридично встановлених повноважень, прав і обов'язків будь-якого органу державної влади або посадової особи; коло питань, в яких дана особа володіє досвідом.*

У психологічній енциклопедії «компетенція» визначена як здатність виконувати будь-яке завдання або зробити щось.

Тлумачний словник С. І. Ожогова визначає термін «компетенція» як *коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав.*

У словнику під редакцією Д. І. Ушакова поняття «компетенція» тлумачиться як «коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом, колом повноважень» [6].

Словник тлумачення іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як володіння компетенцією – колом повноважень якої-небудь установи, особи або колом справ, питань, що підлягають чієї-небудь ведення: competent (франц.) – компетентний, competens (лат.) – відповідний, здібний, competere – вимагати, відповідати, бути придатним, competence (англ.) – здатність (компетенція).

У сучасній дидактиці під поняттям «компетенція» розуміють загальну здатність і готовність особистості до успішної професійно-трудової діяльності, спираючись на знання і досвід, придбаних завдяки навчанню.

У державному стандарті України визначено поняття «компетенції» як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; тоді як компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається із знань,

умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці [10].

Таким чином, компетенція представляє собою комплекс відповідних знань, вмінь та навичок, в яких особа обізнана і має практичний досвід. Тоді як компетентність іменують як здібність активно користуватися отриманими професійними і особистими знаннями в процесі своєї діяльності.

Звернувшись до поняття «компетенція», можна констатувати факт, що в даному випадку дослідники володіють більш визначеними поглядами на сутність цього поняття. На даний момент виділяється два значення даного поняття. Під першим значенням мається на увазі коло питань, повноважень, в яких конкретна людина є компетентною. Під другим значенням компетенція виступає як сукупність знань, умінь, навичок, які необхідні для успішного виконання певної діяльності. В загальному сенсі компетентність – це, по суті, професіоналізм, а компетенції виступають компонентами професіоналізму, тобто тим, за рахунок чого професіоналізм формується.

Iryna PARFENTYIEVA, Valentyna KRYVA
Mykolaiv

ETYMOLOGY CONCEPT OF «COMPETENCE»

The relevance of the research topic due to modern developments in the field of labor and management in the educational space, social life in General, which led to the transformation of views on what should be a modern specialist. Today should be not only professional, but also able to live in conditions that are constantly changing, to show initiative, to take responsibility, to make appropriate decisions in uncertain situations, constantly improve their professional skills.

This article analyses the notion of «competency», the development and application of this category in the scientific space. Clarified that the competencies are closely linked with the concept of «competence» and competence approach. Describes the correlation of concepts «competency» and «competence». Clarified that the definition of «competency» there is no single interpretation, many scholars and researchers interpret differently the concept, as well as dictionaries and encyclopedias in various industries. Discovered that some representatives of the concepts «competency» and «competence» are identified, focusing on action-oriented competencies and other fundamentally distinguish between these concepts, highlighting competence as the primary category. Also found that to date there is no single generally accepted classification of competencies, as well as there is no unified view on how and which competencies should be formed in humans.

The state standard of Ukraine defines the notion of «competency» as a socially recognized level of knowledge, abilities, skills, attitudes in a certain sphere of human activity; whereas the competence acquired in the process of learning integrated the ability of the learner, which consists of knowledge, skills, experience, values and attitudes that can holistically be realized in practice.

Thus, competency is a set of related knowledge, skills and abilities in which a person is aware of and has practical experience. While competence is referred to as the ability to actively use the acquired professional and personal knowledge in the process of its activities.

Key words: competency, competence, competence approach, qualification, readiness, professional activity.

Ирина ПАРФЕНТЬЄВА, Валентина КРИВАЯ
г. Николаев

ЭТИМОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ»

В статье рассматривается сущность понятия «компетенция», развитие и применение этой категории в научном пространстве. Выяснено, что компетенции тесно связаны с понятием

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа. – 368 с.
2. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый университет, 2003. – 128 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
5. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: Субъектная трансформация // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–51.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. И. Ушакова. – М., 1935. – Т. 1.
7. Харитоновна Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67–68.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Johnson S. A dictionary of the English language. – London: J. F. and C. Rivington, 1785.
10. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>

«компетентность» и компетентносным подходом. Рассмотрено соотношение понятий «компетенция» и «компетентность». Выяснено, что для определения понятия «компетенции» нет единого толкования, много ученых и исследователей трактуют по-разному это понятие, так же как и энциклопедические словари различных отраслей. Обнаружено, что некоторые представители понятия «компетенция» и «компетентность» отождествляют, акцентируя внимание на практической направленности компетенций, а другие принципиально разграничивают эти понятия, выделяя компетентность как первичную категорию. Также выяснено, что на сегодняшний день нет единой общепринятой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, квалификация, готовность, профессиональная деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 371.026

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Катерина МАТВІЙЧУК

м. Николаїв
innagek68@mail.ru

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ФАХІВЦЯ

У статті досліджено етимологію поняття «компетенція» та наведено різні погляди на трактування термінів «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти, визначено сутність поданих понять. Проаналізовано зміст ключових компетенцій у країнах Європи (Австрії, Бельгії, Німеччині, Фінляндії, Нідерландах) та знайдено розбіжності щодо їхнього змісту. Розглянуто погляди щодо вживання термінів «компетенція» і «компетентність» в педагогіці та причини розбіжностей у використанні і трактуванні цих понять науковцями; знайдено відображення реалізації компетентнісного підходу в освітній системі України.

Ключові слова: компетенція, компетентність, освіта, компетентнісний підхід.

Компетенція (від. лат. *competencia* – коло питань, з яких людина добре обізнана, тобто володіє знаннями і досвідом) – це комплексний трансформований результат освітньо-виховного процесу, що виражений у готовності до використання засвоєних знань, умінь, навичок для розв'язання практичних та теоретичних завдань.

Розглянемо етимологію поняття «компетенція». Дане слово є запозиченим з французької мови, де виникло в кінці XVIII століття та означає повноваження – підтвержене право, правомочність. У середині XIX століття – вживається для означення кола питань, в яких хто-небудь розбирається професійно, зі знанням справи.

Обидва значення відображають етимологію слова. Французьке «*competence*» – означає обізнаність, походить від латинського юридичного терміну «*competentia*» – справедливий, правильний висновок або повідомлення. Справедливе, від «*competere*» – усіма досягнуте (*com* – разом, спільно, *petere* – домагатися), тобто узгоджене; правильне – тому, що передбачає знання. Англійське слово «*competence*» позначає кваліфікованість, здатність, придатність і

компетентність. Спираючись на переклад слова *competentia* (лат. – приналежність по праву), компетенцію можна розуміти як критерій достатнього рівня знань та обізнаності, який дає змогу до висловлення авторитетної думки з певних питань. У «Словнику іноземних слів» подано два варіанти тлумачення терміну «компетенція»:

- 1) коло повноважень будь-якої особи;
- 2) питання, з яких особа є обізнаною та має певний досвід.

У загальнонауковому плані компетентність трактується в різних аспектах. Отже, аналізуючи ці тлумачення, ми робимо висновок, що компетентним може називатися спеціаліст, який має право за своїми знаннями і повноваженнями змогу до судження та вирішення питань, з яких він є обізнаним.

Індустріальне суспільство XIX–XX ст. потребувало виконавців з певним комплексом знань, умінь і навичок. Освітні системи різних країн в достатній мірі задовольняли ці запити. Пояснювально-ілюстративний тип навчання забезпечував випускників професійних навчальних закладів достатнім обсягом знань, умінь і навіть деяких навичок фактично на весь період

активного трудового життя. На кінець XX – початку XXI ст. зростають темпи змін у всіх сферах життя людини. Прискорено руйнуються системи цінностей і традицій, що будувались століттями. Виробничі установи стають все більш складними і наукомісткими. Науково-технічна революція плавно переходить в інформаційну. Накопичена в світі інформація оновлюється мало не кожні 5–7 років – період, який можна порівняти з часом підготовки фахівця у вузі.

Це проявляється, зокрема, в тому, що постіндустріальне, або нове інформаційне, суспільство XXI ст. виявилось перед проблемою відсутності достатнього числа кадрів, здатних відразу після закінчення навчального закладу компетентно працювати в нових умовах. Ситуація, коли фахівець з дипломом має кінцевий обсяг знань при відсутності умінь його використовувати і поповнювати, стає стримуючим фактором розвитку продуктивних сил суспільства. Цим обумовлено звернення європейської, а слідом за ним і української системи освіти до компетентнісного підходу.

У 1992 р. було розглянуто проект Ради Європи «Середня освіта в Європі», де застосовувалась досі невідомий термін «ключові компетенції», до західної педагогічної науки це поняття ввійшло з Міжнародної організації праці, у якій воно зазначалося в переліку кваліфікаційних вимог фахівців системи післядипломної освіти, згодом – і професійної освіти. Питання про визначення основних компетенцій для вищої освіти було поставлено у 1996 р. у Берні на симпозіумі за програмою Ради Європи. Експерт В. Хутмакер у своїй доповіді визначив п'ять блоків ключових компетенцій, щодо професійної підготовки молоді. До них належать: політичні, соціально-культурні, комунікативні, соціально-інформаційні, особистісні.

Аналізуючи зарубіжну літературу, ми приходимо до висновку, що поняття «ключові компетенції» є своєрідним показником, що визначає ступінь готовності випускника як до професійної діяльності, так і до подальшого життя. Існує думка, що висока конкурентноспроможність в умовах ринку праці є наслідком своєчасного набуття компетенцій, потрібних для професії. Також є визначенням, що поряд з навчальним закладом, значний вплив на формування компетенцій мають родина, засоби масової інформації, культурні та релігійні організації.

На сьогодні у країнах Європи (Австрії, Бельгії, Німеччині, Фінляндії, Нідерландах) можна

побачити розбіжності щодо змісту ключових компетенцій. Коротко розглянемо основні погляди:

- у Австрії проводиться викладання на міжнародній основі, орієнтація на командну та проектну роботу, присутні тенденції індивідуального навчання. У використанні такі компетенції, як: предметна, особистісна, соціальна та методологічна;
- у Бельгії критеріями компетентності є різноманітність, досяжність, прозорість, поліфункціональність. Серед основних компетенцій: соціальні, комунікативні, навички співпраці, оперування базами даних інформаційно-комп'ютерної сфери, критичне мислення тощо;
- коло компетенцій у Фінляндії наступне: пізнавальні, соціально-особистісні, творчі, педагогічно-комунікативні, адміністративно-стратегічні, крім цього виховуються уміння діяти паралельно за різними напрямками та уміння діяти в умовах варіативності;
- у Німеччині – опір на інтелектуальне знання, що є природовідповідним, орієнтація на ціннісне виховання. Основними є: навчальні, методологічні (інструментально-ключові) та соціальні компетенції;
- у Нідерландах характерними рисами навчання є: уміння самонавчатись, упевнене прогнозування напрямів подальшого розвитку, пошук та застосування альтернатив у виконанні стандартних дій, розкриття власного потенціалу в умовах різних соціальних ролей, обумовлення варіантів особистісного вибору за будь-яких обставин, повага, лояльність, здатність до співпраці та пошуку творчих рішень. Прийнято розрізняти компетенції для різних періодів життя (за окремими віковими групами): змістовні компетенції, компетенції, що є значимі для майбутньої кар'єри, компетенції для ефективного оволодіння новими здібностями.

Поряд з вимогами до загально-професійних знань та вмінь, особлива увага приділяється формуванню компетенцій, важливих для суспільного життя, а саме: критичність мислення, здатність до розв'язання проблем, праця в колективі, бажання та вміння навчатись протягом життя.

Курс модернізації національної освіти має спрямування на удосконалення навчання та виховання, на всебічний розвиток самостійної,

ініціативної, творчої особистості, на забезпечення умов входження України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу, на створення сучасної економіки освіти.

Запровадження в Україні 12-річної школи неминуче потребує вдосконалення навчально-виховного процесу на всіх ступенях різних навчальних закладів. Серед них старша загальноосвітня школа, яка має бути профільною, і вищий навчальний заклад стикаються з недостатнім в Україні науково-практичним, методичним досвідом у царині компетенцій.

Курс на реалізацію компетентнісного підходу в Україні відображений в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (чинна редакція Постанови КМУ від 23.11.2011, попередня версія Постанови КМУ від 14 січня 2004 р.), що є розробленою відповідно ст. 31 Закону України «Про загальну середню освіту».

У ньому визначені вимоги до системи освіти щодо розвитку даних якостей в учнів. Згідно з Державним стандартом, на меті є формування нової системи універсальних знань, умінь, навичок, досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів, тобто сучасні ключові компетенції. Це стосується і професійної освіти. Завдання навчального закладу полягає не тільки в тому, щоб дати студентам знання, а й в тому, щоб підвищити рівень їх компетенцій.

Дослідження в цьому напрямку почалися після аналізу даних опитувань роботодавців. На думку останніх, їхні працівники не підготовлені щодо ключових компетенцій. Тиск роботодавців і став основною причиною прийняття урядом списку таких компетенцій. Іншими причинами з'явилися прагнення підвищити конкурентоспроможність випускників шкіл і вузів на ринку праці і рівень їх підготовки з орієнтацією на міжнародні стандарти. Також потрібно було покласти край академічним дискусіям з приводу компетенцій.

На думку І. С. Сергєєва, компетенції є поєднанням знань, умінь і досвіду, що забезпечує в своїй сукупності здатність вирішувати практичні завдання в різних сферах життя і діяльності. Найбільш значущими компетенціями для особистості є: загальнокультурна, комунікативна, методологічна, а також компетенції в сферах самостійної пізнавальної, цивільно-правової, соціально-трудової, культурно-дозвільної діяльності; в сфері здоров'я та здорового способу

життя. У 1996 р. у Берні відбувся симпозиум «Ключові компетенції для Європи». Спираючись на його матеріали, С. Є. Шишов пропонує розуміти компетенцію як загальну здатність фахівця до мобілізації власних знань, вмінь та узагальнених сценаріїв діяння у професійній діяльності.

Вважається, що ключові компетенції виконують три функції:

- 1) допомагають учням вчитися;
- 2) дозволяють працівникам фірм, підприємств бути більш гнучкими і відповідати запитам роботодавців;
- 3) допомагають бути більш успішними в подальшому житті.

Компетенції є важливими результатами освіти, тому повинні бути сформовані у всіх учнів, пронизувати всі предмети, проходити через всі рівні освіти і розроблятися на високому рівні. При цьому ключові компетенції – не окрема частина навчального плану, вони інтегровані в його зміст.

І. А. Зимня називає п'ять причин орієнтації на компетентнісний підхід в освіті:

- 1) тенденція інтеграції та глобалізації світової економіки;
- 2) необхідність гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, задана Болонським процесом;
- 3) зміна освітньої парадигми;
- 4) багатство понятійного змісту терміна «компетентнісний підхід»;
- 5) розпорядження органів управління освітою.

Радою Європи визначено п'ять ключових компетенцій, якими повинні володіти всі молоді європейці:

- 1) політичні та соціальні компетенції – здатність приймати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насилля, брати участь в підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;
- 2) компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, міжкультурні компетенції, – прийняття відмінностей, повага до оточуючих і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- 3) компетенції, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією, – володіння більш ніж однією мовою;
- 4) компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, – володіння цими технологіями, розуміння їх застосу-

вання, слабких і сильних сторін і способів критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою;

- 5) здатність навчатися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого, так професійного та соціального життя.

На думку авторів одного з підручників з професійної педагогіки, компетентність – це загальний оцінний термін, що позначає здатність до обізнаної діяльності. Він зазвичай використовується для відповідності розуміння, знань і умінь того чи іншого фахівця реальному рівню складності виконуваних ним завдань і дозволених проблем. У професійній компетентності відображається специфіка конкретної діяльності, необхідні знання та її особливості, так звана «професійна система». Вона містить близько 80 видів основних умінь, якими повинен володіти компетентний педагог:

- *теоретична готовність* як сукупність аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь;
- *практична готовність*, що передбачає наявність організаторських і комунікативних умінь. Організаторські складаються з мобілізаційних, інформаційно-дидактичних, розвиваючих і орієнтаційних умінь; а комунікативні – з перцептивних умінь, умінь педагогічного спілкування і педагогічної техніки.

Говорячи про оцінку якості підготовки фахівців, Г. І. Ібрагімов пропонує ввести в критерії оцінки якості освіти, поряд зі знаннями, і ключові компетенції. Останні розуміються, слідом за А. М. Новіковим, як «наскрізні» знання і вміння, здібності особистості, необхідні для роботи всюди і по будь-якій професії. Запропоновано вісім ключових компетенцій, які являють собою найбільш загальні якості та здібності людини, необхідні в будь-якій професійній сфері. Кожен викладач повинен вирішувати завдання не тільки з формування в учнів системи знань, умінь і навичок з конкретного предмета, а й ключових компетенцій, погодившись з можливостями змісту навчального матеріалу, форми, методами і засобами педагогічного впливу.

Ю. В. Фролов і Д. А. Махотін розмежовують поняття «компетенція» і «компетентність», пов'язуючи перше з вмістом майбутньої професійної діяльності, а другі – з якостями особистості. Аналізуючи проблему якості підготовки викладачів для системи педагогічної освіти, вони

пропонують комплекс базових компетентностей розбити на три рівні, кожен з яких є відповідний до державних освітніх стандартів:

- 1) загальнокультурні;
- 2) загальнопедагогічні;
- 3) предметно-орієнтовані.

У контексті Болонського процесу проводиться аналіз і узагальнення процесів і тенденцій розвитку вищої освіти в Європі, розглядаються причини переходу від терміна «кваліфікація» до термінів «компетенція» і «компетентність». Для кожної групи компетентностей запропоновані індикатори, які описують конкретні вміння і навички, морально-етичні та психологічні якості особистості випускника педагогічного вузу.

У сучасній педагогіці немає єдиного трактування сутності та відмінностей понять «компетенція» і «компетентність», що ускладнює процес реалізації компетентнісного підходу в освіті. Педагоги-практики схильні розуміти їх як вміння і навички, вважаючи, що поняття «компетенція» і «компетентність» тотожні. В якості підстави поділу понять «компетенції» і «компетентності» доцільно розвести ці поняття за підставою на «об'єктивні – суб'єктивні умови діяльності». Об'єктивні умови будемо називати компетенціями і розуміти їх як сферу діяльності фахівця, його права, обов'язки та сфери відповідальності, затверджені в різного роду офіційних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо. Щодо суб'єктивних умов, тобто, компетентностей – це система установок до світу, оточуючих і до самого себе, професійні мотиви, професійно-важливі якості особистості фахівця, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, вміння, навички та ін. З підвищенням професійного рівня фахівця відбувається зміна його компетентності та збільшується число «прийнятих» їм компетенцій, що означає появу якісних змін в його професійній діяльності. Сфера компетенцій може об'єктивно розширюватися, якщо у фахівця наявне професійне зростання, і може залишатися незмінною, якщо людина не зорієнтована на більш високі результати своєї праці.

Ключові і конкретні професійні компетенції та компетентності багатоаспектні, складні за структурою (системні, над- і міжпредметні, інтегративні тощо), тому їх ефективно формування неможливо в рамках і засобами традиційного пояснювально-ілюстративного типу навчан-

ня, налаштованого на передачу зразків попредметно розкиданих знань, умінь, навичок. Всі компетентності є соціальними:

- а) за способом свого формування у співпраці навчаючих і тих, що навчаються;
- б) за змістом, оскільки відображають сутність спільної практичної діяльності людей;
- в) за способом функціонування в соціумі.

Це вимагає проектування, організації і здійснення переважно спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, в якому в одному потоці активності досягаються як цілі навчання, так і виховання.

Список використаних джерел

1. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Режим доступа: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf
4. Професійна освіта: Словник: навч. пос. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; За ред. Н. Г. Нікало. – К. : Вища школа, 2000. – С. 149.
5. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року N 347/2002.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
8. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–88.

Iryna PARFENTYIEVA, Ekaterina MATVIYCHUK

Mykolaiv

COMPETENCE AS THE BASIS PROFESSIONAL GROWTH OF QUALIFIED PROFESSIONALS

The article explored the etymology of the term «competence» and are different views on the interpretation of the terms «competence» and «competence» in the theory of education, the essence of the submitted concepts. Analyzed the content of core competencies in Europe (Austria, Belgium, Germany, Finland, the Netherlands) and found differences regarding their content. Considered views on the use of the terms «competence» and «competence» in teaching and causes of differences in the use and interpretation of these concepts by scientists; found realization competence approach reflected in the educational system of Ukraine. Competence – a comprehensive result transformed educational process that expressed readiness to use the acquired knowledge, skills, skills to solve practical and theoretical problems.

Consider the etymology of the term «competence». This word is borrowed from French, which emerged in the late XVIII century and means the authority – confirmed right, entitlement. In the middle of the XIX century – used to denote a range of issues in which someone understands professionally and competently.

Both values reflect the etymology of the word. French «competence» – means knowledge, derived from the Latin legal term «competentia» – just, correct conclusion or message. True, on «competere» – all achieved (com-, together, together, seek petere-) is consistent; correct – that provides knowledge. The English word «competence» indicates qualification, ability, suitability and competence. Based on the translation of the word competentia (Lat. – Belonging rightfully) competence can be understood as a criterion sufficient level of knowledge and awareness that allows you to express an authoritative opinion on specific issues. The «Dictionary of Foreign Words» are two variants of interpretation of the term «competence»:

- 1) the terms of reference of any person;
- 2) the question of which person is knowledgeable and has experience.

In terms of general scientific competence is interpreted in different ways. Consequently, analyzing this interpretation, we conclude that competent specialist can be called with the right for their knowledge and authority able to judge and resolve issues with which he is familiar.

Industrial society XIX–XX centuries. Performers needed a certain set of knowledge and skills. Educational systems around sufficiently satisfy these requests. Explanatory, illustrative type of training provided graduates of vocational schools sufficient amount of knowledge and even some skills effectively throughout the period of active working life. At the end of XX – beginning of XXI century. increasing pace of change in all spheres of life. Accelerated destroyed values and traditions that were built centuries. Manufacturing establishments are becoming more complex and knowledge-intensive. The technological revolution in information smoothly. Accumulated the world's information is updated almost every 5–7 years – a period that can be compared over time specialist training at the university.

It shows in particular that the post-industrial, or new information society of XXI century. it turned out the problem of the lack of sufficient numbers of staff capable of immediately after graduation to work competently in the new environment. The situation where the specialist diploma is final in the absence of knowledge skills to use and replenish becomes a deterrent development of the productive forces of society. This is due to address a European, and behind it the Ukrainian education system to the competence approach.

Key words: competence, competence, education, competence approach.

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Катерина МАТВИЙЧУК

г. Николаев

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА КВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье исследована этимология понятия «компетенция» и приведены различные взгляды на трактовку терминов «компетенция» и «компетентность» в теории образования, определена сущность представленных понятий. Проанализировано содержание ключевых компетенций в странах Европы (Австрии, Бельгии, Германии, Финляндии, Нидерландах) и найдено разногласия относительно их содержания. Рассмотрено употребление терминов «компетенция» и «компетентность» в педагогике и причины разногласий в использовании и трактовке этих понятий учеными; найдено отражение реализации компетентностного подхода в образовательной системе Украины.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, образование, компетентностный подход.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 37.01:378

Віра ПЕТЛЯЄВА

м. Николаїв

verap10@rambler.ru

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано актуальність і практичну значущість проблеми виховання моральної культури у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в системі підготовки вчителя іноземної мови. Проаналізовано останні дослідження та публікації з проблеми виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Автором доведено значущість формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Визначено сучасні аспекти проблеми виховання моральної культури як категорії формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: культура, мораль, моральна культура, моральні цінності, моральне виховання.

Формування моральної культури підростаючого покоління є важливою метою і в той же час необхідною умовою розбудови Української держави. Саме тому у сучасних концепціях навчання іноземним мовам розглядається як відображення культури відповідного народу, а вивчення іноземної мови – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування у майбутніх вчителів іноземних мов необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Проблема формування моральної культури є досить актуальною. Кожна цивілізована країна дбає про моральну культуру суспільства і кожної людини загалом. Вивчення іноземної мови в сучасному світі – це одна з найважливіших складових сучасної, успішної людини. Знання хоча б однієї іноземної мови розширює світогляд, дозволяє пізнати культуру та звичаї іншого народу.

Постановка проблеми обумовила мету статті – проаналізувати поняття «моральна культура» та визначити психолого-педагогічні умови та особливості формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов.

За останні десятиліття проведено значну дослідницьку роботу з проблеми формування моральної культури особистості у наукових працях з філософії (А. Буров, М. Каган), педагогіки та психології (Ш. Амонашвілі, А. Апольдова, Л. Архангельського, В. Бакштановського, Д. Водзенського, Л. Волченка, В. Лабунець, А. Пінт, А. Гусенова, І. Надольного, А. Титаренка, П. Федосєєва). Важливий внесок у розуміння сутності моральної культури людини мають праці відомого китайського філософа Конфуція та німецьких мислителів А. Шопенгауера та Ф. Ніцше. На двох загальних ідеях – самоцінності і людській особистості базується й етична система Іммануїла Канта. У працях багатьох великих педагогів Я. А. Коменського, Д. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо яскраво прослідковується ідея моральності.

Вагомий внесок у розвиток проблеми виховання моральної культури на заняттях з іноземної мови мають дослідження зарубіжних методистів та лінгвістів (Amer A. A., Auernheimer G., Carrier M., Gates W. M., Grecia G. D., Janshof F., Kern R. R., Neuner G., Oxford R. L., Schwartz M., Virlacher A. та ін.).

Формування духовно багатой і морально зрілої особистості є важливою метою та необхідною умовою розбудови Української держави. Розбудова суверенної і незалежної України потребує активації зусиль, спрямованих на розвиток духовності, виховання моральності, поваги до історичної спадщини українського народу, укорінення суспільній свідомості загальнолюдських і національних цінностей [2, 35]. Важливу роль у вирішенні цих завдань відіграють майбутні вчителі.

Український філософ і педагог П. Юркевич, характеризуючи професію вчителя надає більшого значення наявності у нього моральних якостей, ніж професійних: «...Вчитель навчає дітей, повідомляючи різноманітні відомості, але ще більше він навчає їх власним духом і моральним вираженням усієї своєї особистості, досконалістю тих форм, якими користується в процесі викладання» [5, 194].

У результаті морального виховання досягається єдність етичних знань, моральних почуттів та переконань і потреб у високоморальних вчинках. Важливим показником міри моральності особистості є ступінь зрілості її основних моральних рис, таких як, совість, честь, гідність, доброта, відповідальність, сором, дисциплінованість, принциповість [3, 12].

У межах нашого дослідження важливою є думка німецького філософа А. Швейцера стосовно співвідношення етики та культури. По-перше, культуру у найзагальніших рисах він розглядає як прогрес, матеріальний і духовний прогрес як індивідів, так і всіляких спільнот. По-друге, сутність культури він бачить двоякою: культура, на думку вченого, складається з панування розуму над силами природи і з панування розуму над людськими переконаннями і помислами; важливішим вважає те, що на перший погляд може здатися менш істотним – панування розуму над характером думок людини. Обґрунтовуючи свою тезу, А. Швейцер доводить що у першому випадку, тобто за умови панування, яке ми забезпечуємо собі за допомогою розуму над силами природи, будемо мати не справжній прогрес, а прогрес, якому притаманні поряд з

перевагами і недоліки, що здатні стимулювати безкультур'я, оскільки негативний вплив на культуру економічних умов того часу частково пояснюється тим, що люди поставили собі на службу сили природи за допомогою машин. Але в цьому випадку, на думку вченого, тільки панування розуму над людськими переконаннями і помислами дасть гарантію, що люди і цілі народи не використовують один проти одного силу, яку зробить для них доступною природа, що вони не втягнуться в боротьбу за існування, набагато страшнішу, ніж та, яку людині доводилося вести в нецивілізованому стані. І, нарешті, по-третє, що логічно випливає з попереднього, справжній культурний розвиток як окремої особистості, так і людства в цілому, можливий лише за умови панування духовного (до чого відноситься моральність особистості) над матеріальним [4, 25].

Серед безлічі навчальних дисциплін предмет «іноземна мова» посідає особливе місце. Його своєрідність полягає в тому, що в ході вивчення іноземної мови студенти здобувають не знання основ науки, а вміння й навички користуватися чужою мовою як засобом спілкування, засобом одержання нової корисної інформації. Викладання англійської мови в сучасному закладі дає широкі можливості з виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Цьому сприяє комунікативна складова предмету, його спрямованість до вивчення побуту, звичаїв, культури, традицій і, насамперед, мови іншого народу.

При цьому необхідно пам'ятати, що вивчаючи іноземну мову, ми залишаємось носіями своєї власної культури. Весь країнознавчий матеріал, засвоєний на занятті, служить для залучення студентів до світової культури, але викладач повинен створювати умови для того, щоб кожен студент вибрав для себе те, що збагатить його як представника української культури: ті цінності культури країни мови, що вивчається, які близькі йому як особистості і які він буде прагнути реалізувати в своїй діяльності і спілкуванні з оточуючими людьми, передати учням і власним дітям і тим самим зробити внесок у збагачення моральної культури свого народу, оскільки «спілкування культур і визначення кожної культури здійснюються як ... спілкування особистостей» [1, 298]. Такий підхід до культури країн мови яких вивчається передбачає оцінку студентами тих аспектів своєї поведінки, ціннісних орієнтацій, переконань, які

могли б змінитися в результаті творчого знайомства з чужою культурою, і тих, які вони вважають непорушними основами своєї індивідуальності.

Слід додати, що завдання предмета «іноземна мова» полягає в тому, щоб не тільки виховати любов і повагу до своєї і чужої культури, усвідомлення своєї національної самобутності і приналежності до світової спільноти, а й забезпечити їх збалансованість, оскільки поєднання цих рис в сучасному українцеві далекі від гармонійного. Лавиноподібний потік відомостей про західну культуру змушує одних жадібно вбирати інформацію про світогляд і стиль життя іноземців, у інших же викликає негативну реакцію на все «не наше». З одного боку, в суспільстві спостерігається мода на все закордонне, з другого – поява нових стереотипів, прояв безграмотності в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Виходячи з глобальної мети оволодіння іноземною мовою, залучення до іншої культури та участі в діалозі культур, вивчення іноземної мови у порівнянні культур, одночасне звертання до мови й культури дозволяють у ком-

плексі більш ефективно формувати культурологічні компетенції майбутнього вчителя, використовуючи його освітній, розвиваючий та виховний потенціал. Таким чином, вивчення іноземної мови дає широкі можливості щодо формування моральної культури і важливим завданням педагога є використання цих можливостей та свідомо й цілеспрямована робота з формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Дем'янюк Т. Д., Бех І. Д., Байрамова М. Г., Мельничук Л. С. Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід. Навчально-методичний посібник. – Київ ; Рівне : Волинські обереги, 2007. – 316 с.
3. Збірка методичних матеріалів з організації виховної роботи в ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» / за ред. А. Ф. Павленка. – К., 2008. – 69 с.
4. Швейцер А. Культура и этика / Перевод с немецкого Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского. – М. : Прогресс, 1973. – 340 с.
5. Юркевич П. О христианстве и воспитании / П. Юркевич // Хрестоматия научно-христианской педагогики: В 2-х кн. – Луганск : ОАО «ЛугаПРЕСС», 2002 – Кн. II. – С. 188 – 197.

Vera PETLIAIEVA

Mykolaiv

THE FORMATION OF MORAL CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

The article deals with the relevance and practical importance of the problem of moral education of future teachers of foreign languages. The past researches and publications on the issue of education of moral culture of future teacher of foreign languages are analyzed. The author proves the importance of the formation of moral culture of future teacher of foreign languages. Modern aspects of the problem of education moral culture as a category of formation of personality of the future teacher of foreign languages in the process of training are noted.

Key words: culture, morality, moral culture, moral values, moral education.

Вера ПЕТЛЯЄВА

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье обоснована актуальность и практическую значимость проблемы воспитания нравственной культуры у студентов высших педагогических учебных заведений в системе подготовки учителя иностранного языка. Проанализированы последние исследования и публикации по проблеме воспитания нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. Автором доказана значимость формирования нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. Определены современные аспекты проблемы воспитания нравственной культуры как категории формирования личности будущего учителя иностранных языков в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: культура, мораль, нравственная культура, нравственные ценности, нравственное воспитание.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.3017

УДК 378.1

Сніжана РОЩІНА

м. Миколаїв

Roshchina11@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПОРТ» НУК ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА

У статті проаналізовані основні поняття здоров'язберігаючого середовища, визначено його сутність, розглянута проблема збереження та зміцнення здоров'я студентів, функції здоров'язберігаючого середовища, принципи та пріоритети здоров'язберігаючої діяльності

Ключові слова: біосоціальне здоров'я студента, здоровий спосіб життя, здоров'язберігаюче середовище, ВНЗ.

Формування нової ідеології та культури зміцнення здоров'я студентів постає як завдання, без вирішення якого суспільство може понести досить помітні й невідтворювані втрати людського потенціалу, що поза сумнівом, негативно позначиться на виробничій інфраструктурі, добробуті, якості життя та культурі. Аналіз цієї проблематики є актуальним і невідкладним завданням сучасної педагогічної думки і освітньої практики, тому що здоров'я належить до першочергових, непересічних цінностей людини. Збереження здоров'я, дотримання здорового способу життя вважається найбільш вагомою нормою загальної культури людини цивілізованого суспільства [3, 17].

Постановка проблеми – навантаження на студентську молодь збільшується, що призводить до фізичної та психічної хронічної втоми, а стресова ситуація є підґрунтям девіантної поведінки, тому, для формування здорового способу життя студентів ВНЗ є обов'язковим введення інноваційних напрямків навчання та відпочинку, фізичної та психічної реабілітації та ефективних здоров'язберігаючих технологій.

Мета – визначити основні закономірності моделювання соціально-педагогічних умов формування здоров'язберігаючого освітнього середовища вищого навчального закладу

Завдання:

1. Визначити сутність і значення понять «біосоціальне здоров'я студента», «здоров'язберігаюче середовище» у вищому навчальному закладі;
2. З'ясувати основні структурні компоненти здоров'язберігаючих технологій;
3. Досвід роботи НУК імені адмірала Макарова щодо формування здоров'язберігаючого освітнього середовища.

Проблема біосоціологічного здоров'я студентів залишається однією з найбільш актуальних проблем для держави. Про це свідчать закони та постанови, прийняті урядом: «Про затвердження Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», «Основи законодавства України про охорону здоров'я», Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здоров'я нації», Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації на 2006–2015 рр.». У всіх цих документах наголошується на необхідність збереження та зміцнення здоров'я молоді.

Аналіз дослідження проблеми формування здоров'я на початку XXI століття засвідчує, що досить ґрунтовно вона вивчалася у педагогічній, медичній, культурологічній літературі. Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій виявлена в дослідженнях А. Мандюка [5]. Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій надано О. Ващенко [2]. Здоровий спосіб життя як комплекс оздоровчих заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини, підвищення його працездатності, продовження творчого довголіття розглянуті в роботах Д. Сомова [7]. Ґрунтовними є наукові роботи Л. Дудорова, який зазначає, що навчально-виховний процес у ВНЗ, стосовно формування ЗСЖ у майбутніх фахівців, не має певної системи і наукового обґрунтування. Заходи, спрямовані на його формування, носять спонтанний, епізодичний, ситуативний характер. Обов'язкові навчальні заняття з фізичного виховання не орієнтують студентів на самовизначення в ЗСЖ, цілі занять часто не усвідомлюються студентами, мотивація на регулярні фізкультурно-оздоровчі заходи практично відсут-

ня. В освітньо-виховній роботі питання взаємозв'язку ЗСЖ з подальшою професійною діяльністю практично не розглядаються і не вирішуються. У двох третин опитаних студентів виявлено практично повну відсутність системи теоретичних знань і практичних вмінь з основ ЗСЖ. Зміст позаурочної фізкультурно-спортивної діяльності майбутніх фахівців не відповідає колективним і індивідуальним інтересам і запитам студентів, не враховуються їхні соціально-психологічні і типологічні особливості. Участь студентів у багатьох спортивно-масових заходах нерідко носить примусовий характер, що також не сприяє підвищенню мотивації в майбутніх фахівців до занять фізичними вправами [4, 17].

Основними структурними компонентами здоров'язберігаючих технологій є:

- аксіологічний – проявляється в усвідомленні студентами вищої цінності здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя;
- гносеологічний – пов'язаний із придбанням необхідних для збереження знань і умінь, пов'язаних з інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури по цій темі та різних методик оздоровлення і зміцнення організму;
- власне здоров'язберігаючий – включає в себе систему цінностей і установок, які формують потребу в підвищенні рухової активності, попередженні гіподинамії і придбанні гігієнічних навичок. Особлива роль відводиться фізкультурно-оздоровчій діяльності, дотримання режиму дня, якості харчування, чергуванню праці та відпочинку, що сприяє попередженню виникнення шкідливих звичок і різних захворювань;
- емоційно-вольовий – включає в себе прояв емоційних і вольових психологічних механізмів, які закріплюють бажання вести здоровий спосіб життя.

Розглянемо класифікацію здоров'язберігаючих технологій за Н. К. Смірновим [8, 78]:

1. Медико-гігієнічні технології. Це спільна діяльність адміністрації ВНЗ, викладачів і медичних працівників (щеплення, профілактика захворювань консультація та невідкладна допомога, профілактичні заходи напередодні епідемій).
2. Фізкультурно-оздоровчі технології, які спрямовані на фізичний розвиток студентів.

3. Екологічні здоров'язберігаючі технології. Вони спрямовані на створення гармонійних з природою умов життя і діяльності студентів.
4. Технології забезпечення безпеки життєдіяльності. Їх реалізують фахівці з охорони праці, захисту в надзвичайних ситуаціях, архітектори, будівельники навчальних корпусів, інженерно технічні служби, пожежні інспекції.
5. Здоров'язберігаючі освітні технології, які діляться на п'ять підгруп:
 - організаційно-педагогічні технології – визначають структуру навчального процесу, сприяють запобіганню стану перевтоми, гіподинамії та інше;
 - психолого-педагогічні технології – пов'язані з безпосередньою роботою на заняттях з фізичної виховання;
 - навчально-виховні технології – включають в себе програми, які навчають студентів піклуватися про своє здоров'я, вести правильний спосіб життя, відмовлятися від шкідливих звичок (кураторські години);
 - соціально-адаптивні та особистісно-розвиваючі технології – це формування і зміцнення психологічного здоров'я студентів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості (соціально-психологічні тренінги, програми соціальної і родинної педагогіки);
 - лікувально-оздоровчі технології – включають самостійні медико-біологічні галузі знань: лікувальну педагогіку і лікувальну фізкультуру.

Всі перераховані вище здоров'язберігаючих технології необхідно використовувати системно і в комплексі, але реальність така, що про єдину базову модель роботи по збереженню та зміцненню здоров'я студентів у ВНЗ України на сьогоднішній момент можна говорити тільки поверхово. На справді кожний український ВНЗ реалізує свою власну здоров'язберігаючу політику і, на жаль, не завжди добросовісну і вдалу. Турбота про самопочуття студентської молоді частіш за все залежить від рейтингу ВНЗ, обсягу його фінансування і від того, наскільки уважна до цієї проблеми адміністрація конкретного навчального закладу.

Сучасний соціум вимагає від випускника вузу готовності вступити в активну громадську діяльність здоровою і повноцінною особистістю, яка має високий резерв здоров'я, стресо-

стійкості. Але сучасна соціально економічна ситуація, падіння рівня життя і несприятливі екологічні умови позначаються не тільки на фізичному, а й на психічному здоров'ї молоді. В зв'язку з цим бачиться необхідним **пошук інноваційних технологій** збереження психічного здоров'я сучасних студентів. За даними деяких соціально-психологічних досліджень, близько 90% першокурсників відзначають труднощі в навчальній діяльності (погіршення пам'яті, тривожність, невмотивовані страхи). Особлива проблема – хвороби соціального характеру: алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, куріння, туберкульоз, суїциди тощо.

Аналіз документів показав, що в НУК імені адмірала Макарова використовують шість видів здоров'язберігаючих технологій:

1. Фізкультурно-спортивні заходи (заняття з фізичного виховання, СПВ, секції, лікувальна фізкультура);
2. Просвітницько-педагогічна діяльність (валеологія, ОБЖ, бесіди, консультації з проблем здоров'я);
3. Психологічне знання і психологічні методики (консультації психолога, тренінги, кабінети релаксації);
4. Медико-гігієнічна діяльність (медогляди, диспансеризація, моніторинг);
5. Рекреаційні заходи і рекреаційна інфраструктура (бази і будинки відпочинку, пільгові путівки, методики по релаксації);
6. Технології забезпечення безпеки життєдіяльності (інженерно-технічні служби ВНЗ, громадянська оборона, протипожежне оснащення).

В якості конкретних інноваційних методів для вирішення завдань щодо розвитку психічного адаптаційного студентського ресурсу фахівцями НУК імені адмірала Макарова пропонуються наступні форми роботи: 1) індивідуальне консультування спеціаліста психолога або психотерапевта; 2) навчальні тренінги за напрямками: саморегуляція, впевненість перед екзаменами, влаштування на роботу, управління почуттями, соціальна активність, стратегія поведінки в конфліктах; 3) організація служби дистанційного психологічного консультування студентів через інтернет; 4) комплексна комп'ютерна психодіагностика індивідуально-психологічних властивостей і особливостей особистості; рівня розвитку когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової, комунікативної, діяль-

нісної сфер і ступеня дезадаптації студента; 5) проведення психокорекційних, психопрофілактичних, психореабілітаційних заходів (профілактика емоційних порушень і девіантної поведінки); 6) організація кабінетів релаксації (ароматерапія, фітотерапія, музична терапія).

Отже, у статті розглянуті питання щодо здоров'язберігаючих технологій під час професійної підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця галузі фізична культура і спорт. Це складна динамічна система, елементи якої об'єднані конкретною дидактичною метою, яка передбачає об'єднання таких параметрів як: «національне виховання», «професійна підготовка», «ціннісне ставлення до власного здоров'я», «фізкультурно-оздоровча робота». Встановлено, що значний вплив на біосоціальне здоров'я студентів здійснюється за рахунок новітніх технологій, а саме: організації центру або служб психологічної реабілітації у ВНЗ, утвердження нового стилю спілкування викладача та студента, запровадження нових методик організації навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Бельх С. И. Формирование здорового образа жизни в учебном процессе по физическому воспитанию / С. И. Бельх, А. Г. Рыбковский // Опыт и современные технологии в развитии оздоровительной физической культуры, спортивных игр и туризма: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Мн.: БГУФК, 2009. – С. 44–46.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
3. Гладошук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. Г. Гладошук. – К., 2008. – 23 с.
4. Дудорова Л. Ю. Педагогічні умови формування потреби в здоровому способі життя майбутніх учителів у процесі фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Ю. Дудорова. – Вінниця, 2009. – 24 с.
5. Мандюк А. Б. Цінності здорового способу життя в традиційній народній культурі українців / А. Б. Мандюк, Ю. В. Петришин // Спортивний вісник Придніпров'я: [наук.-теорет. журнал ДДІФК]. – Дніпропетровськ, 2006. – № 2. – С. 150–152.
6. Пристинський В.М. Формування духовно-тілесних цінностей фізичної культури – актуальна педагогічна й суспільно-соціальна проблема теорії та практики виховання студентської молоді / В. М. Пристинський // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : [збірник наук. праць]; гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 5 (40). – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – С. 229–242.
7. Сомов Д. С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного ВУЗа:

- автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Д. С. Сомов. – Ставрополь, 2007. – 42 с.
8. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – Москва : Аркти, 2005. – 320 с.
9. Pristinsky V. N. New capacity of cross-cultural infospace in forming knowledge base about healthy lifestyle / V. N. Pristinsky // Инновационные технологии в области физического воспитания, спорта, рекреации и валеологии: [электр. сбор-ник науч. работ IV межд. (Интернет) науч.-метод. конф.] – X. : Академия ВВ МВД Украины, 2010. – Вып. 4. – С. 95–99.

Sneghana ROSHCINA

Mykolaiv

INNOVATIVE APPROACHES TO CREATION HEALTH-EDUCATIONAL SPACE FOR STUDENTS MAJORING IN «SPORT» NUS ADMIRAL MAKAROV

The article highlights the current problems of analyzes the basic concepts of healthy environment, defined its essence, the problem of preservation and strengthening of health of students, the function of healthy environment, principles and priorities of healthy activities.

Modern society requires graduate readiness to engage in active social work healthy and complete person that has high reserve of health and stress. But modern social economic situation, falling living standards and adverse environmental conditions affect not only the physical but also the mental health of young people. In this connection seems necessary search for innovative technologies preservation of mental health today's students.

Consequently, the article questions about the Health-technologies in the training of modern highly specialist field of physical culture and sports. This is a complex dynamic system, which combined elements of specific didactic purpose, which involves combining such parameters as «national education», «training», «value attitude to their own health», «sports and recreation activities».

Key words: social health of students, healthy lifestyle, health environment, institute of higher.

Снежана РОЩІНА

г. Николаев

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СПОРТ» НУК ИМЕНИ АДМИРАЛА МАКАРОВА

В статье проанализированы основные понятия здоровьесберегающей среды, определена его сущность, рассмотрена проблема сохранения и укрепления здоровья студентов, функции здоровьесберегающей среды, принципы и приоритеты здоровьесберегающей деятельности

Ключевые слова: биосоциальное здоровье студент, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая среда, ВУЗ.

Стаття надійшла до редколегії 22.01.2017

УДК 821.161.2.09Дорошкевич

Анатолій СИТЧЕНКО

м. Миколаїв

АКТУАЛЬНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ О. К. ДОРОШКЕВИЧА

У статті викладено основні ідеї О. К. Дорошкевича щодо методики навчання літератури, висловлені ним на початку минулого століття та які досі не втратили своєї актуальності. Простежується рух методичної думки в Україні до початку минулого століття, подається коментар щодо ефективності методів навчання, історичних, психологічних та естетичних засад літературної освіти школярів. Розкривається сутність літературно-естетичного аналізу художнього твору, наводяться дидактичні правила організації та проведення уроку літератури.

Ключові слова: методична концепція, дидактичні правила, рушії методичної думки, літературна бесіда, схема літературно-естетичного аналізу, психологічний аналіз, евристичний метод, закони предметної дидактики.

Методика викладання української літератури пройшла довгий і тернистий шлях свого розвитку, невіддільний від історії народу. Кожен етап цього становлення помітний завдяки прикметним рушіям методичної думки в Україні.

Пов'язуючи зародження науки про навчання читачів із києворуським часом, зважаємо на те, що вже тоді освіта мала відповідати викликам життя й інтересам держави та народу. Свідченням цьому є відоме «Повчання Володимира Мономаха дітям», що в Лаврентіївському списку 1096 р. У братських школах визначали порядки навчання, за якого учні повинні «...слухати, розуміти, розповідати і запам'ятовувати все, що буде говорити і диктувати вчитель...» [1, 85]. У «Статуті шкільному» Луцького братства є вимога: «...учитися читати й вивчати напам'ять; привчатися пояснювати прочитане й роздумувати про нього», що, як пише О. Мазуркевич, орієнтує на свідоме читання літератури і вказує на основні прийоми роботи з текстом [3, 37-38]. Діяч Києво-Могилянській духовній колегії Феофан Прокопович вказував на необхідність зв'язку шкільної науки з життям, опікуючись передусім тим, «...какових исперва учителей определить, и каковой учения образ показать оным...», «... чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возимели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки» [7, 163-164]. Про організацію навчальної роботи з книгою дбав і Г. Сковорода, не визнаючи безладного читання, виступаючи за те, щоб прочитане було «перезоване» й «переварене». Цінні його методичні вказівки щодо того, яких авторів читати, як робити виписки з прочитаного; поради читати «со вкусом», звертаючи увагу на художні засо-

би; читати з користю для виховання учнів; поєднувати пізнавальне й естетичне під час вивчення твору [4, 135-140].

Помітне місце в розвитку методичної справи посів Тарас Шевченко, автор першої української навчальної книги з літератури для дітей – «Букваря южнорусского 1861 року» [8, 49-50]. Загальнопедагогічне й гуманістичне значення мають ідеї Т. Шевченка щодо навчання у школах рідною мовою і вивчення дітьми народної творчості.

Національне виховання головним гаслом української педагогіки вважав О. Дорошкевич [5, 36], який, власне, сам виступає етапним явищем у розвитку української методики навчання літератури. У посібнику «Опытъ методического построения урока словесности» [2], адресованому рівно сто років тому викладачам середньої школи, він висунув ряд методичних положень, що мали б скласти фахову концепцію кожного вчителя літератури, причому, як тоді, так і тепер, і в подальшому. Йдеться про виведення вченим своєрідних законів предметної дидактики, встановлення принципових закономірностей її розвитку та реалізації. Засадничим є ствердження методистом єдності змістового й формального аспектів навчання літератури: «...важно не только содержание учебныхъ предметовъ, но и способъ ихъ усвоения» [2, 3]. Віддаючи належне методам, О. Дорошкевич зосереджує увагу на процесі навчання, що є серцевиною педагогічної роботи, тому потребує спеціальної розробки. У перших варіантах тодішніх навчальних програм також наголошувалося на методі викладання української літератури.

Водночас сам по собі метод навчання не вирішує методичних проблем і потребує крити-

чного осмислення та доцільного застосування. О. Дорошкевич зазначає, що догматичний метод, який набув поширення на початку минулого століття, є досить пасивним способом навчання, оскільки «...учитель просто сообщает учащимся въ той или иной формъ необходимый материалъ» [2, 4]. Учителі зі стажем добре пам'ятають, як донедавна писали у своїх конспектах «Пояснення нового матеріалу», маючи на увазі виклад готових знань і коментар до них, що однак вказує на вивчення знань про літературу, а не самого художнього твору.

Саме з огляду на недосконалість пояснювального типу навчання у школі поширюється лекційний метод, до якого вчителі звикли ще в університеті, хоча в його основі, як підкреслює О. Дорошкевич, перебуває «тот же догматическій принцип» [2, 5]. Втім, уже тоді вчений звертає увагу на висловлювання педагогів про те, що навчання і виховання – це передусім підготовка до життя, можливість прищепити випускникам школи здатність і бажання діяти відповідно до набутих духовних цінностей.

Отже, і тоді, й зараз, через століття, на шляху до нової української школи, наголошується на необхідності формування в учнів якостей особистості, необхідних для успішної життєдіяльності, того, що сьогодні дістало назву компетентнісного підходу до навчання.

У пошуках ефективних способів навчання педагоги зупинилися на виборі евристичного методу, який, на думку О. Дорошкевича, полягає в тому, що «учитель путемъ вопросовъ приводитъ ученика къ нахожденію истины, къ выводамъ и заключеніямъ», що природним чином трансформується в метод літературної бесіди [2, 7]. Ідею продукування вивідних знань свого часу активно пропагував і Б. Степанишин.

Сутність евристичної бесіди О. Дорошкевич передає так: учитель не пояснює матеріал, а спрямовує учнів іти певним шляхом пізнання; працюють і говорять більше учні. Перед прочитанням твору їм дається ряд питань, що спонукають осмислити прочитане, служать предметом обговорення і мають привести до певних читацьких суджень. На допомогу вчителям, засвідчує методист, почали з'являтися посібники, в яких подається план уроку та запитання до роботи над текстом – «питальники» для учнів.

Евристичний метод вважається вченим сприятливим у вирішенні багатьох освітніх завдань: вихованні любові до рідної літератури, вміння захищати власну думку; урок літерату-

ри проходить жваво й весело, якщо, звісно, клас звик до планомірної та дружньої роботи, а вчитель – до ролі голови класних зборів, де на порядку денному – обговорення прочитаного твору.

Водночас цей метод не позбавлений і певних недоліків. Цікаві застереження, які робить О. Дорошкевич щодо евристичного методу та з уваги до протестів учителів проти домінування «питально-відповідної» форми навчання. Сама по собі модель навчання за формулою «питання-відповідь» доцільна там, де відбувається зацікавлена і глибока читацька робота над текстом, насправді ж виходить, що багато учнів можуть обмежитися словами типу: «як так це бачу», не обтяжуючи себе наведенням доказів своєї думки, пошуками відповідних авторських орієнтирів у тексті. Клас, – зауважує О. Дорошкевич, – ніби й працює, проте робота ця оманлива, бо немає справжньої читацької самодіяльності. Бесіда може виглядати на уроці досить ефектно, проте залишатися неефективною, бо емоції, що виникатимуть при цьому, не будуть пов'язані з відповідними судженнями. Нерідко учні, яким на уроці все здавалося зрозумілим, під час домашньої роботи виявляються безпорадними в подальшому осягненні прочитаного, і ми це добре знаємо. Та й працюють на уроці переважно окремі учні, лідери, що своїм авторитетом пригнічують думку інших школярів, не таких риторів, внаслідок чого літературна бесіда перетворюється на таку собі розвагу для вибраних, своєрідної учнівської еліти.

Узагальнюючи педагогічний досвід сучасників, О. Дорошкевич надає слушні рекомендації щодо позбавлення евристичної бесіди названих недоліків. Так, він пропонує розподілити вивчення творчості письменника на ряд реферативних завдань, до виконання яких залучається значно ширше коло учнів, запровадити замість усних відповідей на питання письмові, хоча й тут зазначає, що вибудовувати навчальний процес лише на реферативно-письмовій основі неможливо.

Звичайно, немає ідеальних методів навчання, є лише можливість їх доцільного застосування у певній навчальній ситуації. І горе тому педагогу, наголошує О. Дорошкевич, в якого викладання йде по одному раз і назавжди встановленому шаблону, оскільки йдеться про творчий пошук нового. Навіть досконалий план уроку не гарантує успішного його проведення. Може бути методика, проте не буде потрібного

настрою і натхнення, тож не матиме потрібного наслідку й робота в класі. І навпаки, ділиться враженнями методист, можна мати в уяві лише загальний задум, проте дійти на уроці до серця і розуму багатьох дітей.

Виходить, робить висновок О. Дорошкевич, успіх уроку літератури залежить не лише від дидактики, а й від сприйнятливості учнів, їх настрою, особливостей виучуваного матеріалу, словом, взаємоузгодженої триєдності змісту, форми, методів викладання та обопільної суб'єктної можливості й налаштованості вчителя й учнів на їх проведення та засвоєння. Окреслюється загальна сума факторів, які помітно впливають на зміст і якість навчання, забезпечують досягнення дидактичної мети.

Неперехідними є концептуальні ідеї О. Дорошкевича щодо вивчення художнього твору як такого. Передусім варто визначитися, на думку вченого, за яким критерієм працювати над твором: вузько-суб'єктивним – «подобається» чи «не подобається» учням твір, або з об'єктивно-естетичної позиції, з'ясовуючи, яке значення цей твір мав у своїх сучасників. Є. Пасічник пізніше вказав на історико-функціональний та історико-генетичний аспекти реалізації принципу історизму під час вивчення художнього твору, чим вирішив питання на користь об'єктивно-естетичного погляду суб'єкта (учня) на об'єкт – текст твору.

Природно постає питання: як вивчати твір, на які його сторони треба звертати пильнішу увагу? О. Дорошкевич зважає на те, що література – потужний чинник виховання у середній школі, тому твір має збуджувати в учнів розумну думку і добрі почуття, навіювати дітям прагнення до правди і добра, впливаючи на розвиток у них гуманних та естетичних почуттів [2, 14]. Такої ж думки, актуальної й тепер, дотримувалися й інші педагоги. Т. Яценко встановила, що виховання школярів розглядалося тоді «...передусім як процес формування особистості, здатної до активної пізнавальної діяльності та зорієнтованої на певні моральні цінності, реалізація яких досягається необхідними зусиллями волі суб'єкта» [9, 100].

Звідси в нього й інше питання: яким чином цього можна досягти, викладаючи літературу? Як зробити так, щоб літературна бесіда проходила саме про твір, а не з приводу нього? Адже нерідко у класі переважно говориться про історичні події, суспільні явища, етичну поведінку, а твір виступає ілюстрацією до сказаного або

поштовхом до сторонньої таким чином дискусії, як у шкільній практиці вчителя-новатора Є. Ільїна, чий досвід навчання літератури поширювався в кінці минулого століття як уроки людинознавства, а не літературознавства.

Або як реалізувати філософсько-психологічні засади навчання літератури, щоб не заплутатися в лабіринтах свідомого і підсвідомого й не перетворити уроки літератури на софістику чи психоаналіз? Відповідаючи свого часу на це питання, О. Дорошкевич радив обмежити психологічні пошуки, проводячи психологічний аналіз не всієї літератури, а літературних персонажів: знайомити читачів із внутрішнім світом героїв, вивчати їхні емоційні коливання в залежності від умов життя [2, 16].

Звичайно, нині цього замало, бо нас цікавить і психологія митця, і рецептивна естетика, і психологічні засади розвивального навчання тощо, але потреба зважати на психологічні засади навчання української літератури уперше була системно обґрунтована О. Дорошкевичем.

Однак, зазначає методист, є і противники цього підходу до літературного аналізу, які обстоюють у школі естетичний аналіз літературного твору, що має викликати в читачів-учнів ті ж самі почуття, внаслідок яких цей твір народився. Методичні дискусії, таким чином, є виразним відлунням дискусій, які ведуть літературознавці навколо пріоритету історичного, психологічного або формально-естетичного погляду на сутність і значення мистецтва слова. Це питання О. Дорошкевич трактує з позиції того, що література належить до сфери мистецтва, являючи собою самодостатню цінність. Тому, до речі, її треба вивчати у зв'язках з іншими видами мистецтв.

У такому разі, слушно зазначає О. Дорошкевич, постає ключове питання: на чому саме треба фіксувати увагу учнів під час вивчення художнього твору? Відповідаючи на нього, вчений наводить схему-орієнтир літературно-естетичного аналізу твору, запропоновану тоді Фішером:

1. Якими літературними теоріями керувався письменник у роботі над твором?
2. Як він засвоїв їх, що вніс нового в обраний ним поетичний рід?
3. Яке коло життєвих явищ він використав для цього твору?
4. Чим він керувався у цьому виборі?
5. Як він використав обраний ним куточок життя або уяви?

6. Як він побудував цей твір?

7. Мова, стиль, вірш цього твору.

О. Дорошкевич пропонує додати до неї три питання:

1. З'ясувати індивідуальні особливості дійових осіб.
2. Вказати на загальний фон епохи, яка дала матеріал для твору.
3. Дати моральну оцінку вчинкам персонажів [2, 18-19].

Отже, робить висновок методист, літературно-психологічне вивчення художнього твору має проводитися на загальному фоні епохи, тільки без зайвої публіцистичності (щоб не вийти за рамки самого твору). Треба відкинути крайнощі, тоді на уроці літератури знайдеться місце і роль історичним відомостям, психологічним пошукам і естетичному сприйняттю. Хоча О. Дорошкевич тяжіє більше, як він висловився, до «іманентного читання», відсуваючи на задній план історичне вивчення художнього твору, раціональним зерном його методичної концепції є те, що урок літератури має бути передусім твороцентричним, і це є першою й основною умовою людиноцентричного підходу до філософії літературної освіти; в основу ж вивчення твору він «вкладав його формальний аналіз» [5, 39], тобто розгляд його власне художніх якостей.

Запропонований більше століття тому схематичний прийом планування роботи на уроці літератури є прообразом нинішнього технологізованого навчання. Певний порядок опрацювання виучуваного матеріалу, що в основі навчальної технології, не має нічого спільного з шаблоном діяльності, від якого не можна ухилитися. І це чудово розумів О. Дорошкевич, коли вказував на необхідність індивідуалізації запропонованої схеми в залежності від суми конкретних педагогічних умов, насамперед особливостей виучуваного матеріалу. Схема пізнавальної роботи виступає у навчанні вершиною «згорнутих» розумових дій, свідченням їх високої інтеріоризації. Вже сам по собі зміст твору накладає свій відбиток на характер запитань і визначає порядок їх постановки, а методичні прийоми в ситуативному поєднанні зі змістом і формами навчання роблять одну навчальну модель не схожою на іншу. Для цього методистом пропонується вживати такі заходи: 1) художні місця з твору, що яскраво характеризують прийоми творчості письменника, прочитані в класі вчитель; 2) учні складають вдома

плани усних відповідей на питання; 3) під час бесіди в класі треба наводити приклади з тексту; 4) для усних і письмових відповідей учням пропонуються теми, що спонукають глибше збагнути художній образ; 5) корисно складати виписки афоризмів і вдалих виразів, що яскраво характеризують прочитане тощо (с. 27). Відбувається читацьке проникнення в душу літературного героя, творчу лабораторію митця, яскравішими стають естетичні фарби художнього твору, відбувається глибше засвоєння прочитаного.

Як літературні типи при всій інваріантності своїх ознак не створюють враження натовпу літературних героїв певного характеру, так і типи навчальних моделей неспроможні знівелювати процес живого спілкування читачів-учнів з кожним, але оригінальним, твором. У цьому зв'язку фаховий інтерес викликають дидактичні правила, які формулює О. Дорошкевич:

1. Урок літератури будується на *дидактичній основі*.
2. Прийоми викладання кожного вчителя мають певний *особистий коефіцієнт*.
3. Учні повинні попередньо знати мету конкретного уроку (*особливий рефлекс мети*).
4. Вкрай важливо повідомляти (заздалегідь або в момент проведення) учням *загальний план уроку*.
5. Вчитель має забезпечити *взаємодію класної та домашньої роботи* учнів.
6. Має відбуватися *продуктивне навчання*, активне здобуття знань учнями.
7. *Літературна бесіда* має поєднуватися з *лекційним викладом* виучуваного матеріалу та *самостійною роботою* учнів.
8. Учень на уроці літератури має бути *вченим-дослідником* художнього твору (йдеться про генетичний метод, за якого учень до певної міри повторює генезу науки).
9. Важливим інструментом навчання є *літературна задача*, яка спонукає учнів знайти її вирішення.

Наповнена досягненнями сучасної філософської та психолого-педагогічної думки, методична наука не відірвалася від наріжних основ шкільного вивчення художньої літератури, увібравши в себе цінні ідеї видатних попередників. Серед них О. Дорошкевича можна вважати основоположником української методики навчання літератури.

Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей средней школы / А. К. Дорошкевич. – Петроградъ-Кіевъ : Книгоиздательство «Сотрудникъ», 1917. – 58 с.
3. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1962. – 375 с.
4. Педагогічні ідеї Г. Сковороди. – К. : Вища школа, 1972. – 246 с.
5. Семенов О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ ст.): навч. посіб. / О. Семенов, Л. Базиль. – К. ; Глухів : РВВ ГПДУ, 2006. – 220 с.
6. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студ.-філологів / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2011. – 291 с.
7. Смирнов В. Феофан Прокопович / В. Смирнов. – М. : Соратник, 1994. – 224 с.
8. Шевченко Т. Буквар Південноруський 1861 року / Тарас Шевченко. – К. : Веселка, 1991. – 63 с.
9. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія / Т. О. Яценко. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 360 с.

Anatolii SYTCHENKO

Mykolaiv

THE RELEVANCY OF METHODOLOGICAL IDEAS OF O. K. DOROSHKYVYCH

The article issues the ideas of O. K. Doroshkevych on methods of teaching literature determined by him at the beginning of the last century and which are still up to date. The trace of methodological thought within Ukraine before the twentieth century is being investigated; the commentary concerning the effectiveness of teaching literature to school students on the foundation of historical, psychological and esthetic methods is presented. The essence of literary-esthetic analyses of a literary text is revealed; didactic rules for structuring and conducting the lesson of Literature according to O. Doroshkevych are given.

Key words: methodological ideas, didactic rules, trace of methodological thought, literary discussion, scheme of literary-esthetic analyses, psychological analyses, heuristic approach, rules of subjective didactics.

Анатолій СИТЧЕНКО

г. Николаев

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А. К. ДОРОШКЕВИЧА

В статье изложены основные идеи А. К. Дорошкевича относительно методики обучения литературы, высказанные им в начале прошлого века и которые не потеряли своей актуальности. Прослеживается движение методической мысли в Украине к началу прошлого века, дается комментарий относительно эффективности методов обучения, исторических, психологических и эстетических предпосылок литературного образования школьников. Раскрывается сущность литературно-эстетического анализа художественного произведения, приводятся дидактические правила организации и проведения урока литературы.

Ключевые слова: методическая концепция, дидактические правила, двигатели методической мысли, литературная беседа, схема литературно-эстетического анализа, психологический анализ, эвристический метод, законы предметной дидактики.

Стаття надійшла до редколегії 27.01.2017

УДК 37.036(018.26)

Ірина СЛЯТІНА

м. Миколаїв

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлені потенційні можливості школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків. Вони пов'язані з участю вчителів і батьків у забезпеченні процесу музично-естетичного розвитку учнів, ознайомленні їх з необхідними знаннями в галузі музичного мистецтва, розвитку вмінь і навичок естетичного освоєння музично-естетичних цінностей.

Визначаються основні напрямки взаємодії школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків: діагностико-аналітичний, орієнтаційно-прогностичний, інформаційно-спонукальний, комунікаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний та координаційно-методичний.

Ключові слова: взаємодія школи і сім'ї, музично-естетичне виховання, підлітки.

Вплив на музично-естетичну свідомість та активність учнів відбувається за участю багатьох чинників, серед яких особлива роль належить сім'ї та школі. Спрямування пошуково-аналітичних зусиль на розкриття та висвітлення цього питання має певну зумовленість. Вона полягає в тому, що взаємодія школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків все частіше актуалізується в середовищі педагогічної та батьківської громадськості, визначається в якості предмета науково-педагогічних роздумів, дискусій, публічних обговорень, конференцій, консультацій, семінарів тощо.

Аналіз наукових праць таких вчених, як Г. Апресян, В. Біблер, В. Бутенко, В. Дряпіка, С. Уланова та ін. дозволив нам виділити напрямки, що визначають сутність музично-естетичного виховання і дозволяють його інтерпретувати як вияв суспільної практики, як умову функціонування цінностей музичної культури, а також як важливий спосіб підготовки особистості до самоорганізації та активного використання власних сил і можливостей. Це дозволило констатувати, що музично-естетичне виховання за своєю природою є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає цілеспрямованих і послідовних педагогічних дій.

У Концепції педагогічної освіти, схваленій колегією Міністерства освіти і науки України, зазначено, що одним з основних завдань педагогічної освіти є «сприяння просвітницькій роботі серед населення з проблем сімейного виховання, організації дозвілля молоді, здорового способу життя тощо» [3, 3]. Усвідомлення об'єктивної та суб'єктивної зумовленості інтеграційного процесу на сучасному етапі розвитку українського суспільства переконує в необхідності

забезпечення конструктивних і консолідованих дій з боку школи і сім'ї під час вирішення питань музично-естетичного виховання учнів підліткового віку. Маючи значні потенційні можливості щодо залучення учнів до світу прекрасного, школа і сім'я покликані діяти разом, спрямовуючи свої зусилля на підготовку і проведення естетико-виховних заходів, організацію форм роботи з підлітками, які б задовольняли їх естетичні інтереси та потреби у сфері музичної культури, розвивали естетичну активність, стимулювали творчі дії у сфері мистецтва.

Школа і сім'я мають широкі можливості взаємодії у справі музично-естетичного виховання учнів підліткового віку. Ці можливості не обмежуються тим, що вчителі і батьки виявляють свою зацікавленість у залученні підлітків до світу прекрасного. Діапазон їх спільних дій може торкатися найважливіших складових освітньо-виховного процесу, зокрема, вивчення особливостей музично-естетичного розвитку учнів; узгодження програмно-цільових дій у напрямку залучення учнів до світу музично-естетичних цінностей; відкриття перед юними шанувальниками музичного мистецтва нових перспектив його пізнання, освоєння, сприйняття; налагодження плідного зв'язку та спілкування учнів середніх класів з різними видами та жанрами музичного мистецтва; залучення підлітків до активної участі в музично-творчому процесі, виконавської діяльності; підвищення рівня професійно-педагогічної та методичної культури вчителів та батьків з питань організації музично-естетичного виховання підлітків в школі та сім'ї.

Можемо бачити, що палітра можливих спільних дій школи і сім'ї є значною і тому виявляється доцільною актуалізація та теоретич-

не осмислення основних параметрів цього інтеграційного процесу. Серед них заслуговує на увагу *діагностично-аналітичний напрямок* взаємодії школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків. Його сутність полягає в тому, що вчителі і батьки можуть вивчати естетичне ставлення учнів до музичних цінностей, виявляти наявні тенденції в розвитку музичних смаків, орієнтирів, інтересів та потреб підлітків у сфері музичної практики, спостерігати за характерними проявами емоційної, інтелектуальної, творчої активності учнів під час спілкування, освоєння та використання музичних цінностей у повсякденному житті, навчанні, у процесі дозвілля та самоосвіти.

Школа і сім'я можуть діяти консолідовано, йдучи на співпрацю у питаннях діагностики, вивчення, виявлення та узагальнення характерних ознак музично-естетичного виховання підлітків. Можливості вчителів у цьому питанні можуть значно збагатитися, якщо до справи вивчення учнів, спостереження за їхніми реакціями, діями та поведінкою на матеріалі музично-естетичних відносин приєднаються батьки, члени сім'ї.

Зміст їхньої діагностико-аналітичної діяльності може охоплювати такі завдання: взаємодія школи й сім'ї у процесі вивчення стану музично-естетичної вихованості учнів середніх класів; спільні дії школи й сім'ї щодо з'ясування характеру естетичного ставлення учнів до музичного мистецтва; програма музично-естетичної діагностики учнів підліткового віку за участю школи й сім'ї; надання школою допомоги батьками в питаннях проведення спостережень за ціннісними орієнтаціями учнів у сфері музичного мистецтва; методи діагностичної роботи школи й сім'ї (на матеріалі вивчення музично-естетичних смаків учнів).

Спектр взаємодії школи і сім'ї у справі музично-естетичного виховання учнів підліткового віку не може обмежуватися рішеннями констатувального змісту. У цій справі особливого значення набувають питання конструктивного характеру, спрямовані на успішне вирішення вказаної проблеми. Саме тому заслуговує на глибоке осмислення та реалізацію на практиці *орієнтаційно-ціннісний напрямок* взаємодії школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні підлітків. Його сутність полягає в тому, що співпраця школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів має носити прогностований характер, в якому чітко окреслюються перспективи

того, що буде предметом спільного впливу на естетичну свідомість та діяльність учнів.

Наявність осмислених та обґрунтованих музично-естетичних орієнтацій та цінностей є ознакою того, що між школою і сім'єю в цьому питанні є порозуміння і готовність надавати одна одному відповідне сприяння та допомогу. Така консолідованість допомагає виділяти найбільш гострі й проблемні аспекти ставлення учнів до музично-естетичних цінностей, розглядати та аналізувати можливі шляхи збагачення музично-естетичного досвіду підлітків.

Для орієнтаційно-прогностичного забезпечення процесу музично-естетичного виховання учнів велике значення мають як школа, так і сім'я. Їхні спільні інтереси спрямовуються на визначення мети та основних завдань музично-естетичного виховання підлітків; системи музично-естетичних цінностей учнів підліткового віку та їх формування; ролі школи й сім'ї в реалізації орієнтаційно-прогностичного складника музично-естетичного виховання учнів середніх класів; пріоритетних напрямків співпраці школи й сім'ї в забезпеченні учнів необхідними орієнтирами музично-естетичного змісту; готовності батьків і вчителів до порозуміння в питаннях спрямування спільних дій щодо музично-естетичного виховання учнів.

У вирішенні актуальних завдань музично-естетичного виховання підлітків школа й сім'я можуть інтегрувати свої зусилля. Вони стосуються, зокрема, можливостей надання учням необхідної інформації стосовно музичного мистецтва, його ролі та функцій в житті людини, різновидів музично-творчого відображення навколишньої дійсності, способів встановлення зі світом музичних образів плідного діалогу. Актуальним напрямком взаємодії школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку, на нашу думку, є *інформаційно-спонукальний*. Адже в цьому форматі співпраці вчителів і батьків можуть визначатися питання інформаційного наповнення музично-естетичного діалогу учнів з мистецтвом, залучення необхідних знань до існуючої практики спілкування та пізнання учнів з музикою минулого і сьогодення. Як вчителі, так і батьки намагаються розширювати горизонти музичного пізнання підлітків, привертати їх увагу до окремих музичних подій, явищ та цінностей. Проте в такій діяльності ще бракує відповідної злагоженості, консолідованості, взаємного розуміння та підтримки, що не сприяє поліпшенню

процесу інформаційно-змістового забезпечення музично-естетичного виховання учнів.

Про важливість інформаційно-змістового забезпечення музично-естетичного виховання учнів засвідчують праці вчених, в яких досліджуються такі питання, як: співпраця школи і сім'ї у створенні інформаційно-змістового забезпечення середовища для учнів у сфері музичної культури; можливості школи і сім'ї у розумінні соціального змісту музичного мистецтва для учнів; вибір музичної інформації для учнів підліткового віку за участю школи і сім'ї; розкриття у підлітковому середовищі естетичної цінності музичного мистецтва; консолідовані дії школи і сім'ї у вирішенні інформаційних питань функціонування музичного мистецтва [1; 2; 5].

У площині інформаційно-змістового забезпечення процесу музично-естетичного виховання підлітків школа і сім'я мають певні можливості. Вони пов'язані із зосередженням уваги на тому, що має бути основою подальших комунікативних та пізнавальних дій учнів, їх спілкування, пізнання, освоєння та оцінка творів музичного мистецтва. Тому нами виділяється *комунікаційно-пізнавальний напрямок* взаємодії школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку, який передбачає участь учителів і батьків у підготовці школярів до активного освоєння музично-естетичних цінностей шляхом цілеспрямованого спілкування, пізнання окремих видів, жанрів і творів музичного мистецтва.

Школа і сім'я покликані співпрацювати з метою залучення підлітків до самостійного входження у світ мистецтва. Відомо, що у цьому відношенні учні мають певні труднощі, які пов'язані з недостатнім досвідом встановлення плідного діалогу з музичним мистецтвом. Учителі та батьки своїми спільними діями мають можливість допомогти учням у налагодженні плідного спілкування та пізнання музично-естетичних цінностей. Цьому сприяють такі дії, як участь школи й сім'ї в налагодженні спілкування учнів з класичним мистецтвом; співпраця вчителів і батьків з питань організації пізнання учнями народної музики; освітньо-виховні заходи школи й сім'ї в підготовці підлітків до естетичного сприймання музичних творів; допомога вчителів школи у створенні домашньої музичної фонотеки; спільні заходи школи й сім'ї у формуванні естетичного ставлення учнів до творів музичного мистецтва [3].

Створення необхідних умов для збагачення музичного тезауруса учнів сьогодні сприймається як важливе завдання школи і сім'ї. Йдучи шляхом співпраці в освітньо-виховному процесі вчителі і батьки мають можливість приймати конструктивні рішення, визначати окремі кроки, пов'язані з розвитком в учнів відкритості до музичного мистецтва, вміння аналізувати, оцінювати та інтерпретувати сприйняті музичні твори.

Утім інтеграційні можливості школи і сім'ї цим не обмежуються. Вони передбачають співпрацю при вирішенні організаційних питань музично-естетичного виховання, упровадження ефективних форм, методів та засобів залучення учнів середніх класів до музично-естетичних цінностей. Тому нами виділено *організаційно-діяльнісний напрямок* взаємодії школи й сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку. Він характеризується тим, що школа і сім'я можуть бути активними партнерами під час прийняття та упровадження організаційних рішень, підготовки та проведення масових, групових та індивідуальних естетико-виховних заходів, присвячених музичному мистецтву.

Учні підліткового віку у своєму ставленні до музично-естетичних цінностей виявляють емоційну, інтелектуальну та діяльну активність, прагнуть встановлювати з музикою плідний діалог, в якому певне місце займають відповідні бажання, наміри, плани, способи діяльності. Це означає, що з боку школи і сім'ї вони потребують необхідного розуміння, підтримки та надання допомоги, пов'язаної з організацією різних видів та форм діяльності. Йдеться, зокрема, про організацію культурно-освітніх заходів (відвідання концертів, музичних вистав, фестивалів та ін.), музично-виконавської діяльності (заняття музичних колективів, естрадних груп, оркестрів народних інструментів, ансамблів сучасної музики та ін.), культуротворчої діяльності (збирання музичної фонотеки, колекціонування музичних записів, написання власних музичних творів та ін.), участь підлітків в конкурсних програмах, художній самодіяльності тощо.

Школа і батьки у своїх спільній діяльності та взаємодопомозі мають можливість активно реагувати на запити учнів у сфері музичного мистецтва, організуючи належним чином відповідні заходи, пов'язані з підтримкою, стимулюванням та розвитком музичної діяльності підлітків. Важливими є такі аспекти: взаємодія

школи й сім'ї в забезпеченні організаційних умов музично-естетичного розвитку учнів підліткового віку; організаційні форми співпраці вчителів і батьків з питань музично-естетичного виховання учнів; надання батьками допомоги школі у проведенні масових заходів музично-естетичної спрямованості; співпраця школи й сім'ї в розвитку творчих здібностей юних музикантів; підготовка і проведення шкільних фестивалів музичної творчості за участю батьківської громадськості.

Успішне вирішення питань музично-естетичного виховання підлітків зумовлює як школу, так і сім'ю упроваджувати ефективні форми і методи роботи, постійно вирішувати існуючі резерви, пов'язані з фінансово-матеріальним, психологічним, педагогічним забезпеченням вказаного процесу. При цьому важливого значення набувають питання, що пов'язані з удосконаленням існуючих зв'язків школи і сім'ї, наданням допомоги батькам, які не мають достатнього досвіду організації музично-естетичного виховання дітей, здійсненням освіти батьків з питань музичної психології, педагогіки тощо. Актуальність зазначеного зумовлює виділення *координаційно-методичного напрямку* взаємодії школи та сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку. Усвідомлення його сутності та значення дозволяє констатувати, що школа і сім'я позиціонують себе як активні суб'єкти педагогічного впливу, які відчують потребу у налагодженні співпраці, адекватному реагуванні та підтримці, відповідних дій, створенні педагогічних умов, які б не заперечували, а сприяли вказаній взаємодії, інтеграції.

В умовах існуючої практики можна спостерігати, що залишаються певні бар'єри, які не сприймають зміцненню взаємодії та співдружності школи і сім'ї у справі музично-естетичного виховання учнів. При цьому здебільшого виявляються суперечності між школою та батьками, коли йдеться про методичні питання. Адже у значної частини батьків відсутній належний досвід участі у процесі музично-естетичного розвитку дітей, що призводять часом до спрощеного та легковажного сприймання та розуміння завдань, форм та методів музично-естетичного впливу на учнів.

Зазначений напрямок співпраці школи і сім'ї вимагає систематичного, цілеспрямованого вдосконалення та набуття досвіду, коли б вчителі і батьки відповідали сучасним вимогам

щодо організації співпраці з питань формування у підлітків музично-естетичної свідомості та розвитку творчого потенціалу засобами музичного мистецтва. У зв'язку з цим учені-педагоги наголошують на необхідності вивчення та практичного вирішення таких завдань, як взаємодія школи й сім'ї в методичному забезпеченні музично-естетичного виховання учнів підліткового віку; шляхи підвищення музичної культури батьків у процесі самоосвіти; ознайомлення батьківської громадськості з досвідом музично-естетичного виховання учнів в сім'ї; актуальні питання взаємодії школи й сім'ї у справі музично-естетичного виховання, які вимагають педагогічної корекції; координація спільних дій школи й сім'ї щодо реагування на виклики у сфері музично-естетичного виховання підлітків [5; 6; 7].

Таким чином, теоретичний аналіз взаємодії школи і сім'ї в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку дозволяє зробити висновки про те, що це питання є актуальним і тому передбачає відповідну увагу з боку вчителів і батьків. Їх співпраця у вказаному напрямку освітньо-виховної роботи має декілька параметрів. До них віднесено такі напрямки взаємодії школи і сім'ї, як: діагностично-аналітичний, орієнтаційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, комунікаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний та координаційно-методичний. У межах зазначених параметрів взаємодії школи і сім'ї можуть вирішуватися успішно питання в музично-естетичному вихованні учнів підліткового віку, набуття ними досвіду, для встановлення плідного діалогу з музично-естетичними цінностями.

Список використаних джерел

1. Бутенко В. Г. Формування естетичного світогляду молоді в умовах освітньо-культурного середовища школи (з досвіду В. О. Сухомлинського) / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки: [зб. наук. пр.]. – Херсон : ХДУ, 2009. – Вип. 53. – С. 132-134.
2. Державна комплексна програма естетичного виховання / Укл. І. А. Зязюн, О. М. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29-52.
3. Концепція педагогічної освіти : схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 р. – К., 1998. – 20 с.
4. Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: [матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. 15-17 травня 2003 р.] – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – 228 с.
5. Родинна педагогіка: [навч. – метод. посіб.] / А. А. Марушкевич та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 215 с.
6. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

Irina SLYATINA

Mykolaiv

MAIN DIRECTIONS OF COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of interaction of family and school in the music education of students. They are connected with participating of teachers and parents to provide a process of musical and aesthetic development of the students, familiarizing them with the necessary knowledge in the field of musical art, developing skills in aesthetic assimilation of musical and aesthetic values, involving adolescents to music performance and cultural activities. The article defines the main directions of cooperation of school and family in musical and aesthetic education of adolescents. These include: diagnostic and analytic, orientation and predictive, information and incentive, communication and cognitive, organizational and activity and the coordination and methodical.

Key words: cooperation of school and family, musical and aesthetic education of adolescents.

Ирина СЛЯТИНА

г. Николаев

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

В статье освещены потенциальные возможности школы и семьи в музыкально-эстетическом воспитании подростков. Они связаны с участием учителей и родителей в обеспечении процесса музыкально-эстетического развития учащихся, ознакомлении их с необходимыми знаниями в области музыкального искусства, развития умений и навыков эстетического освоения музыкально-эстетических ценностей. Определяются основные направления взаимодействия школы и семьи в музыкально-эстетическом воспитании подростков: диагностико-аналитический, ориентационно-прогностический, информационно-содержательный, коммуникативно-познавательный, организационно-деятельностный и координационно-методический.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, музыкально-эстетическое воспитание, подростки.

Стаття надійшла до редколегії 17.01.2017

УДК 372.3

Тетяна СТЕПАНОВА

м. Миколаїв

step-tatiana@mail.ru

ФЕНОМЕН «ПЕРЕДШКІЛЬНА ОСВІТА» З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті розкрито характеристики системи як інтегрального утворення, опираючись на які феномен «зміст передшкільної освіти» розглядається як багаторівнева і складна система. Визначається місце цього об'єкта в ієрархії системних рівнів освіти України. Зміст освіти та передшкільної освіти зокрема, розглядається як єдність системи знань, умінь й навичок та способів їх здобуття й реалізації. Представлено алгоритм вивчення зв'язків і відношень змісту передшкільної освіти з іншими системними елементами.

Ключові слова: зміст освіти, передшкільна освіта, система, системний підхід, системні рівні, готовність до навчання в школі.

Педагогіка як наука досліджує діяльність з отримання наукового знання про педагогічну реальність та її результат – систему знань, що представлена в різноманітних програмах як зміст освіти, який і є підґрунтям побудови методики навчання дітей з різних предметів. Зміст освіти як об'єкт пізнання і вивчення характеризується багатоманітністю його напрямів і

зв'язків між ними. Щоб вивчити внутрішні механізми його функціонування, взаємодію всіх його частин і напрямів, необхідно було звернутися до системного підходу як провідного методологічного концепту, що дає можливість розглядати зміст передшкільної освіти як складний об'єкт пізнання, як систему, як цілісне утворення з усіма його зв'язками і відношеннями.

Ключовим поняттям системного підходу є система, яка, на жаль, до сьогодні не має однозначного визначення. Так, у дослідженні В. Садовського наводиться близько 40 різних тлумачень «системи» [7]. Довідкові джерела визначають «систему» як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частини чого-небудь; як класифікацію, форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних установ тощо); форму суспільного устрою, формацію; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою; призначенням; сукупність принципів, які є основою певного вчення; методів; будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин». За П. Анохіним, системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємодія і взаємовідносини яких спрямоване на отримання сфокусованого корисного результату [1]. В. Садовський уважає, що системою називається упорядкована безліч елементів, що взаємопов'язані між собою й утворюють певну цілісну єдність [7].

Задля вироблення об'єктивних знань про освіту й навчання та теоретичної систематизації уже відомого знання, зазначає В. Бондар, важливими є уявлення про досліджувані процеси і явища в таких аспектах: з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність); які функції у цілісному процесі кожний з них виконує (функціональність); в які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність); як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису до тепер (генетичність).

Якщо знання упорядковані саме в таких аспектах, зауважує вчений, то їх цілісність можна назвати системою. Отже, якщо вироблені об'єктивні знання про компоненти теорії освіти та її змісту поєднані у зв'язках і залежностях, тоді зміст освіти становить систему, що розвивається у двох головних напрямках: поповнення знань про кожний окремо взятий компонент і розширення уявлень про нові більш глибокі зв'язки між її теоретичними компонентами.

Учені (С. Гіль, С. Осінцева, І. Осадчий, Е. Юдін) виокремлюють такі найважливіші характеристики системи, як інтегрального утворення: наявність мети функціонування системи; ієрархічність, багаторівневність побудови, за якої кожен елемент системи, водночас має можливість також розглядатись як система, водночас сама система є компонентом іншої системи більш

високого рівня; специфічність змісту кожної підсистеми, який зумовлений конкретними спеціальними завданнями; наявність прямих та зворотних зв'язків між її підсистемами за допомогою яких здійснюється взаємообмін інформацією в межах усїєї системи; зумовленість функціонування системи дією її окремих елементів та структурою; доцільність взаємодії системи із середовищем, в якому вона функціонує і проявляє свою цілісність [8].

Отже, всі прописані характеристики притаманні досліджуваному феномену «змісту передшкільної освіти», що дозволяє нам надалі розглядати його як багаторівневу і складну систему.

Метою статті є аналіз змісту передшкільної освіти за допомогою системного підходу, визначення місця цього об'єкта в ієрархії системних рівнів освіти України.

Системний підхід як методологічний принцип розкрито в роботах філософів (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Блауберг, М. Каган, О. Уємов, А. Цофнас, Г. Югай, Е. Юдін та ін.), психологів (І. Бех, Б. Ломов, С. Клепко, Ю. Калягін, В. Семиченко, В. Якунін та ін.), педагогів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, Р. Інне, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, В. Садовський, Л. Спінрін, М. Фрумкін та ін.). Б. Ломов визначив у якості ядра системного підходу шість ключових положень (принципів). Розкриємо їх більш докладно.

1. Будь-яке явище (психологічне, педагогічне) розгортається одночасно в декількох планах, що розкривають різні масштаби його організації: а) взаємозв'язок і взаємодія досліджуваного об'єкта з об'єктами того самого класу; б) другий план визначає всю сукупність досліджуваного явища як відносно ціле, самостійне (систему); в) третій план фіксує об'єкт у його відношенні до системи більш високого рівня; г) четвертий план розкриває об'єкт дослідження як курс мікросистем (нейтральних інтеграцій), які входять в єдину загальну систему найвищого порядку.
2. Педагогічні явища багатомірні, вони можуть виявлятися у різноманітних системах вимірювань, кожна з яких дозволяє виявити тільки певну групу властивостей і відношень.
3. Система педагогічних явищ має вертикальну (рівневу) будову.
4. З позицій системного підходу властивості людини організовані в певне ціле, що нагадує за своєю будовою піраміду: на верхівці розміщуються загальні властивості, на підвалинах – властивості нижчо-

го порядку, що розкривають попередні; грані піраміди символізують різні категорії властивостей.

5. Всі педагогічні явища динамічні, такі, що постійно розвиваються.
6. Системний підхід передбачає розмаїття джерел і рушійних сил розвитку досліджуваного явища, що завжди пов'язано з системою суперечностей (між різними властивостями, рівнями, чинниками і т. ін.) і визначає різні шляхи їх розв'язання [2].

Феномен «передшкільна освіта» розглядаємо із системної позиції, оскільки в його визначенні, як і у визначенні «змісту освіти» системність присутня як одна з основних ознак характеристики цих феноменів, оскільки вони складаються з упорядкованої сукупності компонентів, що утворюють ціле й взаємозумовлюють відношення між ними, оскільки «система» в перекладі з грецької (system) означає дещо ціле, складене з частин, безліч закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, знань і т. ін.), що є певною єдністю. За В. Маріогодовим, система – це багато ієрархічних рівнів, утворення достатньо високої складності, що слугує для розв'язання великих за масштабами й цілями завдань [3, с. 52].

Системний підхід дозволяє розглядати ланцюг ієрархії нижчого рангу як ланцюг більш високого рангу для наступного підпорядкованого рівня. Це дає можливість встановити взаємозв'язки між ієрархічними рівнями й елементами одного рівня з метою цілісного аналізу системи й функціонування окремих її елементів.

Відтак, скористаємося системним підходом для аналізу такого системного явища, як «зміст передшкільної освіти», представивши його як взаємодію мети (розвиток життєво необхідних особистісних функцій), змісту (оволодіння відповідними знаннями, вміннями, навичками й способами діяльності) й кінцевих результатів навчання (сформованість ключових компетентностей: знань, умінь і навичок). Одночасно віднайдемо місце цього об'єкта в ієрархії системних рівнів освіти України. Ми розглядаємо зміст освіти як засіб підготовки особистості до реалізації основних потреб системи, в якій вона перебуває, і власних внутрішніх потреб, що співвідносяться з метою кожного освітнього рівня, зокрема, й генеральною метою освіти загалом. Кінцевими результатами такої підготовки повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, ключові компетентно-

сті, що визначатимуть у подальшому її потреби в суспільстві, а відтак, змінюватимуть потреби самого суспільства.

Освітні потреби держави через генеральну мету визначаються її освітньою стратегією – доктриною держави в галузі освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства генеральна мета освіти сформульована в Законі України «Про освіту», а основні умови її реалізації окреслено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Ідеальний кінцевий результат освіти в сучасній педагогічній науці розглядають як реалізацію мети навчання через діяльність педагога й діяльність дітей (учнів, вихованців). Змістове наповнення такої діяльності визначають зміст навчального матеріалу, методи, засоби й організаційні форми навчання. Взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу та їх оптимізація веде до ідеального кінцевого результату [5]. Зважаючи на це, ми й розглядали зміст освіти та передшкільної освіти зокрема, як єдність системи знань, умінь й навичок та способів їх здобуття й реалізації. Виходячи із зазначеного, системний рівень змісту передшкільної освіти можна представити як взаємодію мети, змісту (нормативна частина) та методів, прийомів, засобів і умов навчання (варіативна частина) [3].

Сучасний стан розвитку суспільства відповідно до своїх потреб висуває ті чи ті вимоги до певного рівня освіти й до передшкільного зокрема, в межах якого відбувається підготовка дітей до школи. Дошкільна і передшкільна освіта складають паралель одного ієрархічного рівня. Отже, зміст дошкільної і передшкільної ланок освіти ієрархічно підпорядкований системі більш високого порядку – змісту початкової шкільної освіти, що висуває перед ними певні цілі й завдання, що характеризує досліджуване явище – зміст передшкільної освіти – як цілеспрямоване та кероване. Горизонтальні зв'язки змісту передшкільної освіти відбивають залежність його від мети й кінцевих результатів освіти.

Ураховуючи наявність зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на формування змісту передшкільної освіти, виникає необхідність його вивчення як системи [6]. Алгоритм вивчення зв'язків й відношень змісту передшкільної освіти з іншими системними елементами може бути таким:

- визначення системи «Зміст передшкільної освіти» та її підсистемних рівнів, характеру ієрархічних взаємовідношень в історико-педагогічному аспекті;

- ретроспективний аналіз моделювання структури системи змісту передшкільної освіти і опис її функцій і характеру взаємозв'язків із зовнішнім середовищем;
- окреслення перспективи розвитку системи змісту передшкільної освіти.

Отже, формування змісту передшкільної освіти передбачає розвиток в особистості цілого комплексу життєво необхідних якостей і ключових компетентностей, що допоможуть їй швидше адаптуватись у школі, а досягнутий рівень розвитку сприятиме легкому і свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Саме за допомогою системного підходу й відбувається взаємозв'язок змісту передшкільної освіти з іншими рівнями освіти. Оскільки зміст передшкільної освіти повинен забезпечувати формування готовності до навчання в школі, то й визначені ним знання, уміння, навички й способи їх здобуття і реалізації повинні гарантувати досягнення морфолого-фізіологічного, психологічного й соціального рівнів готовності дитини до навчання у школі [4]. Зазначені види готовності є системоутворювальними для системи «зміст передшкільної освіти», що гарантують цілісність і системність цього явища. Саме вони як орієнтири були покладені нами в основу феномена «зміст передшкільної освіти», що

розкриває структуру й функції цього педагогічного явища.

Компоненти змісту навчання й виховання, що спрямовують на створення адаптаційних умов для переходу дітей від дошкільника до статусу школяра, можна знайти, досліджуючи історію становлення і розвитку змісту дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
2. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избр. психол. труды / Ф. Б. Лобов; под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЕК, 2003. – 290 с.
3. Марігодов В. К. Освітня система як технологічний комплекс / В. К. Марігодов, А. А. Слободянюк, Г. О. Козакова // Проблеми освіти. – К.: Наук.-мет. центр вищої освіти. – 2000. – Вип. 22. – С. 51-56.
4. Павленчик В. О. Системний підхід у дослідженнях проблем виховання дітей / В. О. Павленчик // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1999. – № 2. – С. 59-66.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології / І. П. Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.
6. Ржецкий Н. Н. Система дидактических понятий / Н. Н. Ржецкий // Программированное обучение. – 1985. – Вып. 22. – С. 10-21.
7. Садовский В. Н. Основы общей теории систем / В. Н. Садовский. – М., 1974. – 283 с.
8. Юдин Е. Г. Системный подход и принцип деятельности / Е. Г. Юдин. – М.: Наука, 1997. – 391 с.

Tetyana STEPANOVA
Mykolaiv

THE PHENOMENON OF PRESCHOOL EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF THE SYSTEM APPROACH

The article deals with the features of system as an integral formation, which defines the phenomenon of the content of preschool education as a multi-level complex system. The place of this object in the hierarchy of the system levels of education in Ukraine is also determined. The content of education and the preschool education in particular, is regarded as a unity of knowledge, skills and abilities and the ways of obtaining and realizing them. The author also provides an algorithm of studying connections and relations between the content of preschool education and other system elements.

Key words: content of education, preschool education, system, system approach, system levels, readiness to studying at school.

Татьяна СТЕПАНОВА
г. Николаев

ФЕНОМЕН «ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

В статье раскрыты характеристики системы как интегрального образования, опираясь на которые феномен «содержание предшкольного образования» рассматривается как многоуровневая и сложная система. Определяется место этого объекта в иерархии системных уровней образования Украины. Содержание образования и предшкольного образования в частности, рассматривается как единство системы знаний, умений, навыков и способов их получения и реализации. Представлено алгоритм изучения связей и отношений содержания предшкольного образования с другими системными элементами.

Ключевые слова: содержание образования, предшкольное образование, система, системный подход, системные уровни, готовность к обучению в школе.

Стаття надійшла до редколегії 22.02.2017

УДК 378.637.091.12.011.3-051:78

Лі ЦЗЯЦІ

м. Одеса

natzor@ukr.net

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена теоретичному аналізу основних підходів до розуміння компонентного складу та структури художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва. Здійснено огляд досліджень, які висвітлюють відповідні вектори педагогічного процесу, спрямованого на формування проектних умінь майбутнього вчителя. Виділені особливості компонентної структури формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва з огляду на специфіку мистецької освіти, художнє середовище навчання студентів та фахові компетенції. Здійснено обґрунтування компонентного складу художньо-проектних умінь, зокрема обґрунтовано п'ять складових: когнітивно-мотиваційний, художньо-ціннісний, організаційно-комунікативний, творчо-інтерпретаційний, результативно-рефлексивний.

Ключові слова: компонентна структура, музичне мистецтво, художньо-проектні уміння.

Підготовка майбутніх вчителів до викладання музичного мистецтва як в загальноосвітніх навчальних закладах так і в системі позашкільної освіти переживає своєрідне переосмислення. Активне впровадження інноваційних педагогічних технологій в галузь мистецької освіти пов'язано з необхідністю вчасно реагувати на нові виклики та потреби сучасного суспільства. Це зумовлює перегляд змістового наповнення та методичного супроводу підготовки молодих спеціалістів. У процесі вивчення фахових дисциплін важливо зацікавити студентів, щоб вони оволодівали такими педагогічними технологіями, методами та прийомами, які формували б їх як музикантів-педагогів. Саме усвідомлення студентом не тільки того «що» вчити, а й «як» навчати інших, як захопити власним відношенням до музики, мотивують його до творчого втілення своїх педагогічних задумів та ідей.

Одним з методів, який дозволяє «включити» студентів у навчально-творчий процес «від ідеї до реалізації» є метод проектів. Ефективність використання даного методу визначається умінням студентів творчо модифікувати набуті музично-теоретичні знання та застосовувати їх безпосередньо у процесі власної педагогічної діяльності на уроках музики.

Оскільки фахова компетентність майбутнього вчителя музики залежить від сфери діяльності пов'язаної з мистецтвом та художнім середовищем навчання, актуальності набуває проблема формування у майбутніх вчителів

музичного мистецтва художньо-проектних умінь. Між тим, метод проектів в мистецькій освіті застосовується в основному на практиці під час проведення уроків музичного мистецтва. Застосування даного методу в процесі фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, недостатньо опрацьоване. Зокрема потребує обґрунтування компонентна структура процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень присвячених використанню методу проектів в процесі підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах показав, що вчені користуються різними поняттями, такими як: проектна діяльність (В. Дейниченко С. Ізбаш, О. Ляпіна, О. Пехота); проектні технології і методи (І. Ігнатова, Л. Зазуліна, І. Колесникова, В. Куріціна, Н. Лаштабова); проектна культура (М. Ахметова, Л. Бережная, Ю. Веселова, Н. Запесоцка, Н. Коваленко, А. Кравець, Н. Татарінцева, О. Реброва, В. Ченобитов). Використовується також поняття «проективна освіта», «проективна педагогіка» у роботах І. Колеснікова, Г. Ільїна, В. Безруковой та ін. Варто відмітити, що всі вищезазначені поняття вчені включають до більш широкого поняття проектної освіти.

Використання проектної технології, змістового наповнення проектної діяльності у підготовці майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, розкриті в роботах Н. Білової, М. Шевчук, Бай Бінь, У Іфан, О. Ребрової, Чжан Яньфен та ін.

Суть, типологію, вимоги до проектів в процесі опанування студентами курсу зі світової художньої культури та методику його викладання, розкрито О. Алексійчук, В. Федорчук.

Особливу увагу слід звернути на роботи, що розкривають художньо-творчу складову проектної діяльності, а саме: характерні риси та властивості використання методу творчих проектів (О. Омельчук), вплив художньо-проектної діяльності на естетизацію особистості (М. Курач), теоретико-методологічні основи реалізації творчих проектів у навчальному процесі сучасної школи (С. Ізбаш). Використання творчих проектів пов'язано з фаховим напрямком підготовки студентів, змістом дисциплін мистецького спрямування. В трудового навчання особливе місце займає проектно-художня діяльність, в хореографічному – створення заходу-проекту за логікою хореографічної композиції, в музичному – художньо-ціннісна інтерпретація та композиційно-драматургічне оформлення творів мистецтва.

Таким чином, проектна діяльність в залежності від галузі освіти потребує відповідних умінь. Дослідники розглядають уміння що формуються в процесі проектної діяльності, як складники фахової компетентності вчителя. Аналіз наукових розробок Н. Александрової, Н. Тітаренко, Н. Чернікової, О. Дубровіної, Т. Комар, та ін., свідчить про наявність двох типів понять «проектні уміння» та «проектувальні вміння». Вони застосовуються в ряду загальних понять проектної освіти і не потребують окремого пояснення щодо їх сутності. Між тим, недостатньо досліджень присвячених обґрунтуванню компонентного складу проектних умінь, які б враховували діяльність майбутнього вчителя музики, художнє середовище навчання та фахові компетентності.

Мета статті - теоретично обґрунтувати компонентну структуру формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основні завдання статті:

- здійснити теоретичний аналіз досліджень що висвітлюють відповідні вектори, характерні риси та особливості компонентного складу проектних умінь майбутніх учителів мистецьких дисциплін;
- виділити особливості формування художньо-проектних умінь відповідно до художньої сфери діяльності та фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- обґрунтувати структурні компоненти формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Уміння здійснювати проектну діяльність зв'язані з розробкою та втіленням проектів, тобто, з оволодінням методу проектів як компоненту професійної компетентності. Саме тому, для виявлення структурних компонентів формування проектних умінь, особливе значення має професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя. Оскільки художньо-проектні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва лежать в площині мистецької освіти, доцільно виділити дослідження які висвітлюють споріднені з нашою проблемою аспекти.

Так, наприклад І. А. Радецька запропонувала евристично-дидактичну модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. Для визначення і побудови педагогічної моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання, автором було розглянуто сутність дидактичних процесів, що відбуваються при опануванні проектно-художньою діяльністю і враховано чотири основні групи вимог: вимоги до змісту процесу формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання і вимоги до самого процесу, вимоги до особистостей педагога і студента [4]. Акцентовано увагу, що поряд із психолого-педагогічними дисциплінами у процесі формування художньо-проектних умінь вирішальний вплив мають спеціальні фахові дисципліни. Відповідно до цього І. А. Радецька визначає художньо-проектні уміння майбутніх учителів трудового як творчо спрямовані, виконуючи їх особистість перебуває в постійному творчому пошуку, який впливає на її розвиток. Акцентується увага автора на виконання студентами складних розумових дій в процесі роботи над проектом, таких як пошук потрібної, але ще невідомої інформації, розмірковування над нею; аналіз, синтез, комбінування, узагальнення тощо. Цікавим для нашого дослідження є виділені професійні аспекти прояву художньо-проектних умінь. До них відноситься зображувальна грамота, тобто, виконання предметно-маніпулятивних дій, які не дають можливості студенту зупинитись на досягнутих рівнях здобутих знань, оскільки відбувається поступове вдосконалення цих дій у процесі відтворення створеного в уяві художньо-естетичного образу проектованого об'єкта на площині або в об'ємній формі [5]. Відповідно

до даного визначення авторка представляє структурні компоненти художньо-проектних умінь майбутніх вчителів трудового навчання п'ятьма основними блоками: організаційно-управлінським; мотиваційно-цільовим; евристично-технологічним; особистісно-якісним; рефлексійно-оцінювальним.

М. Курач і С. Шабага пропонують компоненти педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та творчий. Особливу увагу автори приділяють моніторинговому компоненту як додаткового у процесі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій. Складовими даного компоненту є: вивчення, як процес отримання інформації для подальшого аналізу; діагностика, як діяльність, спрямована на виявлення сутності досліджуваного об'єкту чи явища, розкриття внутрішніх закономірностей їх розвитку, виявлення й аналіз науково обґрунтованих критеріїв або ознак; прогнозування, що проявляється у вивченні значущості прогнозованих об'єктів з метою встановлення параметрів прогнозу та виявлення тенденцій їх розвитку; перспективне планування, яке тісно пов'язане з прогнозуванням [2].

У процесі підготовки майбутніх вчителів Н. Татаринцева О. Реброва, проектну діяльність розглядають в аспекті розвитку проектних компетенцій, орієнтованих на розвиток особистості і передбачення якісного результату освітньої діяльності. У контексті проективної культури автори наводять їх коротку характеристику. Виділені авторами проектні компетенції, на нашу думку співвідносяться з проектними вміннями і компонентною структурою їх формування. Це такі як:

- понятійна компетентність – осмислення, розуміння визначень, понять, термінів у межах певного проекту;
- когнітивно-орієнтовна (пізнавальна) – свідоме набуття науково-теоретичних знань, методологічних підходів, методів педагогічного дослідження (анкетування, тестування, інші), дидактичних методів, психологічних механізмів навчання, виховання, розвитку у практичній професійній діяльності;
- практико-орієнтовна – осмислене застосування когнітивно-орієнтовної компетенції до розробки проекту, програми розвитку, формулювання мети та органі-

зація діяльності щодо її досягнення, конструювання та панування діяльності, тощо;

- соціально-комунікативна – вміння працювати в команді, почергово виконувати різні ролі, приймати спільне рішення, вміння слухати, виконувати доручення тощо;
- емоційно-ціннісна – усвідомлення та прийняття до уваги значення проектної діяльності щодо власного фахового досвіду, індивідуально-особистісного розвитку тощо;
- рефлексивно-аналітична – усвідомлення власних досягнень у збільшенні знань та практичних умінь, оцінки власного вкладу у спільну справу, коректування власних дій, вміння здійснювати аналіз результатів тощо [6].

Отже, аналіз досліджень присвячених аргументації компонентів формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів трудового навчання (М. Курач, І. Радецька, С. Шабага), відповідних векторів педагогічного процесу спрямованого на формування проектних компетенцій майбутніх педагогів (Н. Татаринцева, О. Реброва) дозволив скоординувати пошук структурних компонентів формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Проектна діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва має свою особливість зумовлену специфікою фахових дисциплін. Саме тому варто розглянути в яких напрямках доцільно застосовувати метод проекту. Виділимо такі з них: інтелектуальне та інформаційне забезпечення музично-виконавського та художнього-інтерпретаційного процесу; методичне забезпечення художньо-інтерпретаційного процесу; подальше педагогічне застосування музичних творів, що вивчаються та виконуються під час навчання; художньо-ціннісні орієнтації та їх змістове наповнення; самостійність творчого розвитку в проекції успіху власної педагогічної діяльності.

У процесі роботи над проектом необхідно враховувати такі аспекти:

- особливу спрямованість змісту та функцій художньо-естетичної освіти школярів;
- вміння студентів здійснювати самостійну проектну діяльність для подальшого застосування методу проекту в роботі з учнями;

- зв'язок інноваційного розвитку шкільної художньо-естетичної освіти із сутністю форм і методів організації проектної діяльності у вищій школі;
- можливості навчального процесу для ознайомлення студентів з різноманітними формами проектної діяльності (індивідуальні і групові; моно-предметні й міжпредметні; короткострокові довгострокові; інформаційні, дослідницькі, творчі та практико-орієнтовані);
- взаємозв'язок між навчальною та власне педагогічною діяльністю студента, що надає можливість задіяти здобуті теоретичні знання у створенні практично-значущого продукту, здійснюючи моделювання цілісних фрагментів власної педагогічної діяльності;
- вибір відповідних типів проектів, які відповідають специфіці предметів удожно-естетичного циклу.

Для висвітлення проблеми даної статті, важливо окреслити поняття «художньо-проективні уміння», враховувати художнє середовище навчання та фахові компетентності майбутнього вчителя музики.

У нашому дослідженні «художньо-проектні уміння» це - уміння засвоювати алгоритми дій з розробки стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовної переробки творів мистецтва; художньо-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, на замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний, методичний потенціал та передбачають активне залучення до її реалізації усіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти [3].

Враховуючи дане визначення, відповідні напрямки фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та вищезазначені аспекти, визначимо компонентну структуру формування художньо-проектних умінь яка містить: когнітивно-мотиваційний, художньо-ціннісний, організаційно-комунікативний, творчо-інтерпретаційний та результативно-рефлексивний компоненти. Обґрунтуємо характерні особливості вибраних компонентів.

Когнітивно-мотиваційний компонент характеризується: інтелектуальним та інформаційним забезпеченням процесу проектної роботи; оперування знаннями теоретичних положень з проблеми педагогічного проектування, осмис-

лення, розуміння визначень, понять, термінів у межах певного проекту; закономірностей у прогнозуванні результатів проектної діяльності, яка залежить від концентрації уваги, від наявності операційних навичок мислення, від проявів оціночного ставлення, роздумів, від певного усвідомленого фахового та життєвого досвіду і проявляється у процесі розробки і організації проекту. Важливою є також усвідомлена установка щодо власного професійного становлення в процесі проектної діяльності, потреба у творчій реалізації проектної ідеї.

Художньо-ціннісний компонент характеризується: осмисленим, свідомим опануванням методичного інструментарію здійснення проектної діяльності, методами, прийомами; умінням оцінити художньо-виховний, просвітницький зміст проекту; інтегрувати знання, уміння та навички з різних фахових дисциплін для створення єдиної концепції проекту.

Організаційно-комунікативний компонент характеризується: здатністю працювати з інформацією, організовувати, конструювати та панувати власну діяльність і діяльність групи; усвідомленням психологічних механізмів проектного навчання, виховання та розвитку; комунікабельністю у співпраці в колективі з прагненням досягнення командою спільної мети в процесі роботи над проектом; знаходженням розумного балансу між академічними знаннями і практичним їх втіленням в процесі організації проекту.

Метод проектів передбачає виконання студентами цілого ряду організаційних дій, таких як: визначення вимог до проекту, встановлення чітких і досяжних цілей; розподіл обов'язків та завдань між студентами; урівноваження суперечливих вимог щодо якості, змісту, часу і вартості; корекцію характеристик, планів та підходів у відповідності до очікувань учасників та оточення проекту; організація показу проектної роботи.

Творчо-інтерпретаційний критерій характеризується: – творчим підходом до розробки проекту; знаходження актуальних, цікавих ідей для проекту; самостійного творчого розвитку в проекції успіху в подальшій педагогічній діяльності; оперування знаннями щодо мистецьких явищ і закономірностей; творча взаємодія між учасниками проекту, готовність до розвитку творчих умінь, осмислення навчально-методичного мистецького матеріалу; стимулювання пізнавального, інтелектуального та художньо-

го в індивідуальній інтерпретації вибору форми та змістової наповненості творчих проектів.

Результативно-рефлексивний характеризується: установкою на позитивний результат, узагальненням та систематизацією отриманих знань, умінь та навичок; досвідом з розробки та проведенні презентації проекту; оцінного ставлення до отриманих результатів проектної діяльності; прагненням до подальшого педагогічного застосування методу проекту; досягненням дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми проекту; усвідомленням власного впливу на досягнення цілей проекту.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал можна зробити наступні висновки:

1. На сьогоднішній день недостатньо досліджень які розкривають художньо-творчу складову проектної діяльності, характерні риси та шляхи залучення студентів у навчально-творчий процес, що сприятиме більш повному досягненню художньо-естетичної картини світу.
2. Виявлення структурних компонентів формування проектних умінь пов'язано з відповідним напрямком підготовки студентів, змістом дисциплін фахового спрямування та професійними компетентностями майбутньої педагогічної діяльності.
3. Аналіз досліджень присвячених аргументації компонентів формування художньо-проектних умінь показав, що в основному даній проблемі присвячені роботи з галузі підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та дизайну.
4. Висвітлення відповідних векторів розвитку проектних компетенцій, більшість науковців розглядають в аспекті проектної діяльності майбутніх педагогів. Розглядаючи проектну діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва, художнє середовище освітнього процесу ми виді-

лити структурні компоненти формування художньо-проектних умінь: когнітивно-мотиваційний, художньо-ціннісний, організаційно-комунікативний, творчо-інтерпретаційний та результативно-рефлексивний компоненти.

Перспективами подальших досліджень висвітленої в статті проблематики може бути синтезування визначених компонентів у модель формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Комар Т. В. Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2. – С. 102–107.
2. Курач М. С. Процесуально-діяльнісний компонент моделі художньо-проектної підготовки учителів технологій [Електронний ресурс] / М. С. Курач, О. П. Ємець // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / За заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є. Кременець: ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2016. – Вип.6. – 143 с. – Режим доступу: <http://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk6/Kurach-Yemets.pdf>
3. Лі Цзяці. Художньо-проектні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва / Цзяці Лі // Науковий вісник. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. – № 7–8. – С. 139–145.
4. Радецька І. А. Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання / І. А. Радецька // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 173–182. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2009_5
5. Радецька І. А. Зміст і структурна побудова проектно-технологічної діяльності вчителя трудового навчання / І. А. Радецька // Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції «Проблеми підготовки фахівців-аграріїв в навчальних закладах вищої та професійної освіти»: додаток до збірника наукових праць ПДАТУ № 16 / під заг. ред. І. М. Бендери, О. В. Ткача. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 216–220.
6. Татаринцева Н.Е. Профессионально-ориентированные проекты как условие развития проектной культуры будущих педагогов / Н. Е. Татаринцева, Е. Е. Реброва // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 5. – С. 99–107.

Li JIAQI
Odessa

STRUCTURAL COMPONENTS OF DEVELOPING ARTISTIC AND PROJECT SKILLS OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS IN THE PROCESS OF LEARNING PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCIPLES

The article focuses on the theoretical analysis of the main approaches to the understanding of componental composition and structure of artistic and project skills of future music teachers. The review of studies covering relevant vectors of the educational process aimed at developing future teacher's project skills is carried out. The features of the componental structure of developing artistic and project skills of future music teachers considering the specifics of artistic education, artistic learning environment and professional competence are highlighted. The componental structure of artistic and project skills is justified, the latter including the following five components: cognitive and motivational, artistic and axiological, organizational and communicative, creative and interpretative, resultive and reflective.

Key words: componental structure, musical arts, artistic and project skills.

Ли ЦЗЯЦИ

г. Одесса

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена теоретическому анализу основных подходов к пониманию компонентного состава и структуры художественно-проектных умений будущих учителей музыкального искусства. Осуществлен обзор исследований, освещающих соответствующие векторы педагогического процесса, направленного на формирование проектных умений будущего учителя. Выделены особенности компонентной структуры формирования художественно-проектных умений будущих учителей музыкального искусства с учетом специфики музыкально-педагогического образования, художественной среды обучения студентов и профессиональных компетентностей. Осуществлено обоснование компонентного состава художественно-проектных умений, выделено пять составляющих: когнитивно-мотивационный, художественно-ценностный, организационно-коммуникативный, творчески интерпретационный, результативно-рефлексивный.

Ключевые слова: компонентная структура, музыкальное искусство, художественно-проектные умения.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378+371.013

Юрій ШЕВЧЕНКО

м. Николаїв

yuriyshef@rambler.ru

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО КЕРІВНИЦТВА МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх вчителів музики в музично-педагогічних навчальних закладах, здатних здійснювати керівництво музично-інструментальних колективів; аргументуються специфічні вимоги до змісту навчання. Аналізуються сутності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності учнів з урахуванням педагогічного змісту, формування його педагогічної майстерності, підготовки до організаційної та творчої діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, учнівський музично-інструментальний колектив.

Професія педагога музики вимагає безперервного поліпшення своєї особи, формування музичних інтересів, креативних можливостей. Ідеали професії змінюються з розвитком суспільства, знаходяться в залежності з його ідеології і культури, і в той же час основою професії вчителя музики є гуманістична спрямованість і єдиний взаємозв'язок з музичним мистецтвом. Оскільки інструментальна музика – явище надзвичайно динамічне, що активно розвивається, видозмінюється, професійна підготовка студентів факультетів мистецтв має свої особливості.

Сучасна школа покликана забезпечувати комплексний розвиток особистості, стимулювати і розвивати її творчі здібності. На цьому наголошує Г. Падалка, зазначаючи, що «загальнокультурна підготовка вчителя музики

передбачає розвинені естетичні ідеали і смаки, широкий світогляд, високий потенціал творчого ставлення до роботи. Загальна культура опосередковує всі сторони музично-педагогічної діяльності, виявляючись в умінні виконати твір і розповісти про нього. Естетичні ідеали як уявлення про гармонійне, досконале спрямовують педагогічну взаємодію вчителя з учнями» [4, 6–7].

Одним із засобів організації художньо-творчої діяльності учнів є колективне музичування, гра в дитячих та молодіжних музичних колективах, до яких підлітки завжди виявляють особливий інтерес. Завдання школи полягає в тому, щоб допомогти учням у їх художньо-творчій діяльності, організувати їх колективну співпрацю таким чином, щоб вона приносила користь, збагачувала духовно, розвивала емо-

ційно, надихала на творчість. І в цьому напрямку шкільної освіти і виховання виключно важливою і незамінною виявляється роль шкільного вчителя музики.

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми показав, що різні аспекти підготовки майбутніх студентів вищих навчальних закладів вже розглядалися в роботах вітчизняних науковців і педагогів (Л. Виготського, Г. Костюка, А. Леонтєва, С. Максименка, С. Науменко, Л. Гончаренко, С. Мельничук, О. Рудницька, С. Сисоєва, Г. Троцько, Г. Шевченко, О. Щолокова).

Інтерес викликають праці з теорії та методики навчання музики і музичного виховання (І. Барановська, Т. Борисенко, Т. Браніцька, Б. Брилін, В. Гапон, В. Дряпіка, Л. Іванова, В. Лапченко, В. Лебедев, Є. Печерська, Л. Руденко та ін.) де аналізуються шляхи формування в учнів інтересу до народної музики та художнього виконавства, підготовки учнів до сприймання інструментальної музики, колективного інструментального музикування, методики навчання гри в оркестрі народних інструментів, розвитку творчої активності учнів на уроках музики, організації колективного народно-інструментального музикування підлітків у процесі аматорської діяльності.

На жаль, як засвідчують результати нашого дослідження, питанням професійної підготовки майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів ще не надається необхідної уваги. Це виявляється у відсутності чітко визначеної програми підготовки шкільних керівників дитячих музичних колективів, епізодичному висвітленні як змісту, так і методики роботи вчителів музики до цієї роботи, недостатньому виданні посібників для студентів музично-педагогічних спеціальностей, в яких би розкривалися основи педагогічної майстерності вчителя музики як керівника позакласної художньо-творчої діяльності юних музикантів.

Усвідомлення важливості вказаної проблеми спонукало нас до пошуку шляхів, які б дозволяли її вирішувати і тим самим забезпечувати умови для успішної організації керівництва музично-інструментальних колективів. У результаті теоретичного вивчення цього питання була виділена сукупність організаційних форм, які дозволяють певним чином вирішувати вказану проблему. До таких форм віднесено: підготовку керівників музично-інструментальних колективів у навчальних закладах системи

культури та мистецтва, самоосвіту та самовдосконалення, стажування та ознайомлення з педагогічним досвідом, участь у фестивалях, оглядах-конкурсах художньої творчості, професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів музики та підвищення їх кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів ще не знайшла достатнього науково-педагогічного обґрунтування та практичного вирішення. У зв'язку з цим в умовах вищої педагогічної освіти виявляють себе протиріччя між потенційними освітньо-виховними можливостями вищої школи та їх обмеженим використанням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів; багатоаспектним змістом зазначеної підготовки та відсутністю системного підходу до його освоєння; теоретичними знаннями студентів та їх практичним досвідом організації художньо-творчої діяльності дітей в школі.

Для вирішення цього питання в українському суспільстві розроблена «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчально-виховних закладах», а також схвалена «Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» [2; 3].

У схвалених концептуально-програмних документах зазначається, що вирішальною умовою реалізації концепції є комплексне розв'язання питань щодо її забезпечення у таких напрямках: нормативне забезпечення (начальна необхідність розробки закону «Про художньо-естетичну освіту та виховання»); наукове та організаційно-методичне забезпечення (створення навчально-методичного забезпечення – програм, підручників, методичних видань, словників з мистецтва для учнів і вчителів); кадрове забезпечення (модернізація вищої та післядипломної педагогічної освіти з урахуванням потреб поліхудожнього виховання школярів, започаткування галузевого підходу до підготовки і перепідготовки вчителів художньо-естетичного профілю); матеріально-технічне забезпечення, адже хронічний дефіцит сучасного технічного обладнання саме для мистецької галузі (аудіовізуальної апаратури, якісних касетних фонохрестоматій і комплектів слайдів, відео матеріалів, CD тощо) в умовах інформа-

ційно-техногенного суспільства вкрай негативно позначається на результатах художньо-естетичного виховання учнів, тому що невпинно збільшується дистанція між тим, що існує в культурно-інформаційному просторі і тим, що використовується в школі та позашкільних навчальних закладах [3, 140].

У комплексній програмі художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах наголошується на ролі вчителів та їх професійно-педагогічній діяльності. Зокрема, вказується на те, що «школа в сучасних умовах повинна виконувати місію педагогізації художньо-естетичного середовища, а саме:

- вивчати та враховувати соціокультурні потреби учнівської молоді, різні типи її ставлення до мистецтва, художні інтереси, а також можливості інститутів сфери дозвілля;
- визначати конкретні виховні програми, організовувати діяльність школярів у сфері мистецтва;
- об'єднувати зусилля педагогів, працівників концертних організацій, театрів, кіно-театрів, музеїв, народних майстрів, батьків для реалізації накреслених цілей;
- встановлювати контакти безпосередньо з тими людьми, які залучаються до розв'язання виховних проблем;
- здійснювати самоаналіз і самооцінку власної діяльності, своїх можливостей у досягненні поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням художньо-естетичних потреб та інтересів» [2, 155].

Як зазначають А. Гордійчук та М. Сірук, «професія учителя музики втілює у собі нерозривну єдність педагогіки і музичного мистецтва, дійовий комплекс загальнопедагогічних і спеціальних здібностей. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти особливого значення набуває виховання художньо-образного мислення учителя музики. В музично-педагогічній практиці учителя слід звернути увагу на розвиток емоційного компоненту мислення. Важливою ланкою удосконалення професійної майстерності учителя музики є набуття музично-слухових уявлень, які знаходять конкретний прояв у виконавсько-артистичній діяльності. Тому активізація музично-слухових уявлень як центральної ланки музичних здібностей, їх постійний розвиток є одним із необхідних факторів формування і удосконалення професійного мислення музиканта-педагога» [1, 8–9].

На цьому наголошують вчені (А. Гордійчук, М. Сірук), які зазначають, що «педагогічна діяльність обґрунтовує основний зміст загальнопедагогічних здібностей. У теорії і практиці склались наступні компоненти педагогічних здібностей: конструктивні, організаційні, комунікативні і гностичні, а також педагогічна інтуїція, педагогічний такт, спостережливість, вимогливість. Саме діалектичний зв'язок спеціальної і педагогічної спрямованості визначає диспозицію учителя музики» [1, 8]. З погляду Г. Падалки, «педагогічний компонент професійної культури вчителя так само як і музичний, особливим чином співвідноситься із спеціальними знаннями. Для вчителя музики важливо знати не тільки загальні закони дитячого розвитку, а й насамперед особливості музичного розвитку дитини, оволодіти практичними вміннями виховання школярів засобами музичного мистецтва. Теоретичні відомості в галузі педагогіки закладають фундамент педагогічного мислення студентів, набувають професійного значення лише в співвіднесеності з практикою музичного виховання дітей» [4, 6].

Водночас, необхідність глибокого осмислення цього явища переконує у доцільності розгляду вказаної підготовки майбутніх учителів музики як системного утворення, у якому крім зовнішніх чинників впливу важливу роль відіграють також внутрішні процеси, пов'язані з розвитком та функціонуванням ціннісно-орієнтаційної, інформаційно-понятійної та креативно-діяльничної складової [5].

У структурі підготовки майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів важливого значення набуває креативно-діяльнична складова. Завдяки цьому досвіду майбутні вчителі музики отримують можливість активно взаємодіяти з мистецтвом, встановлювати з ним творчий діалог, досягати високих результатів виконавської майстерності. Для набуття вказаного досвіду суттєву роль може мати творче сприйняття творів музичного мистецтва, осмислення художнього матеріалу, а також творче виконання творів мистецтва. У процесі підготовки майбутніх учителів музики зазначені прояви креативно-діяльничної складової професійної освіти спроможні актуалізувати творчі сили і можливості і тим самим зміцнювати творче ставлення до організації керівництва музично-інструментальних колективів.

Виділення в структурі зазначеної підготовки майбутніх учителів музики креативно-

діяльнісної складової має певну зумовленість. Адже здійснювати керівництво художньо-творчою діяльністю дитячого музично-інструментального колективу може вчитель, який підготовлений до взаємодії з учасниками творчого процесу, має відповідний досвід, пов'язаний з виявом творчої активності під час музичного виконавства, володіє якостями, без яких є неможливою діяльність, пов'язана з творчим освоєнням світу прекрасного в дійсності та мистецтві.

Одним із проявів креативно-діяльнісної складової підготовки майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів є творче сприймання творів мистецтва. Майбутні вчителі музики можуть привчатися до художнього діалогу з мистецтвом у процесі його творчого сприймання та співпереживання. Завдяки сприйманню налагоджується тісна взаємодія з художнім матеріалом, що дозволяє особистості урахувати диспозиційну основу авторського задуму і тим самим акумулювати почуття, переживання, які здатні викликати музичний образ. Майбутні вчителі музики у процесі підготовки до організації художньо-творчої діяльності дітей набувають емоційно-чуттєвий досвід, який можуть використовувати у творчому процесі, створюючи тим самим асоціативний фон, необхідний для налагодження творчого діалогу зі світом мистецтва.

У процесі професійно-педагогічної освіти майбутні вчителі музики привчаються до прийняття самостійних і творчих рішень, від яких буде залежати подальший вибір художніх творів, робота з репертуаром дитячого музично-інструментального колективу, визначення перспективних кроків, пов'язаних з виконанням творів окремих композиторів. Наголошуючи на необхідності збагачення креативно-діяльнісної складової підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності учнів вчені акцентують увагу на можливостях творчого виконання творів мистецтва. Безпосередня участь майбутніх учителів музики у творчих колективах, заняття виконавською практикою, виступи на концертах та художньо-творчих оглядах формують досвід творчого

ставлення до мистецтва, утілення його естетичних ідей на практиці, у процесі художньо-творчої діяльності. За таких обставин майбутні вчителі музики виступають в ролі активних виконавців, які своїми діями демонструють спроможність творення прекрасного в мистецтві, підтверджують свої вміння і навички щодо безпосередньої участі та організації художньо-творчої діяльності у сфері музичного виконавства.

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє зазначити, що підготовка майбутніх учителів музики до організації керівництва музично-інструментальних колективів являє собою актуальну проблему сучасної теорії і практики професійної освіти. Звідси виникає необхідність осмислення сутності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності учнів з урахуванням педагогічного змісту, а значить, опанування необхідними знаннями, оволодіння певними вміннями і навичками організаційного впливу на учнів та спрямування їх творчої активності у певному напрямку естетичного освоєння дійсності та мистецтва.

Список використаних джерел

1. Гордійчук А. М. Розвиток загальнопедагогічних і спеціальних здібностей учителя музики / А. М. Гордійчук, М. В. Сірук // Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: зб. наук. пр. – Київ – Луцьк, 1996. – С. 8–16.
2. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах / Л. М. Масол (наук. керівник), Н. І. Ганнусенко, О. А. Комаровська, С. А. Нічкало та ін. // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / упор. С. Г. Мельничук. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – С. 141–168.
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / упор. С. Г. Мельничук. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – С. 134–140.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон, 1995. – 104 с.
5. Шевченко Ю. А. Сутність та складові організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів / Ю. А. Шевченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – С. 399–413.

Yuriy SHEVCHENKO
Mykolaiv

THE WAYS OF IMPROVEMENT OF PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE DEPARTMENTS OF ARTS TO THE LEADERSHIP OF THE MUSICAL AND INSTRUMENTAL ENSEMBLES

In the article is emphasised the questions of preparation of future teachers of music in musical and pedagogical educational institutions, capable of leading musical and instrumental groups; is substantiated

the specific requirements for the content of the training. In the article is analyzed the nature of the training of future teachers of music for organization of artistic and creative activities of students with the pedagogical content, the formation of his teaching skills, preparation for organizational and creative activity.

Key words: professional training of the future music teachers, school musical and instrumental ensemble.

Юрій ШЕВЧЕНКО

г. Николаев

ПУТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИСКУССТВ К РУКОВОДСТВУ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей музыки в музыкально-педагогических учебных заведениях, способных осуществлять руководство музыкально-инструментальных коллективов; обосновываются специфические требования к содержанию обучения. Анализируются сущности подготовки будущих учителей музыки к организации художественно-творческой деятельности учащихся с учетом педагогического содержания, формирования его педагогического мастерства, подготовки к организационной и творческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя музыки, ученический музыкально-инструментальный коллектив.

Стаття надійшла до редколегії 17.01.2017

УДК 371.3:34

Олександра ШЛИЧЕК, Андрій ПЕТРОВ

м. Николаїв

alya.shlychek.69@mail.ru

ФАКТОРИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕФОРМАЦІЙ ПРАВОВОЇ СВДІМОСТІ МОЛОДІ

Стаття присвячена проблемі вивчення особливостей формування правової свідомості молоді. У науковій статті обґрунтовано значущість визначальних факторів попередження деформацій правової свідомості молоді. Розглянуто значення правового виховання як домінуючого чинника формування правової свідомості

Ключові слова: правосвідомість, морально-духовний імператив, соціально-активна поведінка, правові смисли, відповідальність, деформації правової свідомості, правове виховання.

Глибокі формаційні перетворення, які переживає Вітчизна, впливають на розвиток юридичної освіти, культури, патріотично-правове виховання.

Особливою соціальною групою сучасного українського суспільства та новою генерацією творців правової державності в Україні є студентська молодь. Від рівня якісного показника правової свідомості, здатності бути активною та творчою силою залежить утвердження демократичного правопорядку в країні. Розвиток правової свідомості пов'язаний з усвідомленням права як загальнолюдської цінності, визначальної ролі в регулюванні суспільних відносин, створення сприятливих для розвитку індивіда умов, гарантій та механізмів забезпечення прав і свобод, високого рівня соціально-правової активності, правової компетентності майбутніх фахівців.

Актуальність теми дослідження визначається активізацією формування національно-патріотичної та правової свідомості в сучасній Україні.

Проблемами формування правової культури майбутнього вчителя, визначення змісту правової освіти у вищих педагогічних навчальних закладах займаються Г. П. Васянович, М. І. Городинський, М. К. Подберезький, Т. М. Почтар, Н. М. Яковлева, І. А. Романова, О. Ф. Скакун, Н. О. Ткачова, Л. В. Твердохліб, М. Й. Штангрет, Ю. Ю. Калиновський, Г. П. Клімова, Н. О. Ткачова, М. М. Цимбалюк [4–8].

Узагальнення та аналіз результатів наукових досліджень М. М. Цимбалюка, П. В. Макушева, А. С. Морозова виявляють ті соціальні явища, що сприяють деформації правосвідомості громадян України та визначають шляхи її попередження.

Аналіз досліджень у галузі педагогіки, загальної та юридичної психології, юриспруденції, свідчить про те, що науковцями приділяється значна увага питанню формування правової свідомості молоді, правової культури та правового виховання різних категорій громадян та суб'єктів навчально-виховного процесу. В той же час висвітлення цієї проблеми вище вказаними авторами не визначає малодосліджені аспекти формування правової свідомості, котрі потребують подальшого наукового опрацювання. Постановка завдання статті є виявлення у структурі правосвідомості специфічних констант: об'єктивних та суб'єктивних факторів досліджуваної категорії. Аналіз визначальних чинників процесу формування правової свідомості в сучасних умовах ВНЗ майбутнього вчителя правознавства. Заходи попередження деформацій правової свідомості молоді.

Підтримуючи наукову думку О. Ф. Скакун [8], Ю. Ю. Калиновського [5], визначаємо наступну дефініцію категорії «правова свідомість майбутнього вчителя правознавства» – сукупність оцінних думок та настанов, що визначають ставлення майбутніх фахівців до права та чинного законодавства, практики його застосування в різних соціально-правових відносинах, сформованість внутрішнього духовно-правового імперативу, стійких позитивних стереотипів і прогнозів особистісної поведінки в соціумі, котрі регулюють професійну педагогічно-правову діяльність майбутнього фахівця.

Правосвідомість сучасних українських громадян характеризується як неоднорідна, суперечлива, в якій поєднуються демократичні цінності з ознаками тоталітарного режиму, що руйнує провідні цивілізаційні прояви правової культури, є джерелом розвитку деформацій правової поведінки в соціумі [7]. Право і його гуманістичні принципи не зайняли належного місця в духовному імперативі особистості, в мотивації життєвої поведінки. Правовий інфантилізм та інші форми деформації правосвідомості проявляються в поведінці молоді. Негативні явища спостерігаються в духовно-моральному аспекті. Зазначене унеможливорює формування компетентної, цивілізованої особистості майбутнього фахівця.

На формування правосвідомості особистості впливають соціально-політичні, економічні, духовні, культурні фактори [4; 5]. До зовнішніх факторів, що впливають на стан правомірної поведінки фахівці відносять: якість та доскона-

лість чинного законодавства в державі, наявність механізмів його реалізації, ступінь соціально-правової захищеності особистості, забезпечення соціальних гарантій, дотримання чинного законодавства.

Вважаємо, що правова свідомість характеризується особливостями, обумовленими віковим критерієм, соціально-економічним і суспільно-політичним становищем. Аналіз об'єктивних факторів формування правосвідомості особистості дозволяє в якості основних детермінант цього процесу виділяти систему таких соціальних явищ, як соціально-економічну структуру суспільства, систему загальної і професійної освіти в державі.

На правосвідомості майбутнього фахівця позначаються особливості його виховання, освіти, особисті потреби та інтереси, світогляд, здібності, самооцінка, психологічні особливості, якісна правова освіта в ЗОШ та ВНЗ. Однією з складових правової політики держави є стратегія розвитку юридичної освіти, її вдосконалення, поглиблення серед різних верств населення, насамперед, серед молоді.

Звичайно, домінуючим чинником формування правової свідомості молоді є стан освітньо-правового середовища та правового виховання як складових елементів соціальних відносин у сучасному суспільстві.

Необхідність організації правового виховання зумовлено розбудовою Української держави, існування якої немислимо без відповідного рівня правової культури її громадян. Правове виховання населення України – це цілеспрямована, послідовна та систематична діяльність осіб всіх вікових та соціальних категорій. Це цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування у неї правової культури і активної правомірної поведінки.

Зміст правового виховання визначають особливості права як нормативно-регулятивного явища, його суспільні функції та значення для управління суспільством [5]. Завданням правового виховання молоді є не тільки поповнення обсягу правових знань, а й бажання викликати в молодих людей почуття поваги до законів, розуміння суспільної необхідності їх дотримання. Правове виховання населення, зокрема правова освіта, правова пропаганда й агітація, самовиховання, тобто правова діяльність є одним з найважливіших шляхів становлення й розвитку індивідуальної і загальносуспільної правової свідомості та правової культури.

Рішенням колегії Міністерства освіти та науки України від 25 червня 2009 р. прийнята Концепція національного виховання студентської молоді, яка має стати складовою частиною системи національного виховання громадян України. Національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молоді людини, на якому формуються фахові знання та професійна відповідальність.

Головною метою національного виховання молоді є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів. Серед основних напрямків національного виховання Концепція відокремлює громадянсько-правове виховання, яке передбачає прищеплення поваги до прав і свобод людини та громадянина; виховання поваги до Конституції та законів України, державних символів України; виховання громадянського обов'язку перед Вітчизною; формування політичної та правової культури особистості; залучення молоді до участі у добродійних акціях і розвитку волонтерського руху [9]. Концептуальні засади юридичної освіти та правового виховання молоді в сучасній Україні регулюються Національною та Регіональною програмами правової освіти населення. На виконання наказу Міністерства освіти та науки України від 30.09.2016 № 1171 про План заходів щодо проведення Всеукраїнського тижня права в МНУ імені В. О. Сухомлинського було проведено ряд заходів з формування юридичної культури та правового виховання студентської молоді.

Держава приділяє важливе значення формуванню правової культури сучасної молоді, яка передбачає глибоку повагу до правової основи держави і суспільного життя; розуміння соціальної ролі права і переконання в необхідності точного дотримання його норм і принципів; нетерпимість до будь-яких порушень законності; готовність до повсякденного співвідношення своєї поведінки з принципами і нормами закону і до сприяння формуванню такої ж позиції у інших членів суспільства тощо. Про відсутність належної правової культури, і тим самим про відсутність належного правового виховання сучасної молоді свідчить ігнорування закону, протиставлення прав і обов'язків.

Забезпечення знань в необхідних межах закону – це не самоціль, а засіб, за допомогою

якого треба досягти такого рівня розуміння права і його принципів, коли молода особа готова слідувати закону, проявляти високу правову активність у повсякденному житті, відповідно до чинного законодавства.

Правова культура особистості в найбільш узагальненому розумінні – це дотримання конкретною людиною усвідомленої нею існуючої системи права. Вона характеризує певний рівень знання права членами суспільства, їх поважне ставлення до права, престиж права в суспільстві, стан правової свідомості учасників суспільного життя [11, 5]. Тому, першочергова роль у формуванні правової культури молоді і належить правовому вихованню.

Сама ж правова культура українського суспільства, є частиною його загальної культури та одним із головних показників рівня розвитку суспільства. Вона знаходиться лише на стадії формування, і потребує цілеспрямованої діяльності та розвитку. Таку діяльність називають правовим вихованням. «Правова культура особистості – це знання та розуміння права, а також дії у відповідності до нього». З правової культури кожного громадянина складається правова культура суспільства, яка показує «рівень правосвідомості та правової активності суспільства, ступінь прогресивності юридичних норм і юридичної діяльності» [11, 141]. Якість правової культури впливає на якість норм права, тобто тих правил поведінки, за допомогою яких регулюються відносини в різних сферах діяльності. Чинне законодавство це та нормативна база, на якій має будуватися держава.

В умовах розвитку громадянського суспільства в Україні правосвідомість громадян відображає уявлення, яке відповідає сьогоднішнім потребам суспільства, про сутність демократичної правової держави, усвідомлення відмінності правомірних дій, рішень, вчинків [6].

На підвищення правосвідомості й правової культури громадян була спрямована «Програма правової освіти населення України», яка була затверджена Кабінетом Міністрів України 29 травня 1995 року за номером № 336. Різні аспекти необхідності підвищення правової культури знайшли своє відображення на законодавчому рівні. Так, були прийняті відповідні нормативно-правові акти: Наказ Міністерства юстиції України «Про затвердження примірних програм здійснення органами юстиції перевірок стану правової освіти» від 11.03.2013 № 402/5; Наказ Міністерства юстиції України «Щодо пра-

вової освіти населення» від 14.11.2011 № 3325/5; Указ Президента України «Про Національну програму правової освіти населення» від 18 жовтня 2001 року № 992 тощо. У них були визначені основні завдання, мета, сприяння реалізації підвищення правової культури шляхом правового виховання.

Відхилення від чинного законодавства, незнання законів і нормативно-правової бази призводить до деформацій правосвідомості. Під деформаціями правосвідомості (лат. *deformatio* – викривлення) розуміють негативне соціально-правове явище, що полягає у викривленні, відхиленні від норми уявлень і установок щодо права у свідомості індивідів, неправильне віддзеркалення правової реальності [3, 201]. Вона проявляється у викривленні уявлень про цінність права. Проявами деструкції правосвідомості є: правовий інфантилізм, правовий ідеалізм, правовий дилетантизм та «переродження» правосвідомості. Але спільним для всіх видів деформації є права неосвіченість, низький рівень правосвідомості і політико-правової культури суб'єктів права зокрема молоді [3].

В Україні, яка стала на шлях просування до демократичної, правової державності, боротьба з деформацією правової свідомості повинна розглядатися як пріоритетний напрямок діяльності компетентних державних органів і суспільства в цілому. Тому, на рівні державної політики повинен бути розроблений комплекс спеціальних засобів протидії деформації правосвідомості.

До нього слід віднести такі заходи, як завершення конституційної, правової, адміністративної, судової реформ; подолання політичної та економічної кризи; підвищення ролі та ефективності суду; удосконалення організації та забезпечення ефективності функціонування системи правоохоронних органів; організація системи правового виховання і освіти, здійснення ефективної профілактики правопорушень; якісна підготовка і перепідготовка юридичних кадрів.

Важлива роль у протидії різним видам деформації правосвідомості молоді відводиться підвищенню рівня правової культури молодих людей й формуванню у них позитивного ставлення до права та довіри до закону.

Таким чином, вимога знати, поважати і виконувати закони належить до числа першочергових у вихованні молоді, щоб перетворити повагу до права, закону в особисте переконання кожного громадянина.

Формування правової свідомості залежить, не тільки від об'єктивної ситуації, у якій розвивається цей процес. Велике значення мають і фактори суб'єктивного характеру, серед яких слід виділити дві групи чинників:

- 1) зовнішні, до яких належать інститути правової системи, національні та соціальні групи, різні неформальні об'єднання, під впливом яких відбувається соціалізація особистості;
- 2) внутрішні, що характеризують механізм світосприймання норм права та прийняття рішень тощо. Останні охоплюють потреби, ставлення до права, інтереси, духовні цінності, індивідуальні психологічні якості людини.

Правосвідомість та її формування зумовлюється взаємодією соціальних та індивідуально-психологічних факторів та потребує тривалого часу.

Правова освіта повинна забезпечити гуманістично розвинуту емоційно-вольову сферу правосвідомості, стійких реакцій в галузі права та правовідносинах.

Формуванню інтелектуального рівня правової свідомості сприяє наукова робота студентів. Значний інтерес викликають проблемні аспекти сучасної політико-правової ситуації та державотворення.

Важливим чинником виховання правомірної поведінки є вплив на свідомість методами правового виховання.

У процесі формування правосвідомості необхідно враховувати психологічні фактори, що впливають на розвиток важливих структурних елементів правосвідомості: на рівень духовно-моральної стійкості, що визначає спосіб орієнтації особистості в системі загальнолюдських цінностей та гуманістичних ідеалів, життєву позицію, при якій поведінка людини, в тому числі і правомірною, детермінується суспільно-корисними цілями і мотивами [14]. При достатньо високому рівні сформованості правосвідомості виникає морально-духовний імунітет щодо негативних впливів і чинників, які проявляються в здатності людини змінювати як зовнішні обставини, так і власну поведінку.

Ефективність цього процесу залежить від ступеня сформованої особистісної відповідальності майбутнього фахівця за результат соціальної поведінки, як суб'єкта навчання в умовах ВНЗ та суб'єкта різних правових, відносин на сучасному етапі державотворення.

З метою попередження деформацій правової свідомості, делінквентності її поведінкового рівня нами визначено запровадження в навчально-виховний процес правових механізмів формування правової свідомості студентів

Формування правової свідомості, правової культури, як розвивається на основі зазначених вище факторів, значною мірою залежить від характеру, темпу, змісту процесу правової соціалізації молоді особи.

При цьому відбувається цей процес як в умовах стихійного впливу на людину різних обставин та в умовах правового виховання, тобто цілеспрямованого формування особистості, завдяки якому вона засвоює основні правові цінності, установки, переконання. Це сприяє виробленню первинних моделей поведінки і допомагає спрямувати людину на свідому участь у правовому та політичному житті.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми формування правової свідомості майбутнього фахівця дозволив встановити, що в умовах сучасного розвитку правової системи держави зазначена проблема набуває вагомого значення, її розв'язання пов'язане з пошуком нової парадигми розвитку освіти у ВНЗ. Розвиток національно-патріотичної та правової сфери особистості має бути захищено від деструктивних систем впливу на студентську молоддь.

Формування патріотично-правового світогляду молоді повинно відбуватися на тисячолітніх засадах відданості Вітчизні та своєму народові.

Список використаних джерел

1. Habermas J. Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy. – Cambridge, 1996.
2. Васильев Я. В. Психологічні компоненти духовності / Я. В. Васильев // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2011. – № 35 (59). – 208 с.

Aleksandra SHLICHEK, Andre IPETROV
Mykolayiv

FACTORS PREVENTION STRAINS OF RIGHT MIND

Theses article is on study of features of formation on legal consciousness of the future teaches is of legal sciences. At substantiates the social value of under certain factors. And the article the features of the structure and content of professional legal consciousness of a future teacher of legal sciences and personality line, which make his certain. In this article the problem of juridical preparation of future teachers is analyzing. The author examines the display of active juridical conduct of future teacher in the social life, during the solution of problematical professional situations, as a model of effective preparation of future teacher for juridical-educational activity with the teen-agers in educational institutions.

Key words: legal consciousness, inner moral-spiritual imperative, legal social active behavior, legal implications, spirituality, responsibility.

3. Загальна теорія держави і права: [Підручник для студентів 3–14 юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів] М. В. Цвік, В. Д. Ткаченко, Л. Л. Богачова та ін.; За ред. М. В. Цвіка, В. Д. Ткаченка, О. В. Петришина. – Харків: Право, 2002. – 432 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infodisk.com.ua/laws.htm>.
5. Іова В. Ю. Правове виховання та правовий захист учнів : навч.-метод. посіб. / Іова В. Ю., Красномоєць Л. В. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. – 200 с.
6. Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність : монографія / Ю. Ю. Калиновський. – Х. : Право, 2008. – С. 218–219.
7. Клімова Г. П. Структурно-функціональний підхід до аналізу правосвідомості / Г. П. Клімова // Вісник національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія / редкол. : А. П. Гетьман та ін. – Х. : Право, 2012. – № 3(13). – 312 с.
8. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infodisk.com.ua/laws.htm>.
9. Концепції національно-патріотичного виховання молоді (27.10.2009 р. № 3754/981/538/49)
10. Скакун О. Ф. Теорія права і держави: Підручник. – К.: Алерта; КНТ; ЦУЛ, 2013. – 520 с.
11. Станік С. Динаміка правової культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / С. Станік. – Одеса, 1999. – 20 с.
12. Ткачова Н. О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук : / Ткачова Н. О. – К., 2002. – 565 с.
13. Цимбалюк М. М. Формування правосвідомості громадян у процесі розбудови громадянського суспільства: дис. ... канд. юр. наук : 12.00.12 / Цимбалюк М. М. – К., 2004. – 183 с.
14. Шличек О. Ю. Роль морально-духовного фактора у формуванні правової свідомості майбутнього вчителя правознавства / О. Ю. Шличек // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – Випуск 29. – К. : КНЛУ-НМАУ, 2005. – С. 184–187.
15. Шличек О. Ю. Удосконалення чинного законодавства як фактор формування правової свідомості студентської молоді / О. Ю. Шличек // Вісник національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: «Філософія, філософія права, політологія, соціологія». – Харків, 2012. – С. 249–259.

Александра ШЛИЧЕК, Андрей ПЕТРОВ

г. Николаев

ФАКТОРЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕФОРМАЦИЙ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию особенности формирования правового сознания молодежи. Обоснована значимость определяющих факторов предупреждения деформаций правового сознания. Раскрыто значение правового воспитания как доминантного фактора формирования правового сознания.

Ключевые слова: правосознание, морально-духовный императив, социально-активное поведение, правовое содержание, ответственность, деформация правового сознания.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 371.134/.373.3.014.5

Інна ШОРОБУРА, Інна РАШИНА

м. Хмельницький

inna-rashina@mail.ru

ГУМАНИЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито поняття гуманізації освіти та гуманізації педагогічного процесу в початковій школі, виділено напрямки і завдання процесу гуманізації освіти. Розкрито теоретичні положення особистісно-орієнтованої системи навчання О. Я. Савченко. Висвітлено основні завдання навчально-виховного процесу в умовах гуманізації освіти. Також розкрито впровадження програми «Нова українська школа» в сучасну систему освіти.

Ключові слова: гуманізація, гуманізація освіти, гуманізація педагогічного процесу, професійна підготовка, учитель початкової школи.

На сучасному етапі значних змін в політичній, соціальній і духовній сферах діяльності основним завданням є демократизація та гуманізація системи освіти. Сема це, на думку багатьох вчених повинно забезпечити для кожного громадянина відповідні умови та можливості духовного самовдосконалення, творчої самореалізації, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) визначені основні шляхи відродження національної системи навчання, серед яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя, забезпечення оволодіння ними передовими освітніми технологіями, які сприяють всебічному розвитку особистості школяра.

Соціально-культурні реалії сучасної освіти ставлять нові вимоги до особистості вчителя, зокрема вчителя початкових класів. В сучасних умовах побудови нової держави функція тради-

ційної передачі майбутнім фахівцям основних знань не може задовольнити наше суспільство. Відповідно до цього, одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти стали формування творчої особистості, перехід до проблемних методів навчання і виховання. Саме тому, в сучасних умовах необхідно доцільно поєднувати інформаційну і творчу функції освіти. Вимоги суспільства на підготовку творчомислячого вчителя, що перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання, визначають одне з головних завдань діяльності вищої освіти.

Значні характеристики процесу особистісного та професійного становлення вчителя визначаються провідною роллю розвитку особистості учня як громадянина незалежної держави, єдністю соціальної, психологічної та педагогічної природи праці вчителя [2].

Концептуальними засадами професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів є гуманізація, гуманітаризація та ступеневість. Якісна реалізація цих засад дозволить забезпечити професійну підготовку вчителя та його діяльності в сучасній школі на високому рівні. Розробка сучасної теорії змісту початко-

вої освіти потребує різнопланових досліджень проблеми знань та їх змісту в контексті нового суспільства.

Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави [5, 2].

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється не лише суспільним попитом на творчих, компетентних педагогів, але й необхідністю вироблення концепції професійної підготовки майбутніх вчителів на засадах гуманізації та наукового обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців у галузі початкової освіти.

У працях багатьох вчених аналізується професійна підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованої освіти (І. Д. Бех, С. О. Сисоєва, В. В. Рибалка та ін.). Розроблено теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Л. І. Редькіна, Л. О. Хомич, О. Г. Кучерявий та ін.). Орієнтирами досліджень стали традиції гуманізму світової педагогічної думки (А. Дістервег, Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, М. Монтесорі, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.), які відкрили перспективи для фундаментального теоретичного осмислення гуманізації педагогічного процесу.

З точки зору загальнонаукової методології гуманізації педагогічного процесу важливими є праці І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, Л. В. Максимова, В. О. Огнев'юка та ін., у яких розглядаються філософські засади реалізації людиною власного гуманістичного потенціалу та сучасних світоглядних орієнтацій.

Проблемам сутності гуманізації та її реалізації в освітньому процесі присвячено наукові праці багатьох педагогів: Ш. О. Амонашвілі, І. П. Аносова, К. А. Балтремус, Є. С. Барбіної, В. О. Білоусової, Є. В. Бондаревської, А. М. Бойко, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, Г. Я. Жирської, І. А. Зязюна, А. О. Кияновського, М. Ю. Красовицького, Ю. І. Мальованого, І. К. Матюши, Л. А. Онищук, В. С. Пікельної, Н. Г. Протасової, М. І. Романенка, А. В. Суценка та ін.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що гуманістичні основи діяльності вчителя початкових класів розкриваються у працях Н. М. Бібік, В. В. Денисенко, С. С. Єрмакової, І. В. Казанжи, Н. В. Кічук, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружи та ін.

Мета статті – проаналізувати підготовку сучасного вчителя початкових класів на засадах гуманізації освіти.

На сьогодні гострою постає проблема реформування змісту освіти, яка реалізується в програмі «Нова українська школа». Саме в програмі зазначено, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього [4].

Реформування змісту освіти в Україні ставить завдання формування готовності майбутніх учителів початкової школи до гуманізації педагогічного процесу та вимагає його подальшого вирішення. Відповідно до цього, за основу взято не тільки зміна основних теоретичних положень гуманізації педагогічної діяльності педагогів, а й підвищення якості практичного втілення процесу гуманізації вчителями початкових класів на основі застосування теоретичних уявлень.

За С. У. Гончаренком гуманізацією в освіті є складова нового педагогічного мислення, в основі якої перегляд та переоцінка всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їх людинотворчої функції [1, 107].

Такі вчені як Є. Б. Євладова, Л. Г. Логінова та Н. Н. Михайлова визначають гуманізацію освіти як систему заходів, націлених на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів в змісті освіти і технології навчання, орієнтованих на вдосконалення особистості [3, 93].

Поняття «гуманізація освіти» ми розглядаємо процес створення необхідних умов для самореалізації особистості студента або учня в сучасному просторі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню критичного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей.

Під терміном «гуманізація педагогічного процесу в початковій школі» ми розуміємо зміни й оновлення змісту навчального процесу, цілей і форм з метою формування в молодших школярів гуманних якостей.

Саме тому, тенденцію гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі початкової освіти ми визначаємо як провідну. Гуманізація професійної підготовки передбачає створення сприятливого освітнього середовища у вищому навчальному закладі; творчу співпрацю студентів і викладачів; створення педагогічних ситуацій для активізації творчого потенціалу, самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації; неперервність педагогічної підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя початкової школи. Педагогічний процес у вищій школі має стати «процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості» [6, 26].

Вирішення поставлених завдань потребує розв'язання багатьох наукових і практичних проблем, однією з яких є досягнення якісно нового рівня підготовки майбутніх учителів до гуманізації освіти. Зазначимо, що численні спроби науковців вирішити це питання стримують суперечності між: ідеями гуманістичної парадигми освіти та низьким рівнем вихованості гуманістичної педагогічної позиції педагогів; потребою гуманізації педагогічного процесу, необхідністю змін характеру взаємин між усіма його учасниками та неготовністю педагогічних кадрів до таких змін; високими вимогами до викладачів щодо забезпечення ними гуманістично-спрямованого підходу до вузівського педагогічного процесу і відсутністю такого ставлення до майбутніх учителів під час професійної підготовки.

У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що успішність реалізації гуманізації освіти неможлива без створення збагачуючого виховуючого середовища в сучасній школі, яке залежить від того, на які цінності зорієнтовані майбутні вчителі.

Нами виокремлено наступні напрями процесу гуманізації освіти: відродження духовності, виховання навчаючи, визначення траєкторії особистої гуманної педагогіки кожного педагога, прагнення до рівноправного спілкування зі своїми учнями, індивідуалізація навчання, перетворення взаємодії педагога й учнів у процесі навчання на засіб їхнього творчого саморозвитку, демократизація управління освітою.

Досліджуючи гуманізацію освіти як педагогічний процес, звертаємось до досвіду роботи

О. Я. Савченко. Саме вона говорячи про концептуальні засади професійної освіти, враховує зміни, що відбулися в суспільстві, а саме: стрімкий науково-технічний прогрес, посилення інтеграційних процесів, всеохоплююча інформатизація та комп'ютеризація навчального процесу. [8, 5]. Педагог зазначає, що «шкільну освіту треба розглядати з поглядів суспільства до підготовки вчителя. Модернізацію педагогічної освіти не можна успішно вирішити лише як звадання вищої школи» [8, 8].

Підґрунтям для розробки ідей реалізації гуманістичної парадигми освіти були теоретичні положення особистісно орієнтованої системи навчання О. Я. Савченко, а саме: підготовка майбутніх вчителів, що полягає у основах культури особистості та здатна до самонавчання впродовж життя; оволодіння методиками вивчення дитячої особистості, професійною етикою, уміннями організувати диференційоване навчання; організація навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах, спрямовану на зміну у спілкуванні викладача та студентів та стимулює потребу до діалогу, дискусій, обміну думками, розвитку критичного мислення тощо [7, 2].

Основним завданням навчально-виховного процесу в умовах гуманізації освіти, визначаємо не тільки формування професійних знань та практичних умінь, але й те, на що конкретно орієнтований професійний потенціал практичної діяльності майбутнього вчителя. Принцип гуманізації вимагає щоб усі навчальні дисципліни у вищому навчальному закладі мали ту або іншу гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, соціальну й економічну основу, етичні і моральні аспекти відповідної предметної галузі. Такий підхід, на нашу думку, може забезпечити підготовку тих, хто навчається, до життя і продуктивної роботи в сучасному суспільстві та усвідомлення свого місця в ньому. Розглядаючи питання гуманізації навчально-виховного процесу, ми повинні мати на увазі, що на сьогодні, педагогічна освіта обов'язково повинна враховувати нові відношення шкільної діяльності з оновленням освітнього простору, суспільства. Вона повинна мати гуманний характер, гармонізувати з учнями в освітньому середовищі. Отже, кінцевою метою професійної підготовки майбутнього вчителя на принципах гуманізації повинна стати виховання не лише вчителя, а, в першу чергу, суспільно активної свідомої особистості. Основ-

ними шляхами її досягнення, на нашу думку, повинно бути впровадження сучасних педагогічних технологій та наукових досягнень у навчально-виховний процес, усунення уніфікації освіти та авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, подолання відчуження між педагогом та студентом, створення експериментальних осередків для відпрацювання педагогічних інновацій та освітніх модулів.

Таким чином, впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів сприятиме підготовці вчителів нового типу, які мають широку гуманітарну підготовку, розвинуте почуття громадянської відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Саме тому, гуманізація передбачає повагу до людини як особистості та визнання загальнолюдських цінностей. Гуманізація освіти виступає невід'ємною складовою демократизації суспільного життя. Вона являє собою процес створення необхідних умов задля самореалізації особистості в сучасному просторі, що сприяє розкриттю її творчого потенціалу, формуванню критичного мислення та ціннісних орієнтацій

Отже, підготовка вчителя початкових класів на засадах гуманізації освіти набуває ефективності за умов реалізації науково обґрунтованої концепції, в якій гуманізація освіти розглядається не тільки як важлива умова професійної підготовки фахівця початкової ланки, а й

як процес створення необхідних умов для само-реалізації особистості студента в сучасному просторі. Це можливо, якщо підготовка сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню критичного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей і здійснюється відповідно до розроблених і обґрунтованих теоретичних та методологічних концепцій зазначено сучасні методичні підходи до проблеми, враховано вітчизняний і зарубіжний досвід.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
3. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М., 2002. – 260 с.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту МОНУ: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch-2016/konczepczia.html>
5. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Вища освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Форум, 2003. – 21 с.
6. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
7. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 1–4.
8. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Рідна шк. – 2007. – № 5. – С. 5–8.

Inna SHOROBURA, Inna RASHYNA

Khmelnyskyi

HUMANIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article reveals the concept humanization of education and humanization of the pedagogical process in primary school. Also the issues of implementation of the program «New Ukrainian School are disclosed».

We singled out the contradictions between: the ideas of the humanistic paradigm of education and low level of education of humanistic pedagogical position of pedagogues; the need of humanization of the pedagogical process, the necessity to change the nature of the relationships between all the participants and the unwillingness of teachers to such changes; high requirements for teachers concerning providing by them humanistically-directed approach to the university pedagogical process and lack of such attitude to the future teachers during their professional training.

The basis for the development of the ideas of humanistic paradigm of education was theoretical principles of personality-oriented learning system of V. Ya. Savchenko. The main objective of the educational process under the conditions of humanization of education, we determined the formation of professional knowledge and practical skills, oriented professional potential of practical activity of the future teachers.

Key words: humanization, humanization of education, humanization of pedagogical process, professional training, primary school teacher.

Инна ШОРОБУРА, Инна РАШИНА

г. Хмельницький

ГУМАНИЗАЦІЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыты понятия гуманизация образования и гуманизация педагогического процесса в начальной школе, выделены направления и задачи процесса гуманизации образования. Раскрыты теоретические основы личностно-ориентированной системы обучения А. Я. Савченко. Освещены основные задачи учебно-воспитательного процесса в условиях гуманизации образования. Также раскрыты внедрения программы «Новая украинская школа» в современный процесс образования.

Ключевые слова: гуманизация, гуманизация образования, гуманизация педагогического процесса, профессиональная подготовка, учитель начальной школы.

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2017

УДК 378.147

Яо ЯМІН

м. Київ, Україна-Китай

qeyaoimm@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Сучасне професійне музично-освітнє середовище вимагає від випускників вищих навчальних закладів здатності швидко реагувати на зростаючі вимоги суспільства до рівня професійної підготовки. Відтак, актуальною проблемою постає самоорганізація навчального простору майбутніх учителів-музикантів. У даній статті визначено та теоретично обґрунтовано структуру самоорганізації навчального простору в процесі підготовки вчителів-музикантів. У відповідності до кожного структурного та функціонального компонента самоорганізації вчителя визначено основні професійні уміння і навички, які складають основу їх фахової компетентності.

Ключові слова: самоорганізація, навчальний простір, учитель-музикант, вокальна підготовка, уміння, навички.

Розширення діапазону завдань, які висуваються до сучасної музично-педагогічної освіти, вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання. Це обумовлено низкою об'єктивних причин: в українському суспільстві відбувається трансформація соціальних, політичних, економічних позицій, спостерігається переоцінка цінностей; посилюється інтеграція світового педагогічного досвіду в українську систему освіти; навчальний процес виходить за межі навчальних аудиторій, перетворюючись в динамічний і неперервний процес самоосвіти. В таких умовах вимоги до молодих фахівців також зазнають змін, і перш за все – вимоги до рівня професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, що закріплено у Законі України «Про вищу освіту».

Якісне реформування системи підготовки фахівців спрямоване на перехід від екстенсивно-інформативного до інтенсивно-фундаментального навчання, при якому істотно зростає роль свідомої та самокерованої пізнавальної діяльності студентів. В цих умовах все більшого зна-

чення набуває процес формування у студентів умінь самоорганізації навчального простору.

Проблемі самоорганізації студентів у вищій школі загалом та в процесі підготовки майбутніх учителів-музикантів зокрема присвячено чимало науково-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких значну цінність для нашого дослідження становлять розробки таких авторів як: В. Арюткін, Н. Гуральник, О. Демченко, Н. Дуднік, О. Економова, О. Ішков, М. Килівник, О. Олексюк, Г. Падалка, Лі Сиюнь та ін.

Однак, не дивлячись на численні наукові розвідки, актуальними залишаються питання щодо визначення і теоретичного обґрунтування чіткої структури самоорганізації навчального простору майбутніх учителів-музикантів, що і є метою даної статті.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з даної проблеми та їх ґрунтовний аналіз, а також врахування специфічних особливостей підготовки майбутніх учителів-музикантів у класі з постановки голосу (сольний спів, мето-

дика навчання співу тощо) у вищому навчальному закладі дає нам підстави для визначення структури самоорганізації навчального простору майбутніх учителів-музикантів, яка складається з таких компонентів: інформаційно-діагностичний; проблемно-цільовий; операціонально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний. Для розуміння сутності кожного із зазначених компонентів, надамо їм коротку характеристику.

Інформаційно-діагностичний компонент містить наступні взаємопов'язані елементи: діагностичний, розширення інформаційного простору, визначення суперечностей. Діагностика і самодіагностика передбачають визначення початкового рівня сформованості (або несформованості) елементів умінь самоорганізації навчального простору, визначення індивідуального особистісного стилю; всебічний аналіз і самоаналіз власних переваг та недоліків, компенсаторних і адаптивних можливостей своєї особистості, індивідуальних способів розвитку самопроцесів, виділення умінь самоорганізації навчального простору в системі професійно значущих вимог до особистості учителя-музиканта.

Оскільки зазначений компонент передбачає діагностику та самодіагностику індивідуального особистісного стилю учіння, цікавою є думка Л. В. Музичко, яка доводить, що стиль учіння – динамічна система прийомів і способів реалізації учіння суб'єктом, що проявляється у відповідній навчальній поведінці, зумовленій комплексом його природних властивостей, особливостями пізнавальної сфери певними особистісними якостями, а також вимогами діяльності. Автор підкреслює, що стильова поведінка людини може проявлятися у вигляді певної структури, елементами якої є відповідні навчальні преференції, що забезпечують успішність учіння на різних етапах навчального циклу. Коли людина має навчальні преференції, які забезпечують успішність на кожному етапі навчального циклу, йдеться про гармонійний стиль учіння [1].

Проблемно-цільовий компонент передбачає визначення цілей діяльності, механізмів самопроєктування шляхом конкретизації завдань з урахуванням індивідуальних особливостей кожного, усвідомлення протиріч між бажаним і дійсним рівнем розвитку умінь самоорганізації навчального простору. В результаті формується індивідуальна програма розвитку умінь самоорганізації навчального простору в межах процесу самопрограмування.

За словами О. М. Логвинової від того, наскільки сформовано уміння цілепокладання, залежить успішність людини як особистості, здатної до самоорганізації своєї діяльності. Розвиток функцій цілепокладання у процесі самоорганізації дозволяє студентам відчувати себе повноцінним суб'єктом учіння [2, 40].

З огляду на те, що проблемно-цільовий компонент передбачає визначення механізмів самопроєктування, цікавою для нашого дослідження є твердження О. Є. Остапчук, яка розуміє самопроєктування як «перманентний» процес, що супроводжує особистісне становлення молоді обдарованої людини протягом свідомого життя, в результаті чого створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста, активного суб'єкта соціальних процесів. Самопроєктування, на думку автора, є попередньою розробкою основних деталей майбутньої діяльності щодо саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації [3].

Сформованість цього компонента характеризується поглибленням процесу самопізнання і збільшенням професійно значущих знань. При цьому варто зауважити, що характерною рисою творчих цілей є поєднання внутрішнього змісту із формою його втілення.

Операціонально-діяльнісний компонент передбачає планування майбутньої діяльності щодо закріплення умінь самоорганізації навчального простору з можливим високим рівнем алгоритмізації елементів цієї діяльності; вироблення інструментарію самоорганізації навчального простору шляхом визначення прийнятних способів самоорганізації, формування умінь самоорганізації навчального простору; визначення методів, засобів, прийомів, а також самореалізацію в навчально-професійній діяльності, у тому числі і в період педагогічної або виробничої практики.

За словами І. Олійник операціонально-діяльнісний компонент містить систему загальнонавчальних умінь, способів навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують можливість засвоєння, збереження та переробки інформації в цілісну картину світу [4].

Досліджуючи педагогічні компоненти формування готовності студентів до організації навчального часу у процесі самоосвітньої діяльності автори А. В. Скрипкина та К. Ю. Бойко висновують, що операціонально-діяльнісний компонент включає сукупність інформаційно-

освітніх технологій : контекстно-прикладні (формують навички певного виду професійної діяльності на основі засвоєння алгоритмів часу у вирішенні конкретних завдань); інтегративно-модульні (забезпечують міждисциплінарні зв'язки, формування та розвиток системи професійних знань, умінь, компетенцій студентів); інтерактивні (інтенсифікують процес самоосвіти, забезпечують евристичну основу самоосвітньої діяльності; проектні (сприяють визначенню фактору часу в навчальному процесі, стимулюють пізнавальну активність, інтенсифікують самоосвітню діяльність тощо) [5].

Рефлексивно-коригувальний компонент.

Особливо важливою є рефлексія у педагогічній професії. Рефлексія визначається як форма теоретичної діяльності соціально-розвинутої особистості, спрямована на усвідомлення своїх власних дій та їх закономірностей; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. Рефлексію як базовий компонент самоорганізації в психології і педагогіці розглядають у різних видах діяльності. С. Литвиненко переконує, що рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії, коли має місце відхилення від зразка-норми діяльності людини та усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Далі автор доводить, що ознакою розвинутої рефлексії та умовою адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишньої об'єктивної реальності виступає самоконтроль [6, 13].

Виокремлюючи у структурно-функціональному тезаурусі самоорганізації рефлексивно-смыслову групу О. Демченко зазначає, що їй належать самоаналіз і самооцінка як функції контролю відповідності досягнутих задекларованим соціальним нормам результатів власної професійної діяльності і подальшого коригування окремих когнітивних та поведінкових само процесів [7, 233].

Звернемо увагу також на позицію І. В. Парфентьевої, яка визначає мистецьку рефлексію вчителя музики як здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо емоційним спонтанним саморухом до якісних змін [8, 79].

Спираючись на існуючі уявлення щодо процесу рефлексії, ми визначаємо складові рефлексивно-коригувального компонента – самоконтроль у навчально-професійній діяльності, самоаналіз і корекція (коригування). Корекція передбачає внесення необхідних змін і доповнень у хід і результат самоорганізації навчального простору в процесі формування умінь самоорганізації. При цьому корективи вносяться у всі структурні елементи процесу, які підлягають коригуванню відповідно до виявлених суперечностей між очікуваним і наявним результатом (рівнем сформованості умінь самоорганізації навчального простору).

Звертаємо особливу увагу, що у співацькій діяльності самоконтроль дає можливість самотійно оцінювати не лише якість звучання, а й аналізувати усі механізми дії, які сприяють якісному звукоутворенню, співацькому диханню, звуковеденню, створенню цілісного вокально-художнього образу тощо.

Стійкі базові зв'язки між основними структурними компонентами, що виникають в результаті взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, відображають **функціональні складові** *проектувально-конструктивний; комунікативно-гностичний; мотиваційно-організаційний*. Всі зазначені компоненти є актуальними на кожному рівні реалізації педагогічного процесу, при цьому аналіз складових елементів кожного структурного компонента дозволяє визначити домінування певної групи функціональних складових на етапах розвитку елементів структури і залежить від циклічності цього процесу.

Проектувально-конструктивна складова передбачає логічно виправдане поєднання проектувальної та конструктивної діяльності.

На важливості зазначеної складової наголошує О. С. Економова, яка стверджує, що проектувально-конструктивний компонент відображає прогнозування процесу і результату навчально-виконавської діяльності учня на основі обґрунтування й вибору засобів і форм роботи музиканта-педагога, проектування перебігу цієї роботи, передбачення можливих педагогічних ситуацій, ускладнень, а також можливих варіантів їх подолання. Визначаючи проектувально-конструктивну складову автор базувалася на твердженні про те, що його зміст полягає у вмінні прогнозувати художньо-педагогічний процес на основі діагностики педагогічної ситуації та особистості учня. Зазначена складова сприяє формуванню умінь підбирати відпові-

дний репертуар та аргументувати свій вибір; уміння передбачити виконавські та психологічні проблеми в майбутньому перебігу роботи; уміння співвідносити всі педагогічні дії з конкретними проявами особистості студента [9, 42].

Варто додати, що проектування – діяльність щодо усвідомлення того, що має бути. Виходячи з цього розуміння, можна стверджувати, що проектуванню притаманні: ідеальний характер діяльності і його спрямованість на появу (утворення) нового в майбутньому. Конструктивний елемент пов'язаний з конструюванням змісту і реалізується з урахуванням логіки і послідовності етапів здійснення процесу, що має відображення у низці проектувальних операцій: діагностика, цілепокладання і самоконтроль.

Комунікативно-гностична складова визначає емоційно-пізнавальний характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу під час розвитку умінь самоорганізації. Найяскравіше він виявляється на етапах розширення інформаційного простору на всіх рівнях пізнання навчального процесу у межах професійного самоудосконалення і в ході навчального проектування.

О. В. Гринько виокремлює як два окремі елементи – гностичний та комунікативний. Під гностичним – автор розуміє систему знань та умінь викладача, спрямовані на реалізацію пізнавальної діяльності, що є основою його професійної діяльності. Цей елемент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів. В той же час, комунікативний елемент, за твердженням О. В. Гринько, забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача вищої школи. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість встановлення контактів із студентами, викладачами-колегами, адміністрацією, батьками тощо. Завдяки комунікативним здібностям викладач, на переконання автора, передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, налагоджує наукові контакти з іншими науковцями, висвітлює різні наукові положення, погляди, думки з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях [10, 167–168].

Досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі І. І. Подубоярина робить висновок, що успіх навчально-виховної діяль-

ності вчителя музики залежить від ефективності виконання таких педагогічних функцій: цілепокладальної, орієнтувальної, стимулювальної, розвивальної, інформаційної, організаційно-структурної, конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної [11].

Таким чином, можна зробити висновок, що успішне досягнення мети самоорганізації можливе за умов наявності в його структурі комунікативно-гностичного компонента, який передбачає аналіз і спрямування (з боку викладача) змісту і методів самоорганізації навчального простору студентів, а відтак тісну комунікацію між суб'єктами навчального процесу.

Мотиваційно-організаційна складова є органічною частиною всіх етапів формування умінь. Вивчення і правильне використання наявних мотивів, формування потрібних, що спрямовують розвиток особистості майбутнього педагога-музиканта, безумовно, пов'язані з процесом організації і самоорганізації. Провідні напрямки в практичній діяльності мають бути пов'язані з переведенням несвідомих мотивів в усвідомлені, створення умов для поступового нарощування (посилення) мотивації від нестійкої до глибоко свідомої. Цей процес пов'язаний з рефлексією в навчально-професійній діяльності, удосконаленням не лише власної мотивації, але й реалізацією якостей мотиватора у педагогічному процесі.

Деякі вчені виокремлюють два самостійні складові – організаційну та мотиваційну. Так, О. О. Вакула та Є. Г. Плотнікова визначають організаційну складову як створення умов для самостійної роботи за встановленим розкладом, забезпечення студентів необхідною літературою, а також навчання способам, методам і технологіям самостійної роботи. Під мотиваційною складовою автори розуміють позитивне відношення до самоосвіти, стійкі мотиви, пізнавальні інтереси, самоосвітню потребу. Позитивна мотивація, пов'язана з бажанням оволодіти обраною професією, з'являється в необхідності та зацікавленості до знань, орієнтації на пошук шляхів їх набуття, у тому числі шляхом самоосвіти [12, 1332].

Таким чином, можна з упевненістю констатувати, що мотиваційно-організаційна складова має особливе значення, оскільки мотиваційна сфера відіграє вирішальну роль у розвитку пізнавальних сил і формуванні умінь самоорганізації навчального простору, а організація навчального часу уможливіє конкретний спосіб здійснення, організації, функціонування, само-

регуляції всіх сутнісних проявів майбутніх учителів-музикантів.

Підводячи підсумки, варто зазначити, що для створення ефективної методики самоорганізації навчального простору майбутніх учителів-музикантів варто чітко розуміти її структуру та співвідношення окремих її компонентів.

Список використаних джерел

- Музичко Л. В. Особистісні чинники формування індивідуального стилю учіння студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Музичко ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2009. – 20 с.
- Логвинова О. Н. Развитие функции целеполагания в процес се самоорганизации учебной деятельности школьников / О.Н. Логвинова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – №2. – С. 35–41.
- Остапчук О.Є. Самопроекування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя [Електронний ресурс] / О. Є. Остапчук. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_4/ostapchuk.pdf
- Олійник І. Умови формування навчально-пізнавальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами / І. Олійник // Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка». – 2010. – № 1.
- Скрипкина А. В. Педагогические условия и компоненты формирования готовности студентов к организации учебного времени в процессе самообразовательной деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Скрипкина, К. Ю. Бойко // Политематический сетевой электронный научный журнал. – 2013. – № 4. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/4/pedagogika
- Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти / С. Литвиненко // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.2. – С. 11–14.
- Демченко О. Науковий тезаурус базових понять самоорганізації вчителя у професійній діяльності / О. Демченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3. – С. 225–234.
- Парфентьева І. В. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики : діагностичний етап експерименту / І. В. Парфентьева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №7 (194). – Ч. II. – С. 77–82.
- Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки / О. С. Економова // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Серія Педагогічні та історичні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 40–50.
- Гринько В.О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху / В.О. Гринько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 17. – С. 166 – 173.
- Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. І. Полубоярина; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.
- Вакула А. А. Модель формування готовності к самообразованию курсантов в военном вузе / А. А. Вакула, Е. Г. Плотникова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-6. – С. 1329–1335.

Yao YAMIN

Kyiv (Ukraine-China)

THEORETICAL ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF SELF-ORGANIZATION OF TRAINING SPACE FOR FUTURE PEDAGOGUES-MUSICIANS

Modern professional musical-pedagogical sphere requires graduates of higher educational establishments to be able to react on growing society demands to the level of professional training quickly. Therefore, self-organization of training space for future pedagogues-musicians becomes a burning issue. In this article, structure of self-organization of training space in the process of training of pedagogues-musicians is defined and theoretically grounded. In accordance to each structural and functional component, main professional skills and attainments, which compose basis of qualification competencies, are determined.

Key words: self-organization, training space, teacher-musician, vocal training, skills, attainments.

Яо ЯМИН

г. Киев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Современное профессиональное музыкально-педагогическое пространство требует от выпускников высших учебных заведений способности быстро реагировать на возрастающие требования общества к уровню профессиональной подготовки. Соответственно, актуальной проблемой становится самоорганизация учебного пространства будущих педагогов-музыкантов. В данной статье определено и теоретически обосновано структуру самоорганизации учебного пространства в процессе подготовки педагога-музыканта. В соответствии к каждому структурному и функциональному компоненту самоорганизации определены основные профессиональные умения и навыки, которые составляют основу профессиональной компетентности.

Ключевые слова: самоорганизация, учебное пространство, педагог-музыкант, вокальная подготовка, умения, навыки.

Стаття надійшла до редколегії 17.01.2017

УДК 373.3:371.214(4)

Олена ЯРОВА

м. Бердянськ

olena_yarova@mail.ru

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ЄВРОСОЮЗІ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМПАРАТИВІСТИЦІ

Стаття аналізує висвітлення проблем розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу в дисертаційних дослідженнях українських компаративістів за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». З'ясовано, що переважна більшість досліджень (кандидатські дисертації) вивчає окремі питання розвитку європейської початкової освіти, як правило, у форматі однієї країни: теоретичні засади організації початкової освіти (цілі, принципи, зміст, моделі), виховання молодших школярів, професійна підготовка вчителів. Активне реформування початкової школи в Україні робить актуальними комплексні дослідження теорії та практики початкової освіти в країнах ЄС.

Ключові слова: початкова освіта, тенденції розвитку, реформа, організаційно-педагогічні засади, професійна підготовка вчителів, Європейський Союз.

Проголошення незалежності України у 1991 р. позитивним чином вплинуло на розвиток національної порівняльної педагогіки. У 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. відбулися суттєві зміни у підходах до аналізу освітніх процесів у зарубіжжі. Дослідження набули більш об'єктивного характеру, розширилося предметне поле, досконалішою стала методологія наукового пошуку. Проте на сьогодні відсутні комплексні розвідки початкової освіти як цілісної системи у вимірі її багатогранності, динамічного розвитку та взаємодії з іншими освітніми та суспільними феноменами в кордонах ЄС.

Окремі проблеми розвитку європейської початкової освіти стали фокусом наукового інтересу в роботах таких дослідників, як: А. Василюк, Л. Гриневич, Л. Заблоцька, К. Крашевські, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Першукова, А. Сбруєва, М. Тадеєва та ін.

Метою нашої статті є з'ясувати ступінь і напрями дослідження проблематики початкової освіти в країнах Європейського Союзу в дисертаціях українських компаративістів (спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»).

Аналіз доробок вітчизняних педагогів-компаративістів за 2002–2013 рр. (загальною кількістю 39 робіт, з них – 9 докторських дисертацій та 30 – кандидатських дисертацій) дозволяє виокремити дві групи наукових досліджень, присвячених розвитку початкової освіти в Євросоюзі. До першої групи нами віднесено роботи, в яких початкова освіта розглядається у контексті загальноєвропейської шкільної

проблематики (базова освіта). До другої – дослідження, присвячені безпосередньо різноманітним аспектам функціонування початкових шкіл у державах-членах Європейського Союзу. Кількість робіт першої групи перевищує кількість робіт другої групи.

Грунтовними доробками **першої групи** є передусім докторські дисертації.

О. Кузнецова у докторській дисертації «Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття» (2003) аналізує організаційні засади навчання іноземних мов у середніх школах країни, еволюцію визначення мети, завдань навчання мов у шкільній освіті, модернізацію навчальної програми, акцентує специфічну британську рису формування змісту шкільних курсів іноземних мов, що зумовлена вимогами екзаменаційної системи країни, характеризує експериментальні проекти навчання іноземної мови на рівні початкової школи [4].

У докторській дисертації А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2005) досліджуються теоретичні основи, процесуальні характеристики та результати реформування загальної середньої освіти розвинених англослов'янських країн. Зважаючи на те, що початкова освіта є невід'ємною складовою базової освіти, освітній рівень МСКО 1 також опиняється у фокусі реформ. Тому цінними для нашого дослідження є висновки про багатоаспектність освітніх реформ 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. (політичний,

структурний, культурний та людський виміри); їхній централізаційний і децентралізаційний характер; умови їх ефективного запровадження; доцільність застосування індивідуально-організаційно-суспільного підходу до оцінки результатів реформ, згідно з яким головними показниками їх успішності виступають: 1) навчальні досягнення учнів; 2) зміни, що відбуваються на мікро-, мезо- та макрорівнях освітньої системи як складної відкритої організації; 3) економічна ефективність реформ та забезпечення соціальної справедливості та єдності в суспільстві [8].

Початкова освіта у докторській дисертації О. Матвієнко «Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз» (2005) розглядається як складова європейських систем середньої освіти другої половини ХХ ст., тому цілком природно, що початкова школа опиняється під впливом загальних соціо-педагогічних тенденцій розвитку обов'язкової освіти, серед яких в дослідженні визначені: децентралізація й адаптування систем середньої освіти до ринку праці; забезпечення всього населення базовою освітою з широкою збалансованою навчальною програмою; підготовка учнів до адекватного сприймання соціальних норм подальшого дорослого життя – професійного, родинного і локального форматів; диференціація моделей структур обов'язкової освіти на ступені або цикли; формування спільного для більшості країн комплексу базових навчальних предметів; «європеїзація» базової освіти; реформування правових норм існуючих систем екзаменування, оцінювання та атестації при закінченні обов'язкової освіти в напрямі недопущення будь-якої дискримінації учнів [7].

У докторській дисертації Н. Лавриченко «Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи» (2006) початкова освіта розглядається як один із шаблів формування соціальної компетентності молодих європейців. З огляду на завдання і цілі початкової освіти в сучасному суспільстві, важливим для нашого дослідження є виокремлення таких напрямів соціалізації учнів, як: особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний, а також характеристика методів шкільної роботи (педагогічне спостереження та дослідження індивідуальних і соціальних якостей учнів, метод соціометрії, метод психодрами і соціодрами, партисипативність, проект, гра,

групова взаємодія), спрямованих на соціальну адаптацію, інтеграцію та соціальну творчість учнів [5].

У докторській дисертації О. Локшиної «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2011) об'єктом дослідження є системи шкільної освіти в країнах ЄС, а предметом – сутність та динаміка якісних змін, що відбуваються в процесі розвитку змісту шкільної освіти в державах-членах. Науковець робить висновок про те, що сьогодні оновлення стосується управлінського, організаційного та змістового аспектів і передбачає реалізацію економічно-, суспільно- та особистісно-орієнтованих цілей. Логічним стає перегляд традиційних підходів до добору та структурування змісту і на рівні МСКО 1, що включає запровадження стандарту початкової освіти, який у більшості країн займає до 90% навчального часу і конструюється у форматі предметних галузей [6].

У докторській дисертації «Сучасні тенденції шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи» (2011) М. Тадеєва узагальнює концептуальні засади іншомовної освіти в епоху глобалізаційних та інтеграційних процесів, виявляє механізми формування мовної політики інституціями РЄ, характеризує процеси інтенсивного якісного розвитку практики сучасної іншомовної освіти в початковій, середній і старшій школі країн-членів ЄС, проводить порівняльний аналіз глобальних і національних тенденцій розвитку іншомовної освіти в мультилінгвальній і мультикультурній Європі, серед яких: розповсюдження моделей раннього навчання іноземних мов; трансформація цілей навчання іноземних мов (міжкультурна комунікація); посилення культуротворчої і когнітивно-комунікативної функцій мов [9].

У докторській дисертації А. Василюк «Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.)» (2011) початкова освіта розглядається у контексті реформування базової освіти Польщі XX – початку XXI ст., детермінованого особливими суспільно-політичними й соціально-економічними умовами. Серед головних тенденцій реформування шкільництва на рубежі XXI ст. автор відзначає децентралізацію та демонополізацію управління освітою, деідеологізацію освіти, передачу повноважень контролю освіти місцевим освітнім органам влади, підвищення автономії шкіл й учителів, поширення педагогічних інновацій та освітніх експе-

риментів, авторських класів, навчальних програм і підручників, визначення ключових компетентностей учнів для кожного освітнього рівня. Негативними тенденціями називаються брак єдиної стратегії реформування й правового забезпечення освітніх змін 1990-х рр., зменшення видатків на освіту (як наслідок скорочення кількості дитячих садків і малокомплектних шкіл), запізнення у підготовці «програмних основ», стандартів екзаменаційних вимог і навчальних програм, загострення проблеми функціональної неграмотності [2].

О. Бочарова у докторській дисертації «Соціально-педагогічна підтримка обдарованих шко-

лярів у Польщі» (2013) вивчає шкільну систему підтримки обдарованих учнів у Польщі, складовими якої є методи ідентифікації обдарованих учнів; форми співпраці; діяльність учителя; форми організації роботи з учнями (шкільні та позашкільні); шкільна база даних (документація, що збираються протягом усього навчання учня). Для нашого дослідження важливими є висновки про необхідність створення особливих педагогічних умов, високий професіоналізм і відповідальність учителя початкової школи за раннє виявлення та підтримку обдарованості [1].

До першої групи нами віднесено кандидатські дисертації (див. табл. 1):

Таблиця 1

Тематика компаративних дисертаційних досліджень

Рік захисту	ПІБ автора	Тема
2002	О. О. Першукова	Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті
2004	В. Я. Ломакович	Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині
2004	Г. В. Марченко	Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ століття
2004	А. Е. Вільчківська	Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі (1980–2000 рр.)
2005	А. Г. Кирда	Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина ХХ століття)
2005	Л. М. Гриневич	Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі
2005	І. І. Шкелебей	Розвиток художньої освіти у школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)
2006	Г. П. Бутенко	Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії
2006	М. О. Желуденко	Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України
2007	Л. Ю. Гульпа	Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки
2008	О. К. Мілютіна	Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії
2008	І. В. Шимків	Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття
2009	Г. І. Погромська	Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії
2010	О. Г. Пермякова	Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ ст.
2011	В. О. Папіжук	Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції
2011	Т. О. Артерчук	Релігійне виховання в закладах загальної середньої освіти ФРН: 1945–2005 рр.
2011	К. В. Гаращук	Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії
2012	Л. Г. Мовчан	Розвиток шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція
2012	К. А. Борін	Формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття
2012	Т. В. Боднарчук	Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.)
2013	І. С. Лаухіна	Релігієзнавчий компонент змісту загальної середньої освіти Франції

До другої групи нами віднесено дисертації, сфокусовані на дослідженні проблем розвитку європейської початкової освіти. Зважаючи на проблематику виконаних дисертацій можна виокремити такі напрями досліджень:

- організаційно-педагогічні засади початкової освіти в державах-членах Європейського Союзу (цілі, принципи, зміст, моделі);
- виховання молодших школярів у Європейському Союзі;
- професійна підготовка вчителів початкової школи.

Серед досліджень **першого напрямку**, що вивчають організаційні, управлінські та змістові аспекти початкової освіти в країнах Євросоюзу, дисертації І. Борисенко «Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії», Л. Заблоцької «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.», О. Кашуби «Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини», К. Крашевські «Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі», М. Поп'юка «Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки».

У докторській дисертації К. Крашевські «Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі» (2003) визначено провідні концептуальні напрямки загальнотехнічної освіти («трудове навчання» – зв'язок науки з працею і «художня праця» – мистецька діяльність дитини) в національних освітніх системах європейських країн, цілі (виявлення та розвиток інтересів і здібностей учня, підготовки до відповідального творення світу і знаходження в ньому власного місця, емоційний розвиток, самовиховання, самонавчання, діяльність учня для добра суспільства, родини) та запропоновано інтеграційно-варіативну концепцію галузі «Загальнотехнічна освіта в 1–3 класах початкової школи» [3].

Предметом кандидатської дисертації О. Кашуби «Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини» (2001) є зміст, форми і методи навчання в початкових школах Німеччини, специфікою якого виступає участь учнів у плануванні навчального процесу, врахування їхніх бажань, знань, здібностей. Автор робить висновок про

те, що зміст навчання визначає пріоритети початкової освіти Німеччини, найважливішими серед яких є: поглиблена диференціація навчального процесу; гуманізація навчання; врахування емоційної і соціальної стабільності дитини; широке використання індивідуальних форм і методів педагогічної взаємодії; орієнтація на вивчення предметів, які формують освітню сферу особистості, розвивають її творчу обдарованість; високий рівень науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Висновки кандидатської дисертації Л. Заблоцької «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.» (2010) підтверджують спрямованість шкільної освіти на формування ключових та предметних компетентностей школярів, починаючи з початкової школи. Автор встановила, що зміст дисциплін мовного циклу, визначений Національним курикулумом, реалізується в чотирьох групах мовленнєвих умінь (говоріння, аудіювання, читання та письмо) із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу задля формування мовленнєвої компетентності учнів та забезпечення їхнього особистісного розвитку засобами предметів мовного циклу.

Кандидатська дисертація М. Поп'юка «Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки» (2013) аналізує нормативно-правову базу, що регламентує початкову освіту східноєвропейських країн, з'ясовує основні напрями реформування початкової освіти (диференціація навчального процесу, розвиток системи виховних цінностей, децентралізація управління). Цінними в роботі є рекомендації щодо більш ефективного проведення реформ в Україні з метою інтегрування шкільництва в загальноєвропейський освітній простір.

І. Борисенко в дисертаційному дослідженні «Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії» (2015) визначає принципи моделювання змісту початкової освіти в Британії (баланс між цілями формування в молодших школярів базових навичок і різнобічним розвитком особистості; врахування суспільних потреб, освітніх традицій і запитів учнів у процесі добору змісту освіти; компетентнісний підхід; результативність, регіональна гнучкість; акцентування формувального оцінювання із збереженням комплексу інших функцій (діагностичної, аналітичної, підсумкової)) та

обґрунтовує інтерпретаційну модель структурування змісту початкової освіти із цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінного блоків.

До другого напрямку другої групи віднесено кандидатські дисертації В. Полтавця «Художнє виховання учнів у початковій школі Франції» і Г. Чирікової «Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині».

В. Полтавець у кандидатській дисертації «Художнє виховання учнів у початковій школі Франції» (2008) аналізує зміст, форми та методи художнього виховання у сучасній початковій школі Франції, порівнює програми викладання мистецьких дисциплін у Франції та Україні. Автором визначені основні змістові лінії освітньої галузі «Художнє виховання» в початковій школі: опанування мистецькими дисциплінами (візуальні мистецтва, музичне виховання); художня діяльність, інтегрована в інші навчальні дисципліни (драматизація, театральні вистави і зв'язок із шкільним курсом літератури, мистецтво танцю зі шкільними заняттями фізичного виховання); реалізація мистецько-культурних проектів.

Г. Чирікова у дисертації «Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині» (2011) розкриває особливості взаємодії школи та родини учня початкової школи у ФРН, визначає форми та методи удосконалення педагогічних знань, які використовуються батьками в процесі розв'язання проблем сімейного виховання молодших школярів у Німеччині.

До третього напрямку другої групи відносимо важливі для дослідження розвитку початкової освіти в Євросоюзі роботи українських науковців, присвячені проблемам професійної підготовки вчителів початкової школи (Л. Поліщук – Велика Британія, Ю. Короткова – Греція, М. М'яковський – Австрія, В. Лащихіна – Франція).

Ю. Короткова у кандидатській дисертації «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції» (2008) визначає специфічний для Греції компонент професійної освіти вчителів початкової школи – творча та фізична підготовка. Порівняльний аналіз змісту і форм професійної підготовки, а також особливостей організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України та Греції дозволив автору встановити, що в теоретичній підготовці грецькі навчальні

плани, на відміну від українських, більше часу приділяють психолого-педагогічній підготовці, пропонують широкий спектр дисциплін за вибором студентів, містять значну кількість предметів, спрямованих на підготовку вчителя до роботи з дітьми з обмеженими можливостями та з учнями різних культурних середовищ.

У кандидатській дисертації А. Соколової «Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії» (2009) схарактеризовано вимоги Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії (знання предмета, педагогічна майстерність, організаторські здібності, використання ефективних методів навчання, підтримання дисципліни, ефективне оцінювання знань і планування часу, зважання на релігійність і етнічне походження учнів, відповідний одяг) і вимоги Виконавчого Департаменту освіти Шотландії до вчителів початкової і середньої школи (знання предмета, педагогічна майстерність, професійні цінності, відповідальність за професійне зростання, піклування про учнів, протидія дискримінації, допомога учням з емоційними відхиленнями в поведінці, вміння працювати новаторському і творчо).

А. Соколова звертає увагу на тенденцію змішування паралельної і послідовної моделей професійної підготовки вчителів та поширення альтернативних програм. У дослідженні також виявлено особливості системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії (тьюторство, механізми самокоригування системи, привалювання державного сектора, конкурсна система отримання академічних посад, контроль за якістю підготовки вчителів), розкрито розуміння англійськими та шотландськими дидактами поняття «професіоналізм учителя», ролі і функції професійного вчителя.

Кандидатська дисертація В. Лащихіної «Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції» (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) (2009) вивчає розвиток французької системи педагогічної освіти, яка готує педагогів I (початкова школа), II (середня школа) і III ступенів (вища школа). Характеризуючи зміни в професійній підготовці педагогічних кадрів у Франції, крім загальних тенденцій розвитку системи (входження педагогічної освіти в систему вищої; диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; посилення теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки французьких учителів; модерніза-

ція змісту педагогічної освіти; реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів; комп'ютеризація освітньої галузі; удосконалення професійного відбору на педагогічну діяльність; євроінтеграція вищої педагогічної освіти), автор виокремлює специфічні для підготовки вчителя I ступеня – тенденцію збільшення терміну педагогічного стажування і тенденцію полівалентної підготовки.

Л. Поліщук у дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції» (2011) серед чинників реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи називає оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, входження Британії в освітній простір Європи. На основі аналізу британські стандартів кваліфікованого вчителя дослідниця пропонує компетентнісну модель «ефективного вчителя» початкової школи.

Проведений аналіз дисертаційних робіт дозволяє зробити такі висновки:

- дослідження, сфокусовані на проблемах розвитку європейської початкової освіти, з'являються в Україні тільки після 2000 року і вивчають окремі питання розвитку початкової освіти, як правило, у форматі однієї країни;
- кількість кандидатських дисертацій значно перевищує кількість докторських дисертацій;
- у переважній більшості праць початкова освіта розглядається у контексті загальноєвропейської шкільної проблематики і не є безпосереднім предметом дослідження;
- предметом досліджень вітчизняних компаративістів є теоретичні засади організації початкової освіти (цілі, принципи, зміст, моделі), виховання молодших шко-

лярів, професійна підготовка вчителів початкової школи в державах-членах Європейського Союзу.

З огляду на активне реформування початкової школи в Україні перспективним стає комплексне дослідження початкової освіти в країнах ЄС.

Список використаних джерел

1. Бочарова О. А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Бочарова. – Луганськ, 2013. – 40 с.
2. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Василюк. – Тернопіль, 2011. – 40 с.
3. Крашевські К. Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / К. Крашевські. – Київ, 2003. – 41 с.
4. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Ю. Кузнецова. – Харків, 2002. – 43 с.
5. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Лавриченко. – Київ, 2006. – 39 с.
6. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Локшина. – Київ, 2011. – 45 с.
7. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу : порівняльний аналіз : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Матвієнко. – Київ, 2005. – 42 с.
8. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. А. Сбруєва. – Київ, 2004. – 45 с.
9. Тадеєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. І. Тадеєва. – Луганськ, 2011. – 40 с.

Olena YAROVA
Berdyansk

PRIMARY EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION AS SUBJECT OF UKRAINIAN COMPARATIVE STUDIES

The article analyzes the problems of coverage of European primary education issues in Ukrainian comparative dissertations, specialty 13.00.01 «General Pedagogy, History of Pedagogy». It was found that the vast majority of studies (Ph. D. theses) examines separate issues of European primary education, as a rule, in one country format: theoretical foundations of primary education organization (goals, principles, contents, and models), moral education of younger students, teachers' training, etc. The current reforms of primary school in Ukraine make important the complex study of theory and practice of primary education in the EU.

Key words: primary education, trends, reform, organizational and pedagogical principles, teachers' training, the European Union.

Елена ЯРОВАЯ

г. Бердянск

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОСОЮЗЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В УКРАИНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКЕ

Статья анализирует освещение проблем развития начального образования в странах Европейского Союза в диссертационных исследованиях украинских компаративистов по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики». Выяснено, что подавляющее большинство исследований (кандидатские диссертации) изучает отдельные вопросы развития европейского начального образования, как правило, в формате одной страны: теоретические основы организации начального образования (цели, принципы, содержание, модели), воспитание младших школьников, профессиональная подготовка учителей. Активное реформирование начальной школы в Украине делает актуальными комплексные исследования теории и практики начального образования в странах ЕС.

Ключевые слова: начальное образование, тенденции развития, реформа, организационно-педагогические основы, профессиональная подготовка учителей, Европейский Союз.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ



УДК 37.035.73(78):373.3:355.23

Людмила АРИСТОВА

м. Миколаїв

miliva2011@yandex.ua

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5-х КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до патріотичного виховання учнів у сучасному інформаційному просторі. Запропоновано методичні засади використання українознавчого матеріалу державного підручника з музичного мистецтва (авт. Л. Масол, Л. Аристова). Проаналізовано музичні твори та їх вплив на формування ціннісного ставлення в учнів до української музики. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо розроблення ефективної методики формування педагогічної готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання школярів.

Ключові слова: патріотичне виховання, ціннісне ставлення, музичне мистецтво, урок, методика.

У сучасних умовах, коли маємо не лише позитивні сторони культурної ситуації в Україні, а й негативні наслідки й тенденції появи малохудожніх творів, сурогатів, спостерігається поверхове сприйняття мистецтва, нерозуміння естетичної значущості справжніх художніх цінностей, поширення примітивних зразків масової культури, відсутність національних уподобань, що призводить до уніфікації ціннісних орієнтацій, важливого значення набуває допомога в

окресленні педагогічних орієнтирів майбутньому вчителю музичного мистецтва у «музичному просторі». Сучасний учитель музичного мистецтва повинен бути гармонійно розвинутою, творчою особистістю, носієм національної духовної культури. Одним із стратегічних завдань у реформуванні освіти визначено патріотичне виховання учнів та молоді. У концепції «Національно-патріотичного виховання дітей та молоді» наголошується на необхідності у визна-

ченні нових підходів до виховання патріотизму «як почуття і як базової якості особистості» [1]. Отже, саме вищий навчальний заклад несе особливу відповідальність у підготовці майбутніх вчителів до патріотичного виховання учнів.

Аналіз педагогічної літератури, вивчення передового досвіду роботи навчальних закладів свідчать про значний інтерес науковців до вивчення й дослідження проблем патріотичного виховання учнів та молоді. Ця проблема досліджувалась у різних напрямках, а саме: національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку (А. Богущ, Н. Барабаш, О. Каплуновська, І. Кичата, Ю. Палець, О. Рейпольська та ін.), виховання учнів і молоді на засадах народної педагогіки (І. Зайченко, О. Макаренко, О. Соколовська, М. Стельмахович та ін.); залучення учнів до українських національних звичаїв і традицій (О. Батухніна, С. Ласунова, Н. Рогальська, В. Стрельчук, В. Фан, З. Файчак); розвиток теорії та практики виховання, в тому числі національного і патріотичного (І. Бех, В. Гнатюк, В. Демчук, М. Красновський, І. Мартинюк, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, П. Щербань), виховання патріотизму засобами мистецтва (Л. Масол, В. Одарченко, Р. Осипець О. Просіна, О. Стьошна, Г. Шевченко та ін.).

Метою статті є окреслення методичних засад вивчення українознавчого матеріалу на уроках музичного мистецтва у 5 класі та його вплив на формування в учнів ціннісного ставлення до українського мистецтва.

Особливу роль у патріотичному вихованні учнів відіграє музичне мистецтво. Науковці відмічають, що вивчення українських музичних творів розвиває у школярів особливу естетичну сприйнятливність, а активна взаємодія з музичними образами формує ціннісне ставлення до мистецтва, розвиває моральні почуття через емоційний відклик до образів мистецтва. Музичне виховання вирішує проблему відродження духовності українського суспільства.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття педагогами та науковцями були запропоновані різноманітні підходи до використання мистецтва у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл. Так, у роботах Н. Волошиної, Н. Дьоміної, К. Лехта, Л. Масол, Н. Мирецької, Н. Миропольської, В. Полуніної, В. Разумного, С. Соломахи та ін. система естетичного виховання розглядається як єдність форм шкільної діяльності й педагогічних прийомів, спрямованих на формування в учнів активно перетворюючого есте-

тичного ставлення до навколишнього світу. У цій системі вагоме місце відводиться знайомству учнів із різними видами мистецтва з наданням переваги одному з них для більш глибокого ознайомлення. Інші науковці, такі як Л. Баженова, Т. Пеня, Г. Шевченко, П. Халабузар віддають перевагу певному об'єднанню деяких видів мистецтва, які обираються педагогом для вирішення завдань естетичного виховання.

Формування ціннісного ставлення в учнів пов'язане зі створенням певного мікропростору, в якому відбувається їх зустріч з мистецтвом. Заслуговує на увагу думка Г. Шевченко про те, що обов'язковим, організуючим компонентом виникнення почуттів та естетичного сприймання будь-якого мистецтва є емоційні умови [7, 74]. Погоджуючись з думкою науковця щодо визначення таких умов, як: емоційно-образна розповідь учителя про життя композитора, про виникнення художнього задуму музичного твору; звернення до емоційної пам'яті учнів; яскравий емоційний виклад учнями твору мистецтва; зустрічі із представниками творчої інтелігенції; використання творів «суміжних мистецтв» (використання елементів інтеграції) з метою активізації суб'єктивних образів-уявлень, ми вважаємо можливим доповнити іншими навчально-виховними умовами, орієнтованими на емоційний розвиток учнів: драматизація; використання інформаційно-ілюстративних можливостей комп'ютера; занурення в епоху; проведення уроку в музеї, концертному залі філармонії; дидактичний театр (відомі композитори ведуть діалоги між собою, глядачами, що допомагає уникнути сухого, академічного викладу, дає можливість уявити себе на місці митця і розповісти про почуття й думки, що спонукали створити даний твір, або пов'язані з побаченим і почутим).

Підкреслимо, що мистецтво само є особливим засобом спілкування (комунікації), яка має подвійний характер: з одного боку, це – прилучення до творів мистецтва, їх переживання і проживання, а з іншого боку – спілкування з приводу цих творів та їх осмислення. Його комунікативна природа обумовлена особистісною, суб'єктивною взаємодією автора і виконавця, автора і слухача, виконавця і слухача, а також авторів, виконавців і слухачів між собою.

Зауважимо, що вплив мистецтва на особистість, за Є. Крупником, відбувається на трьох рівнях її психологічної організації:

- психофізіологічному – через активізацію зорових, слухових та інших рецепторів;

- психологічному емоційно-вольовому – через стимулювання психологічної активності або психологічної розрядки, релаксації;
- соціально-психологічному – через катарсичну реакцію, що перетворює і гармонізує її особистісні стани та якості.

Саме на цьому рівні найбільш ефективно реалізується виховна функція мистецтва [4, 103–104].

Майбутньому вчителю музичного мистецтва треба враховувати, що урок музичного мистецтва – це перетворюючий простір, який надає можливість учням найкращим чином будувати та удосконалювати себе як особистість. Це – та навчальна ситуація, та «сценічна» площадка, де не тільки викладаються знання, а й розкриваються особистісні особливості учнів.

Однією з важливих потреб при викладанні музичного мистецтва є його художньо-творчий характер. Це обумовлено психологічними властивостями мистецтва (мистецтво як пізнання, мистецтво як катарсис, мистецтво і життя), його творчим потенціалом (особистісно орієнтованим направленням, міжособистісною взаємодією, взаємодією творчої самореалізації учнів і вчителів) і педагогічною організацією художньо-творчого процесу (змістом, методами і формами занять, технологіями, критеріями якості викладання тощо).

Сучасна програма з музичного мистецтва для 5–7 кл. (кер. авт. колективу Масол Л. М.) передбачає творче ставлення вчителя до змісту і технологій навчання, поурочного розподілу навчального художнього матеріалу [6]. Вперше в практиці українських шкіл, авторами програми було надано можливість учителю обирати мистецькі твори для сприймання та співу, орієнтуючись на навчальну тематику та критерії їх високої художньої якості.

Орієнтиром у цьому процесі для майбутніх учителів музичного мистецтва є державні підручники (авт. Масол Л., Аристова Л.). Розглянемо змістове наповнення українознавчим матеріалом уроків музичного мистецтва у 5 класі. Під час співу, сприймання та аналізу-інтерпретації музики п'ятикласники набувають різноманітного музично-естетичного досвіду. Запропонований у підручнику навчальний матеріал охоплює народну, класичну і сучасну музику.

Пісенний матеріал складається з 16 різнохарактерних пісень, переважна більшість якого це українські народні пісні («Чи не той то

Омелько», «Щедрик», «Добрий вечір тобі, пане господарю!») та пісні сучасних українських авторів: «Веселкова» (сл. М. Ясакової, муз. О. Янушкевич), «Золота зіронька» (Н. Май), «Козацькому роду нема переводу» (сл. М. Вонь, П. Карася, муз. М. Балеми), «Пісня на добро» (сл. Ю. Рибчинського, муз. І. Карабиця), «Рідна мова» (сл. П. Осадчука, муз. Б. Гірського), «Веснянка» (сл. А. Навродського, муз. В. Філіпенка), «Писанки» (сл. С. Жупаніна, муз. В. Таловирі), «Школярі-школярики» (сл. О. Вратарьова, муз. О. Злотника), «Український віночок» (сл. І. Голяш, муз. Л. Стельмащук). Опанування художньо-педагогічного репертуару у процесі традиційного співу, що залишається пріоритетом шкільного музичного виховання, може поєднуватися з різноманітною музичною діяльністю учнів відповідно до їхніх інтересів і потреб: грою на дитячих музичних інструментах, активною музично-ритмічною та музично-руховою діяльністю, імпровізацією тощо. Запропонований музичний матеріал близький до дитячих уподобань, що позитивно впливає на формування почуття патріотизму, особистої та громадянської гідності.

Теми 7–9 «Пісня – душа народу» передбачає поглиблення і розширення знань учнів про українську народну пісню у контексті світової культури, розгляд родинно-побутових, календарно-обрядових та історичних пісень [5, 40–52]. Використання української народної пісні у творчості композиторів розглядається через призму трансформації у н. п. «За світ встали козаченьки» з ліричної на маршову та продовження її «творчого життя» у опері Миколи Лисенка «Тарас Бульба». Учителю може запропонувати учням наспівати мелодію пісні, змінюючи її характер від ліричної до маршової, відслідкувати, як змінюється при цьому власний настрій. Проживання процесу створення своєї музичної композиції, відстеження власного стану щодо її виконання, роздуми над проблемними питаннями: «Як ви розумієте вислів сучасного українського музиканта, праправнука М. Лисенка, що «композитор змінив шаблю на диригентську паличку і зброєю в боротьбі за незалежність України зробив народну пісню» дають можливість розвинути критичне мислення та активну громадянську позицію, виховувати в учнів почуття патріотизму.

Теми 10–11 «Народні музичні інструменти» дозволяють простежити історичний шлях виникнення і розвитку українських народних ін-

струментів, виявлення схожості та різниці з народними інструментами світу. Так, на прикладі найвідомішого українського інструменту - кобзи – улюбленого інструменту кобзарів, попередницею бандури, учням пропонується порівняти його з подібними інструментами, що існують в інших країнах – «koruz» у Туреччині, «korus» у Хорватії, «koboz» в Угорщині, «sobza» в Румунії тощо [5, 53]. Інтеграція з іншими видами мистецтва (читання української народної казки «Чарівна скрипка», перегляд репродукцій картин – Л. Кудринський «Троїсті музики», відеофрагментів з документального фільму «Як народжувалась скрипка» тощо) поглиблюють знання учнів, розширюють їх сприйняття. В учнів формується емоційно-позитивне ставлення до українських творів мистецтва як носіїв морально-патріотичних цінностей.

Освоєння твору мистецтва відбувається через переживання, розуміння та інтерпретацію. Незважаючи на те, що на уроці вагомим є елемент розумового виховання, домінує конкретно-чуттєвий фактор: почуття, емоції тощо. Синтез знань і почуттів сприяє формуванню ціннісного ставлення в учнів до українського мистецтва, здатності розуміти та естетично оцінювати твори мистецтва, а в інших випадках – створювати.

Тема 12–13 «Народні танці» – подається як аналіз-трансформація стародавніх народних танців «гопак», «козачок», «аркан» у сучасному житті. Так, майбутнім учителям треба звернути увагу на розгляд українського танцю гопака через призму бойового гопака, елементи якого використовувалися у бою, а старовинний танець аркан можна порівняти з виконанням однойменної композиції переможницею Євробачення 2004 року – Руслани Лижичко. Пропонується прослідкувати шлях українських танців у оперній і симфонічній музиці не лише української, а світової.

Тема 14 «Народна музика у творчості композиторів» знайомить учнів з авторською обробкою мелодій пісень і танців, які збагачують не тільки мистецтво рідного краю, а й світову культуру загалом. Особлива увага приділяється українській народній пісні в обробці Миколи Леонтовича «Щедрик», яка здобула популярність не лише в Україні, а й в усьому світі під назвою «Carol of The Bells». У 2017 році у мережі Інтернет було запущено флешмоб з нагоди 100-річного ювілею її першого публічного виконання (за ініціативою Н. Давидовського). Ме-

тою ідеї стало створення своєрідної відео-галереї виконання «Щедрика» різними людьми як в Україні, так і за її межами. До флешмобу приєдналася велика кількість професіональних та аматорських колективів.

У підручнику музичного мистецтва пропонується порівняти виконання цієї пісні дитячим ансамблем та Ассією Ахат, переглянути різдвяно-святковий мультфільм «Щедрик» (Олег Скрипка та Ле Гранд Оркестр). Доречно буде використання відеофрагментів із зарубіжних фільмів «Один вдома», «Гаррі Потер», у яких звучить українська щедрівка англійською мовою, що дає можливість учням пишатися здобутками власної країни, музика якої лунає світом, і викликати почуття гордості.

Важливого впливу на виховання патріотизму у школярів має духовна музика. Так, тема 18–19 «Хорова музика» знайомить учнів з творчістю Артема Веделя [5, 96], найвизначнішого музиканта 18 ст., музична спадщина якого на довгий час була забута. Однією з умов духовного музичного виховання школярів є здійснення аналізу-інтерпретації музичних творів. Саме на етапі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкривається зміст творів, посилюється емоційний вплив музики.

Будуючи урок за темою «Хорова музика», майбутнім учителям рекомендується звернути увагу на висвітлення складного шляху митця: А. Ведель, прожив лише 41 рік (творив тільки до 32 років), але залишив значну творчу спадщину (близько 80 музичних творів, серед них 36 духовних концертів, 4 тріо, літургія, всеношна) [2, 34].

Розповідаючи про духовну музику, треба звернути увагу учнів на те, що до духовної музики відносяться вокальні, інструментальні або вокально-інструментальні твори на релігійні тексти чи сюжети. Вона має давні традиції та глибокий емоційно-духовний вплив на людину. Духовну музику писали майже всі визначні композитори світу. «Херувимська» (грец. *Χερουβικός Ύμνος*; за першими словами – «Іже Херувими») – духовна пісня православної церкви, яка ще з VI століття входить до складу Літургії. Музична форма Херувимської – період, який звучить дуже піднесено, споглядално і відчужено, повторюється кілька разів у повільному темпі.

У темі 20–21 «Інструментальна музика» пропонується для сприйняття учнів твір Василя Барвінського «Квартет для двох скрипок, альту і віолончелі» [5, 100–101], його аналіз-інтерпретація та використання інтеграційних елементів – читання байки Л. Глібова «Музики». Ім'я Василя Барвінського знане в США, Європі, і навіть у далекій Японії, але довго замовчувалось у себе на Батьківщині через несправедливі репресії [2, 137].

Враховуючи вільний доступ молодших підлітків до художньої інформації в умовах насиченого медіапростору, притаманного сучасній культурі, одним із завдань для учнів (за бажанням) може стати дослідження творчості популярних українських вокальних і вокально-інструментальних ансамблів («Пікардійська терція» тощо).

Тема 24–25 «У музичному театрі: опера» знайомить учнів з відомою українською оперою «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського [5, 123]. Запропонована опера відобразила драматичний період в українській історії XVIII сторіччя, коли після розгрому Запорізької Січі царицею Катериною 1774 р. частина запоріжців, утікаючи від царської розправи, осіла в гирлі Дунаю, на турецькій території [2, 46].

Отже, висвітлені методичні засади щодо використання українознавчого матеріалу підручника допоможуть майбутньому вчителю спрямувати свою педагогічну діяльність на формування в учнів почуття патріотизму на основі національних традицій. Розуміння позиції, що концепції світу кожного митця є значущими й унікальними як безпосередні оригінальні емоційні відбиття часів, близьких нам або далеких, врахування не лише суто українських національних музичних традицій, а й порівняння їх із спадщиною інших народів світу, з творами світової музичної культури, загальнолюдськими гуманістичними цінностями, суттєво вплине на формування критичного мислення, активної громадянської позиції учнів.

При цьому треба враховувати, що виховний вплив мистецтва на особистість – акт двосторонній. Він являє собою активну взаємодію художнього твору і особистості. Якщо потреби людини не відповідають інформативній значимості мистецтва, а їх сприйняття неадекватне його

природі, то вплив мистецтва на духовний розвиток особистості виявляється нереалізованим.

На думку В. Адорно, твори мистецтва живуть тому, що вміють говорити тією мовою, якої позбавлені як природні об'єкти, так і люди, які їх створили. Вони спілкуються завдяки комунікації усіх окремих елементів, які містять у собі [1, 10]. Через мистецтво людина виражає своє розуміння світу, своє ставлення до нього. Моделюючи світ, воно дає можливість виявити різні співвідношення й взаємозв'язки цього світу, що стимулює особистість до творчості, розвитку власних здібностей. Саме творча особистість – найважливіша мета процесу навчання й виховання.

Аналіз наукової літератури, узагальнення передового практичного досвіду та результати нашого дослідження вказують на ефективність обраної стратегії: впровадження українознавчого матеріалу на уроках музичного мистецтва впливають на формування у учнів ціннісного ставлення до українського музичного мистецтва, виховання патріотизму та активної громадянської позиції.

Актуальність зазначеної теми потребує подальшої наукової розробки ефективної методики формування педагогічної готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Адорно Т. Теорія естетики / Пер. з нім. П. Тарашук. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. – 518 с.
2. Кияновська Л. О. Українська музична культура: Навч. посіб. – Львів : Тріада плюс, 2008. – 344 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vixovannya/>
4. Крупник Е. Психологическое воздействие искусства – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
5. Масол Л. М. Музичне мистецтво: підруч. для 5 кл. / Л. М. Масол, Л. С. Аристова. – Харків : Сиція, 2013. – 160 с. : іл.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво; Образотворче мистецтво; Інтегрований курс «Мистецтво». 5-9 класи [Електронний ресурс]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/music.pdf>
7. Шевченко Г. Эстетическое воспитание в школе: учебно-метод пособие. – К. : Радянська школа, 1985. – 144 с.

Liudmyla ARYSTOVA

Mykolaiv

METHODICAL BASES OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN SCHOOL 5TH CLASSES' ART LESSONS OF MUSICAL

The article reports analyze the main results research work preparation of future teachers musical art to the patriotic education school students in modern information space. Represent methodical bases using material Ukrainian music represented in the state textbook on the art of music (by L. Masol, L. Arystova). Analyzed music and their influence on the formation of valuable relation schoolchildren to Ukrainian music. Outlined the role of music in the patriotic education of students. Formation of valuable attitude in school students associated with the creation of a specific mikroprostir, in which the their meeting with art. The organizational component of the emergence of feelings and aesthetic perception art is emotional conditions. Emotional minds include: emotional and imaginative story about a composer, the emergence of artistic conception of a musical work; appeal to the emotional memory of students; vivid emotional presentation of works of art teacher; meeting with intellectuals and others.

The ways of further research to develop an effective method formation of pedagogical readiness future teachers to the patriotic education school pupils.

Key words: patriotic education, value attitude, musical art lesson, methodology.

Людмила АРИСТОВА

г. Николаев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ 5-х КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье отражены основные результаты исследования проблемы подготовки будущих учителей музыкального искусства к патриотическому воспитанию учащихся в современном информационном пространстве. Предложены методические основы использования украинского музыкального материала, представленного в государственном учебнике по музыкальному искусству (авт. Л. Масол, Л. Аристова). Проанализированы музыкальные произведения и их влияние на формирование ценностного отношения учащихся к украинской музыке. Определены пути дальнейшей научной работы по разработке эффективной методики формирования педагогической готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, ценностное отношение, музыкальное искусство, урок, методика.

Стаття надійшла до редколегії 23.01.2017

УДК 37.016:78

Людмила АРИСТОВА, Інна МУСТЯЦА

м. Миколаїв

miliva2011@yandex.ua, mustyatsainna@outlook.com

РОЗВИТОК ЧУТТЯ РИТМУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті визначено сутність поняття «ритм», охарактеризовано музичне сприймання як складний процес, основою якого є здатність слухати, емоційно переживати музичний зміст твору. Проаналізовано методичні аспекти розвитку ритмічних здібностей на уроках музичного мистецтва в початковій школі. Окреслено методичні засади розвитку чуття ритму в молодших школярів, висвітлені педагогічні прийоми роботи з учнями початкових класів на уроках музичного мистецтва. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо розроблення ефективної методики розвитку чуття ритму на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Ключові слова: музичне виховання, ритм, чуття ритму, урок музичного мистецтва, молодші школярі.

У період зміни освітньої парадигми, створені нового Стандарту загальної середньої освіти, основою якого є компетентнісний підхід, пошуку нових навчальних технологій, спрямованих на формування у учнів ціннісного ставлення до життя, великої уваги потребує музичне виховання школярів як запорука у формуванні гармонійно розвиненої особистості.

У науковій літературі музичне виховання учнів розглядається як цілеспрямований процес, що включає систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору. Одним із важливих компонентів сприйняття музичного твору є ритм.

Поняття «ритм» у філософській та психолого-педагогічній літературі розглядається з різних сторін. Педагогічний аспект розвитку почуття ритму в музичній діяльності розглядали Е. Абдуллін, Б. Асаф'єв, А. Бенлі, Н. Ветлугіна, О. Давидова, Е. Жак-Далькрос, С. Запорожець, А. Кенеман, В. Медушевська, К. Орф, Е. Печерська, А. Сохор, В. Холопова та інші.

Метою статті є окреслення методичних засад розвитку почуття ритму на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Музичне виховання є органічною складовою всього навчального процесу в загальноосвітній школі. Адже музика допомагає учням глибше сприймати життя, виховує любов до Батьківщини, рідних, друзів та збагачує їхню мову.

Урок музичного мистецтва включає в себе різні види музичної діяльності учнів: спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах, слухання музики. Основою будь-якої музичної діяльності є сприймання музики.

Музичне сприймання – складний процес, основою якого є здатність слухати, емоційно переживати музичний зміст твору.

Успішність школяра в різних видах музичної діяльності пом'якшує властиві дитині кризові вікові явища, формує добрий смак. Сучасна методика виховання носить розвиваючий характер музичної діяльності, що забезпечує таке спілкування, при якому провідну роль грає саме мистецтво, а учитель стимулює спільний пошук нестандартних рішень, розкриваючи сенс існування музики в житті кожної людини і суспільства в цілому.

Музичне виховання – це цілеспрямований і систематичний процес. Одним з основних його завдань є розвиток ритмічних здібностей. Починаючи з першого року життя, дитина зустрічається з численними формами ритмічних дій, потім і сама бере участь у них. Наприклад: вона крокує, танцює, стрибає пов'язує рухи з піснею. У цьому проявляється ритмічність і розвиток цих здібностей. Почуття ритму відіграє дуже важливу роль у розвитку слухових та тактичних навичок. Як зазначає С. Науменко, почуття ритму являє собою провідну тенденцію в музичній діяльності [4].

Ритм музичного твору частіше порівнюють з пульсом людини. Поняття «ритм» (походить від грецького – «розміреність», «такт») – це чергування мовних, звукових, зображальних елементів у їх відповідній послідовності, періодичним рівномірним членуванням звуків, рухів, зображень за такими ознаками, як сила, тривалість тощо; один з трьох основних елементів музики, поряд з мелодією і гармонією, часова організація послідовності та групування тривалостей звуків і пауз, не пов'язана з їх висотним положенням [8].

Отже, виходячи із цього визначання, *чуття ритму* – це комплексна здатність, яка включає в себе сприйняття, розуміння, виконання та творення ритмічної складової музичних образів.

Чуття ритму – це здатність рухатись, переживати музику, емоційно на неї реагувати, відчувати музичний ритм і точно його відтворювати. У молодшому шкільному віці, ритмічне чуття проявляється через сприйняття музичного твору, безпосередньо супроводжуючи тими чи іншими руховими реакціями, більш менш точно передаючи ритм музики. Це є основою всіх проявів музичності, які пов'язані з сприйняттям тимчасового музичного руху. У цей період у учнів переважає сенсомоторний характер музичного сприйняття. Позитивні емоції викликає музика у швидкому темпі, оскільки дає можливість дитині виразити свої почуття, настрій та враження.

Чуття ритму в першу чергу проявляється в тому, що для вдосконалення сприйняття музики вона супроводжується тими чи іншими рухами, тобто сприйняття музики має активний слухо-моторний характер, що показує «активне» природно ритмічне акцентування. Розглянемо його на прикладі сприйняття синкопованого ритму. В цій основі вираження синкопи попадають на зіткнення двох акцентів: одна перепадає на слабку часту. Перший акцент є «внутрішнім», якому не відповідає ніякий об'єктивний акцент: при синкопі на сильну частку такту доводиться слабкий акцент, або неакцентоване звучання або відсутність звучання. Другий є «об'єктивним акцентом», вплив синкопи виникає, якщо попередній ритмічний рух змушує слухача робити внутрішній акцент на сильну долю в такті, якщо об'єктивний акцент на слабкій частині такту буде не просто «більш сильнішим звуком», справжнім ритмічним акцентом, що викликає у слухача «внутрішній поштовх».

Зіткнення цих двох «внутрішніх поштовхів» одного, який викликається об'єктивними особливостями попереднього ритмічного руху, а інший визначений об'єктивними особливостями ритмічного руху середині даного, створює переживання синкопи. У відсутності двох «внутрішніх акцентів», слухач сприймає не синкопу, а «зрушення тактовий ризи», або певний неформальний ритм.

Сприймання і відтворення музичного ритму, можна отримати тільки на основі відчуття ритму, тобто на основі емоцій, які спираються на моторику, рух або інші прийоми. Щоб довес-

ти ритмічну лінію, учень повинен неминуче вдатися до «самодиригування», знайти певну моторну опору, що допоможе у відтворенні ритмічних рухів.

Е. Жак-Далькроз одним з основних завдань ритміки вважав трансформацію слухових музично-ритмічних уявлень на пластику тіла, оскільки рух і музичний ритм є продовженням біологічного ритму людини [3].

Е. Абдуллін акцентував увагу на помилковості суджень щодо зведення почуття ритму до рухових реакцій, наголошуючи на тому, що рухи не утворюють ритмічного переживання. Рухові мотиви є органічним компонентом сприйняття ритму, не зовнішнім по відношенню до останнього явища, лише «супутніми» йому окремих випадках. Якщо учень володіє почуттям ритму, то для нього ритмічне завдання завжди будуть легкими [1].

На уроках музичного мистецтва використовуються різні творчі завдання, що розвивають безпосередньо музично-ритмічне чуття, музичні навички, культуру виконання, імпровізаторське виконавство, пропонуються творчі завдання для розвитку пластичної виразності образу, завдання для розвитку мовної інтонаційної виразності, творчості в рухах, пантомімі і театральній-ігровій діяльності.

Так, Е. Печерська пропонує застосовувати на уроці різноманітні музично-ритмічні рухи, що пов'язані з навчальним матеріалом уроку і можуть виконувати роль як методу, за допомогою якого діти усвідомлюють окремі поняття музичної грамоти, так і засобу самовиявлення дитини [6, 52].

Оскільки музично-ритмічне чуття – це музична здібність, що виявляється в здатності активно (у рухових реакціях) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму, точно відтворювати його і створювати нові ритмопоєднання [7, 610–611], пропонуємо наступні прийоми розвитку чуття ритму.

Створення оркестру власного тіла – прийом, в якому не використовуються музичні інструменти, тільки тіло людини. Учням пропонується відтворити певний ритмічний малюнок за допомогою плескання у долоні, клацання пальцями, стукоту в грудну клітину, тупоту ногами, ударами відкритими і закритими долонями тощо. Якщо учні роблять помилки вчитель їх виправляє та показує рухи у повільному темпі й без музики для того, щоб відпрацювати їх з учнями. Після цього учні можуть виконати цей рух самостійно під музику у відповідному темпі.

Створення ритмічного супроводу до пісні – клас розподіляється на дві групи, одна з них виконує пісню, а інша відстукує ритм.

Вгадай пісню за ритмом – учитель відстукує ритм однієї з пісень, які були розучені, а учні, за ритмом, намагаються визначити яка пісня задумана [2, 86].

Спонтанний танець – учням пропонується через танець виразити певний образ, придуманий ним самим або запропонований учителем. Головне правило підбору тем: йти від простого до складного, від одухотвореного до неживого. Наприклад, станцюй «метелика», «кішку», «конячку», «квітку», «цукерку», «виноград», «тісто» і тощо. Можна проілюструвати фрагменти з балету П. І. Чайковського «Лускунчик» – «Чай», «Кава» тощо.

Вільне диригування – прийом, що відповідає моторній природі музичного сприйняття, також забезпечує цілісне охоплення твору. Оскільки цей прийом відтворюється на емоційній основі, він дозволяє розвивати музичні здібності, творчу уяву. Завдяки цьому прийому, диригування простої мелодії може сприяти створенню музичного образу в уяві учня, його сприйняття та розвиток [5, 40].

Швидко – повільно – прийом, що використовується для відчуття дітьми швидкості руху в музиці. Учитель пропонує учням, слухаючи музичний твір, передати рухами пальців рук темп музики.

Танець п'яти рухів (за Габріеллою Рот) – учитель готує п'ять аудіозаписів з музикою різного темпу, тривалістю 1 хвилини кожного темпу. Учні пропонується рухатися під музику, відтворюючи настрій та ритм музики за допомогою власного тіла. Наприклад: «течія води» – плавна музика, «перехід через хащі» – імпульсивна, «зламана лялька» – неструктурована музика, хаотичний набір звуків, «політ метеликів» – лірична, плавна, «спокій» – спокійна, тиха музика, звуки лісу тощо [9, 64–65].

Як бачимо, такі ритмічні прийоми базуються на вільній імпровізації, вчать дитину до вла-

сного самовираження, розвивають чуття ритму. Рухи творчого характеру, зокрема руками, долонями, пальцями тощо, використання елементів танцю, пантоміми є ефективним засобом для виховання чуття ритму на уроках музичного мистецтва у молодших школярів.

Отже, на уроках музичного мистецтва використовуються прийоми, що спрямовані на формування вміння сприймати музичний твір, виражати його емоційний зміст рухами і жестами, імпровізувати, розвивати музично-ритмічне чуття. Для досягнення розвитку чуття ритму у молодших школярів слід використовувати ті рухи, які їм знайомі з їхнього повсякденного життя, не потребують багато часу для того щоб їх вчити.

Актуальність зазначеної теми потребує подальшої наукової розробки ефективної методики розвитку чуття ритму на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2013. – 431 с.
2. Аристова Л. С. Методика викладання музичного мистецтва в 1 класі : методичний посібник / Л. С. Аристова. – Миколаїв : ОІППО, 2014. – 128 с.
3. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М. : Классика-XXI, 2002. – 248 с.
4. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С. І. Науменко. – К. : Магістр-S, 1996. – 95 с.
5. Печерська Е. П. Удосконалити музично-творчий розвиток дітей // Початкова школа. – 2006. – № 6. – С. 40.
6. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. / Е. П. Печерська – К. : Либідь, 2001. – 272 с.
7. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. Посібник / О. Я. Ростовський – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
8. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю. Є. Юцевича [Електронний ресурс] / Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – Режим доступу: <http://term.in.ua/indeks.html?term=%D0%A0%D0%98%D0%A2%D0%9C>
9. Черемнова Е. Ю. Танцетерапия: танцевально-оздоровительные методики для детей / Е. Ю. Черемнова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 121.

Ljudmyla ARYSTOVA, Inna MUSTYATSA
Mykolaiv

THE DEVELOPMENT OF RHYTHM SENSE ON MUSICAL ART LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

In the article the essence of the concept of «rhythm», characterizes the musical perception as a complex process, which is based on the ability to listen, to experience the emotional content of the music piece. Analyzed the methodological aspects of rhythmic abilities at music lessons in elementary school. The ways of forming sense of rhythm in primary school children covered instructional techniques of work with primary school pupils in the music classroom. Detected the ways of further scientific work of development the effective methods of sense of rhythm in music classes in elementary school.

Key words: music education, rhythm, a sense of rhythm, music lessons, primary school students.

Людмила АРИСТОВА, Інна МУСТЯЦА

г. Николаев

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВО РИТМА НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье определена сущность понятия «ритм», охарактеризовано музыкальное восприятие как сложный процесс, основой которого является способность слушать, эмоционально переживать музыкальное содержание произведения. Проанализированы методические аспекты развития ритмических способностей на уроках музыкального искусства в начальной школе. Проведен анализ методических основ развития чувства ритма у младших школьников, освещены педагогические приемы работы с учащимися начальных классов на уроках музыкального искусства. Определены пути дальнейшей научной работы по разработке эффективной методики развития чувства ритма на уроках музыкального искусства в начальной школе.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, ритм, чувство ритма, урок музыкального искусства, младшие школьники.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 376-056.262/.263-056.36-053.4:316.77:37.012

Наталія БАБИЧ

м. Київ

n.babych@kubg.edu.ua

СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ, ІНТЕЛЕКТУ ТА ПРИ ПОЄДНАННІ ЦИХ ПОРУШЕНЬ

У статті висвітлені методичні засади дослідження стану сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень. Дане питання є неоднозначним, про що і йдеться в змісті публікації та висвітлюється стан вивчення даної проблеми в сучасній корекційній педагогіці. Описано діагностичний комплекс для визначення стану сформованості комунікативного потенціалу відповідно до виділених компонентів й встановлені рівні його сформованості у дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень.

Ключові слова: комунікативний потенціал, комунікативне ядро, комунікативні периферія, комунікативні навички, комунікативна діяльність, діти з порушеннями зору та інтелекту.

Пріоритетним завданням сучасної системи корекційної освіти є створення відповідних умов для розвитку і самореалізації кожної дитини. Оскільки за останні десятиріччя відбулось усвідомлення того, що повноцінне спілкування дитини з соціальним оточенням є не тільки головним чинником її психічного та соціального розвитку, а й чинником попередження та подолання можливих труднощів на шляху особистісного становлення. Безумовно, повноцінне спілкування неможливе без комунікативних навичок, які формуються у людини в дошкільному віці та становлять вагому складову її комунікативного потенціалу.

Вивчення процесів становлення комунікації у дошкільників на сучасному етапі є надзвичайно важливим завданням, так як дозволяє прогнозувати труднощі комунікативної взає-

модії між дітьми. Комунікативний підхід до вирішення проблеми розвитку здібностей дитини до комунікативної діяльності вказує на те, що не можна навчитись розуміти іншу людину, не вступивши в особистісні стосунки з нею.

Цей взаємозв'язок відбувається при використанні різних комунікативних засобів (вербальних і невербальних), форм (діалог, бесіда, керування, наслідування та ін.), типів взаємодії (наслідування, встановлення зворотного зв'язку, конкуренція, співпраця, пристосування). Важливо зауважити, що відмінною рисою діагностики комунікативного потенціалу є не вивчення елементарних, мовних одиниць, а оволодіння дітьми здатністю користуватись вербальною або невербальною комунікацією, як засобом взаємодії у спілкуванні з оточуючими людьми.

В психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу до діагностики комунікативної діяльності, зокрема стану сформованості комунікативного потенціалу. Аналіз наукової проблематики формування компонентів комунікативного потенціалу у дітей з нормальним розвитком (О. Бодальов, А. Золотнякова, В. Лабунська, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузська, Г. Чиркіна та ін.), в осіб з порушеннями зору (Л. Вавіна, І. Гудим, В. Деніскіна, М. Заорська, В. Кобильченко, І. Моргуліс, Є. Синьва та ін.) та у дітей з порушеннями інтелекту (М. Гнезділов, О. Грабаров, К. Грачова, Г. Дульнев, М. Кузьмицька, Л. Логвінова, В. Петрова, Е. Сеген, Г. Цикото, А. Юдилевич та ін.) дав змогу з'ясувати важливість врахування специфічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку різних нозологій при організації та розробці діагностики стану сформованості комунікативного потенціалу. Адже комунікативна діяльність детермінована станом зорового аналізатора й інтелектуального розвитку [8]. Однак ще й дотепер в корекційній педагогіці не розглядалось питання сформованості комунікативного потенціалу у старших дошкільників, які мають порушення сенсорної та інтелектуальної сфери.

Отже, визначено коло основних проблем діагностики стану сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: відсутність комплексної методики дослідження окресленого феномену та його компонентів у дітей з означеною нозологією; недостатнє висвітлення у спеціальній педагогіці та психології питань стосовно стану його сформованості у дітей з порушеннями сенсорної та інтелектуальної сфери.

Все це актуалізує питання дослідження комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору або інтелекту у порівнянні з дітьми зі складною структурою дефекту, а саме при поєднанні цих порушень, і передбачає вирішення наступних завдань: по-перше, теоретично обґрунтувати підбір діагностичного інструментарію для вивчення компонентів комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень; по-друге, за результатами дослідження встановити рівень його сформованості у дошкільників означеної категорії.

Важливо врахувати такі аспекти діагностики під час розроблення методики та організації процедури дослідження стану сформованості

комунікативного потенціалу: вимоги до процедури проведення з дітьми, які мають порушення зору або інтелекту; теоретико-методологічні засади побудови дослідження, що обумовлені структурною моделлю комунікативного потенціалу особистості [5].

Відповідно комунікативний потенціал неможливо досліджувати ізольовано у відриві від тих особистісних властивостей та здібностей, які детермінують сам процес комунікації. Зокрема потрібно використовувати методики, які вивчають не тільки взаємовідносини з іншими людьми, а й особливості розвитку дитини, характерні риси особистості, самооцінку, стан емоційної сфери дитини. Діагностичний комплекс повинен включати в себе завдання, які спрямовані на визначення рівня володіння способами дій, знань і навичок, реалізацію свого досвіду в різних умовах комунікативної діяльності, відносно короткого часу визначити рівень сформованості компонентів комунікативного потенціалу дітей даної вікової категорії або відхилення від нього в той чи інший бік.

В межах окресленого дослідження найбільш оптимальним є використання саме педагогічної діагностики, адже сучасний підхід передбачає створення педагогами умов для її організації. Важливим чинником є визначення структури дефекту, а саме даних про фізіологічний стан дитини з порушеннями зору та інтелекту. Віковий фактор розглядається як не менш важливий компонент, який визначає специфіку багатьох відхилень, у тому числі у розвитку комунікативного потенціалу [9].

Організація дослідження здійснювалася з опорою на принцип порівняльного підходу, який дозволяє точніше виявити особливості формування комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями сенсорної сфери при збереженому інтелекті, порівняно з дітьми, які мають інтелектуальні порушення окремо або у поєднанні із сенсорними. Відбір відбувався шляхом збору та вивчення документації (анамнестичних даних про дітей, медичних карток зорових та супутніх захворювань, документації офтальмологів, неврологів, психіатрів та логопедів). Зважаючи на те, що немає чіткої, нормативно узгодженої градації зорових порушень, як показань до комплектування певних груп за офтальмологічними та психофізіологічними показниками дитини, в одну групу переважно об'єднані діти з різними зоровими порушеннями й різною гостротою зору. Така ж

система в групах зі складним дефектом, де різні за складністю зорові порушення можуть поєднуватися як з легкою, так і з помірною розумовою відсталістю.

Здійснюючи вибірку дітей для окресленого дослідження було враховано: вік – старші дошкільники 6–7 років; стан зорового аналізатора на момент експерименту – гострота зору в межах VIS 0,4–0,8 (діти зі зниженим зором); ступінь інтелектуальних порушень – легка розумова відсталість.

Для здійснення діагностики комунікативного потенціалу означених категорій дітей використовувались методики, які спрямовані на дослідження як суб'єктивних (внутрішніх), так і

об'єктивних (зовнішніх) чинників формування його компонентів.

Зміст проведеного експерименту був спрямований на дослідження двох компонентів структури комунікативного потенціалу особистості: комунікативне ядро та комунікативна периферія, розвиток яких актуальний саме для дітей старшого дошкільного віку із зоровими та інтелектуальними порушеннями [3].

Відповідно до означеного, розроблений діагностичний комплекс передбачав діагностику кожного з компонентів комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень (табл. 1).

Таблиця 1

Діагностичний комплекс комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Компоненти комунікативного потенціалу особистості	Показники	Діагностичні методики
Комунікативне ядро	<ul style="list-style-type: none"> – Позитивна мотивація та спрямованість на комунікативну діяльність. – Наявність потреб, бажання та інтересу до комунікативної взаємодії. – Встановлення та підтримання комунікації при наявності внутрішніх комунікативних сил (задатки, здібності, установки, бажання одержувати інформацію). – Наявність комунікативного досвіду, орієнтація в комунікативній ситуації (вміння звертатись з проханням, запитанням або за допомогою). – Розуміння власного емоційного стану та його причинно-наслідкових зв'язків (на елементарному рівні). – Емоційно-ціннісне ставлення дитини до процесу комунікації, відчуття задоволення від комунікативної взаємодії 	<ul style="list-style-type: none"> – Проективна методика «Чарівна паличка» – Методика «Визначення емоційного ставлення» – Методика «Трикутник» – Діагностика комунікативно-мовленнєвих вмінь дошкільників (імпресивне та експресивне мовлення)
Комунікативна периферія	<ul style="list-style-type: none"> – Ініціювання, підтримання, прогнозування та завершення комунікативного акту. – Здатність слухати і чути співрозмовника та адекватна реакція на міжособистісну взаємодію. – Влучний вибір комфортного виду комунікації (вербальний, невербальний, альтернативний) та доречне застосування під час комунікативної взаємодії. – Сприймання, наслідування, відтворення невербальних засобів комунікації (за малюнком, піктограмою, обличчям педагога або іншої дитини), вміння користуватись експресивно-виразною мімікою. – Активна взаємодія під час комунікативного акту, вміння вибрати собі співбесідника та контролювати свою поведінку. – Вміння долучатись до спільної комунікативної діяльності з дорослим та однолітками, об'єднуватись задля спільного результату. Вміння долати комунікативні бар'єри. – Вміння оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших, узгоджувати свої дії. – Навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у людських взаєминах, виконувати певні соціальні ролі. Знання мовного етикету. – Адекватне використання різних способів комунікативної взаємодії 	<ul style="list-style-type: none"> – Діагностика соціального інтелекту «Картинки» (О. Смірнова, В. Холмогорова) – Методика «Емоційні обличчя» (Н. Семаго) – Методика виявлення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Варто зазначити, що зміст діагностичного комплексу був адаптований до всіх категорій дітей. Надавалася перевага інструментарію, який допомагав стимулювати, підказувати зміст і способи виконання завдання. Також використовувалися проби з «відкритим» кінцем, коли діти при бажанні могли продовжити його, поки не вичерпають цікавість. Таким чином, мотивація визначала активність дітей та підвищувала результативність виконання діагностичного завдання.

Важливим чинником при підборі матеріалу було врахування зорових та інтелектуальних можливостей кожної дитини, а саме:

- відповідність матеріалу змісту завдання для певної вікової категорії, а також реального стану зору та рівню інтелектуального розвитку;
- реалістичність об'єктів та їх зображень;
- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;
- діагностична доцільність його використання;
- зовнішня привабливість і естетичність;
- адаптація дібраного матеріалу до особливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору (використання оптимального розміру відповідного зорового діагнозу, виключення зайвих деталей, підсилення контрастності зображення, озвучення тощо) [1].

Весь процес експериментального дослідження відбувався в творчо-ігровій атмосфері із залученням психологічних хвилинок з використанням знайомих іграшок, ігор та ін. Даний

елемент роботи був спрямований на встановлення контакту з дитиною, що значно полегшило проведення досліджень та сприяло отриманню достовірних якісних показників.

Важливим елементом у дослідженні було надання додаткових, допоміжних, спрямованих запитань, підказок. Такий вид допомоги використовувався у випадку, якщо дитина не справлялася з поставленими завданнями: не розуміла зміст запитання, не знала відповіді або з інших причин не могла відповісти тощо. Саме цей спосіб допомоги дозволив розкрити наявний комунікативний досвід дитини та визначити зону найближчого розвитку, яка не актуалізувалася через слово, а саме з причини несформованості вербальних уявлень та збідненості експресивної лексики. Для достовірності виявлення рівня усвідомлення поставлених завдань і запитань дитині пропонували пояснити, чому вона так думає.

Враховуючи особливості навчальної та ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зором та інтелектом, наявність у них підвищеної втомлюваності, в процесі опитування та інших видів діагностичної діяльності використовувалися відповідні часові терміни проведення опитування: індивідуальне тривало 10–15 хв. на день, групове – 10 хв. на день. Отримані результати фіксувалися, аналізувалися та заносилися у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

Отримані результати даних діагностичного комплексу дослідження стану сформованості комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелек-



Рис. 1. Рівень сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень (у %)

ту та при поєднанні цих порушень репрезентовані на діаграмі (рис. 1). За еталонні критерії оцінювання рівнів сформованості комунікативного потенціалу було взято наступні рівні: високий, достатній, середній, початковий.

Отже, дані експериментального дослідження свідчать про те, що старші дошкільники із зоровим та інтелектуальним порушеннями мають різний розподіл за рівнями сформованості комунікативного потенціалу.

За допомогою розробленого діагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників із порушеннями зору та інтелекту, що полягають у недостатній сформованості комунікативного ядра й характеризуються низькою мотивацією до комунікативної діяльності, наявністю тенденцій до інфантильності в емоційному розвитку та несформованістю адекватного для старшого дошкільного віку усвідомлення емоцій. Встановлено, що у дітей даної категорії присутня наявність суперечливих переживань та внутрішнього конфлікту, що є перешкодою для встановлення процесу комунікації. Порівняльна характеристика мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей всіх категорій свідчить про те, що бажання комунікативного типу, тобто встановлювати взаємини з оточуючими та пізнавального типу, потреба задовольнити когнітивні потреби є найбільш значущими для дітей з порушеннями зору, натомість діти з порушеннями зору та інтелекту не приділяють цьому аспекту жодної уваги. Вагомою причиною порушень у формуванні комунікативного ядра є також низький рівень сформованості усного мовлення та недостатнє володіння вербальною і невербальною комунікацією.

Діагностичний комплекс дозволив також визначити своєрідність сформованості комунікативних навичок, що репрезентують другий компонент – комунікативну периферію. Так, порівняльна характеристика можливості адекватного уявлення про емоційний стан людини у дітей всіх категорій демонструє, що високий та достатній рівень мають переважно дошкільники з порушеннями зору, натомість низький рівень притаманний як категорії з порушеннями інтелекту, так і з порушеннями зору та інтелекту. Це свідчить про низький рівень сформованості комунікативних навичок, що виступають провідним інструментарієм імплементації комунікативного акту і, відповідно, наявністю

комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, досить низьким рівнем соціальної позиції, що й засвідчили результати проведеної діагностики.

Отже, результати дослідження доводять, що у дітей з порушеннями зору та інтелекту становлення та розвиток компонентів комунікативного потенціалу відбувається специфічно та із затримкою внаслідок своєрідності розвитку зорового аналізатора та психічних процесів. Відтак, процес формування комунікативного потенціалу залежить від сформованості його компонентів. Недостатній розвиток хоча б одного з них спричиняє ситуації утрудненої комунікації. Через це вони не здатні адекватно сприймати, пізнавати та розуміти партнера по комунікації. Тобто першопричиною несформованості компонентів комунікативного потенціалу є обмеження надходження візуальної інформації та її подальша інтелектуальна обробка. Це призводить до ускладнень процесу формування комунікативної компетентності дитини, яка закономірно виникає і актуалізується на наступному віковому етапі розвитку старшого дошкільника.

Зважаючи на отримані результати, окреслено необхідність змін цілеспрямованого формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі комунікації, у тому числі через зміну акцентів у педагогічній діяльності спеціалістів та батьків, які здійснюють корекційно-розвивальну та навчально-виховну роботу зі старшими дошкільниками з порушеннями зору та інтелекту.

Все це дає підстави зробити висновок про необхідність цілеспрямованої роботи з формування компонентів комунікативного потенціалу особистості, що дозволить активізувати наявні та сформувати потрібні комунікативні здібності (комунікативне ядро) у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту і на їх основі сформувати вже необхідні комунікативні навички, які дадуть можливість реалізувати дітям свій комунікативний потенціал у новому комунікативному просторі.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 8-13.

2. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.
3. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення [Текст] : [монографія] / І. В. Мартиненко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : ДІА, 2016. – 307 с.: рис., табл.
4. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст]: навчально-методичний посібник / І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 185 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості. / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 53–61.
6. Палій А. А. Диференціальна психологія [Текст]: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
7. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: [монографія] / Т. О. Піроженко. – ТОВ «Нора-прінт», 2002. – 309 с.
8. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / За ред. В. І. Бондаря, Л. С. Вавіної, В. В. Тарасун. – К., 2008. – 284 с.
9. Сухарева Г. Е. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Г. Е. Сухарева. – М., 1991. – 319 с.

Nataliia BABYCH

Kyiv

THE MATURITY STATE OF COMMUNICATIVE POTENTIAL OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL AND MENTAL VIOLATIONS, AND WITH THEIR CONJUNCTION

In the articles lighted up children have methodical principles of research of the state of formed of communicative potential among children of elder preschool age with some visual and intellectual destructions. The problem is controversial, which is the matter of publication's content, and the status of studying such a problem within the modern correctional pedagogics is also elucidated here. There has been developed the diagnostic system, that found out the formation state of communicative skills in the structure of communicative potential. As a result of the experimental work it has been established that older preschoolers with visual and intellectual impairments have different distribution according to the level of communicative opportunity formation.

Key words: communication, interaction, communicative skills, communicative activity, communicative potential, older preschoolers with visual and intellectual impairments.

Наталія БАБИЧ

г. Киев

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, ИНТЕЛЕКТА И ПРИ СОЧЕТАНИИ ЭТИХ НАРУШЕНИЙ

В статье освещены методические основы исследования состояния сформированности коммуникативного потенциала у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и интеллекта. Данный вопрос является неоднозначным, о чем и говорится в публикации и описывается состояние изученности данной проблемы в современной коррекционной педагогике. Предлагается диагностический комплекс для определения состояния сформированности коммуникативного потенциала в соответствии с выделенными компонентами, определены его уровни у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, интеллекта и при сочетании этих нарушений.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, коммуникативное ядро, коммуникативные периферия, коммуникативные навыки, коммуникативная деятельность, дети с нарушениями зрения и интеллекта.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.011.33:811.111'233

Світлана БІЛОУС

м. Київ

svetabilous@gmail.com

МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО ПЕРСУАЗИВНОГО МОВЛЕННЯ

У статті обґрунтовано мету навчання англійського усного персуазивного мовлення студентів-філологів. Проаналізовано зміст навчання у сукупності трьох компонентів: матеріального, ідеального та процесуально-діяльнісного. Окреслено знання, навички та вміння, якими повинні оволодіти студенти для користування аргументативними, емотивними, оцінними тактиками персуазивного мовлення.

Ключові слова: зміст навчання, мета навчання, монологічне мовлення, персуазивне мовлення, студенти-філологи.

Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами, які готують фахівців з іноземних мов, завдання сформувати вміння ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування. Метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, під якою розуміють здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто використовувати іноземну мову як засіб передачі досвіду, обміну думками, впливу на співрозмовника, отримання інформації та її осмислення з метою налагодження успішного діалогу культур. Для ефективною взаємодії на міжнародному рівні майбутні філологи мають стати гідними партнерами по спілкуванню у середовищі носіїв мови, зокрема здатними продукувати переконливі висловлювання, аргументувати свою точку зору, виголошувати промови, спонукати до дії або попереджувати небажані дії. Ці вміння передбачають від випускників-філологів вільно користуватися персуазивними (переконувальними) стратегіями мовлення, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації.

Монологічне мовлення завжди розглядалося як затребуваний вид мовленнєвої діяльності серед студентів. Монологічне мовлення розуміємо як одну з форм спілкування, яка є зв'язним, послідовним, композиційно завершеним мовленнєвим твором одного індивідуума [2, 92–93]. Комунікативне завдання мовця – заволодіти увагою слухача, домогтися рецепції свого повідомлення, отримати на нього реакцію, переконати, враховуючи ситуацію спілкування та особистість слухача [4; 9]. Тому персуазивність (англ. persuasion – переконання, умовляння) є

однією з провідних стратегій монологічного мовлення.

Персуазивне мовлення було предметом спеціальних досліджень лінгвістів та лінгвометодистів. Серед лінгвістів питання персуазивного мовлення розглядали: Борисова С., Голоднов А., Єрмакова Л., Клімінская С., Красненко О., Машанова К., Нетреба М., Носкова Д., Ощепкова Н., Пірог І., Смирнова І., Сухарева О., Чеберяк А. Праці лінгвістів створили фундаментальну теоретичну базу для лінгвометодичних досліджень (Антонова І., Баранова О., Батурина Ю., Бондар І., Гаврилов Г., Дідух О., Куликова О., Лазоренко Л., Мусульбес С., Проскуріна Г., Слесаренко І.). Науковці досліджували методику навчання аргументативного професійно орієнтованого мовлення студентів гуманітарних та природничих спеціальностей, навчання ведення дебатів, аргументованого письмового висловлення та дискусії-полілогу майбутніх філологів.

Аналіз теоретичних і практичних напрацювань, присвячених навчання студентів ВНЗ персуазивності, дав можливість встановити, що вчені-методисти розглядали формування аргументативних умінь та стратегій. Персуазивність в комплексі аргументативних, емотивних та оцінних тактик не була предметом спеціального лінгвометодичного дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні мети та змісту навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення.

Навчальний процес завжди орієнтований на досягнення поставлених цілей. Мета виступає системотворчим фактором підготовки майбутніх фахівців певного профілю, координуючи

зв'язок всіх елементів програми: змісту, методів навчання, форм організації навчання, результату. Процес цілевизначення для викладача починається зі з'ясування вимог, які ставить перед фахівцем суспільство, вивчення потреб самих студентів і визначенні на їх основі кінцевого результату навчання, орієнтованого на формування відповідних компетенцій і стратегій, використання яких зумовлює досягнення учасниками міжкультурної взаємодії комунікативно-прагматичного ефекту [7, 29].

Аналіз чинних програм з іноземної мови для навчання студентів-філологів показав, що нині у програмах персуазивне мовлення, його стратегії та тактики не представлені системно. Тому у визначенні цілей навчання майбутніх філологів усного англійського персуазивного мовлення орієнтуємося на рівні C1 та C2 «Загальноєвропейських рекомендацій», відповідно до яких мовець «може давати чіткі, детальні описи та презентації складних предметів, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі пункти та завершуючи відповідним висновком; може продукувати чітке, плавне, зв'язне усне мовлення з ефективною логічною структурою, яка допомагає слухачеві помітити й запам'ятати значущі пункти; може послідовно розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями; може розвинути досить об'ємну чітку аргументацію, викладаючи і підтримуючи свої погляди, з додатковими аргументами та відповідними прикладами; може побудувати ланцюжок міркувань, наводити різні аргументи «за» і «проти»; під час проголошення публічних виступів говорити швидко, майже без утруднень, застосовуючи наголос та інтонацію з метою точної передачі більш тонких відтінків смислу [3, 59–60].

У визначенні мети навчання персуазивного мовлення орієнтуємося на три елементи, які повинні бути присутніми в меті: опис мовленнєвої дії, яку повинен виконати студент. Мовленнєвими діями визначаємо персуазивні тактики та вербальні й невербальні засоби їх реалізації, уміння продукувати усні тексти певних жанрів; умови, в яких виконується дія (аудиторні умови); стандарт або вимоги, що пред'являються до якісного рівня виконання дії [10, 64].

Зважаючи на означені елементи, на вимоги до рівня володіння монологічним мовленням студентів-філологів (рівні C1-C2 за «Загально-

європейськими рекомендаціями»), метою навчання англійського усного монологічного персуазивного мовлення майбутніх філологів визначаємо формування умінь вільно користуватися персуазивними (аргументативними, емотивними, оцінними) тактиками мовлення, умінь впливати на думки, почуття, оцінку співрозмовника, переконувати його, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації.

Очікуваний результат: студенти можуть продукувати монологічне персуазивне мовлення в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу, використовуючи тактики аргументування, спростування, полеміки та релевантні їм мовні засоби; студенти здатні говорити вільно, без ускладнень, чітко, акцентувати увагу на головному, з урахуванням норм і правил персуазивної комунікації носіїв мови; студенти здатні до рефлексії власного персуазивного мовлення; студенти можуть автономно аналізувати чуже персуазивне мовлення, визначати в ньому тактики та мовні засоби їх реалізації з метою подальшого їх використання у своєму мовленні.

Реалізація мети навчання потребує визначення змісту. Під поняттям змісту навчання розуміємо сукупність того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання [5, 100].

Поділяючи висновки І. Л. Бім, вважаємо, що змістовий компонент методичної системи має охоплювати принаймні три компоненти: матеріальний; ідеальний; процесуально-діяльний [1, 61].

До *матеріального* компонента відносимо мовний і мовленнєвий матеріал усіх рівнів організації (звук, слово, словосполучення, речення, надфразова єдність, текст), графічні, фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні одиниці, правила їх функціонування в мові та вживання в мовленні; елементи мовленнєвого досвіду та «мовної культури» [1, 61]. У навчанні персуазивного мовлення, яке здійснюється на просунутому етапі, до матеріального компонента належать лінгвальні (лексичні одиниці, кліше, інтонемі) та екстралінгвальні засоби (міміка, жести, руки тіла), які використовуються для реалізації персуазивних аргументативних, емотивних та оцінних тактик.

До *ідеального* компонента відносять предметний зміст висловлення у межах теми, думки, духовні цінності як компоненти соціального досвіду [1, 61]. Ідеальний бік комунікації, на наше переконання, не обмежується лише цими характеристиками. До ідеального компонента в

межах навчання майбутніх філологів персуазивного мовлення варто також віднести жанрово-композиційні особливості текстів, які студенти мають навчитися проголошувати; безпосередньо персуазивні мовленнєві тактики; комунікативні інтенції адресанта, а також їх сприйняття адресатом; культурно маркований компонент семантики лінгвальних та екстралінгвальних одиниць персуазивного мовлення.

Процесуально-діяльнісний компонент передбачає предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання, навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності [1, 61]. До цього компоненту відносимо, услід за Р. Ю. Мартиною, низку мовленнєвих навичок і вмінь: рецептивні і репродуктивні мовленнєві навички сприйняття та відтворення іноземною мовою мовних одиниць різного рівня; репродуктивні і продуктивні лінгвістичні вміння вживати кожну мовну одиницю у поєднанні з раніше вивченими одиницями; репродуктивні і продуктивні передмовленнєві вміння правильно виконувати мовленнєві дії в межах кожної теми з поступовим переключенням уваги із форми висловлення на зміст; мовленнєві вміння читання, аудіювання, говоріння й письма, уміння сприймати та продукувати мовлення з повним зосередженням уваги на основному змісті висловлення; інтегративні вміння здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність у професійній чи повсякденній діяльності [6, 135]. У межах проблеми навчання майбутніх філологів англійського персуазивного мовлення процесуально-діяльнісний компонент охоплює насамперед лексичні та фонетичні навички репродукування речень, надфразових єдностей з персуазивною модальністю; уміння продукування текстів з домінантною персуазивною стратегією.

На основі заданих компонентів змісту навчання іноземної мови конкретизуємо знання, навички та вміння, якими повинні оволодіти студенти-філологи.

Майбутні філологи повинні оволодіти такими **знаннями**:

- знання предмету повідомлення (суспільних фактів, процесів, реалій, про які має йти мова);
- знання функціональних підтипів персуазивного мовлення (аргументування, повне/часткове спростування, полеміка);
- знання необхідних тактик для реалізації персуазивного мовлення (аргументуван-

ня, повне/часткове спростування, полеміка);

- знання мовних засобів для реалізації тактик персуазивного мовлення в публіцистичному стилі, зокрема в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу;
- знання композиційних особливостей аналітичного коментаря та публічного виступу різних функціональних підтипів (аргументування, повне/часткове спростування, полеміка);
- знання лінгвосоціокультурних характеристик англійського персуазивного мовлення (аргументування, повне/часткове спростування, полеміка).

Зважаючи на те, що навчання персуазивного мовлення майбутніх філологів здійснюється на просунутому етапі вивчення мови, коли у студентів уже сформовані стійкі мовленнєві навички, перед нами постає завдання визначити лише ті **навички**, які стосуються продукування персуазивного мовлення:

- лексичні навички вживання лексичних одиниць, кліше для реалізації аргументативних, емотивних, оцінних тактик персуазивного мовлення (відповідно до публіцистичного стилю та жанрів аналітичного коментаря та публічного виступу);
- граматичні навички вживання граматичних конструкцій, релевантних персуазивному публіцистичному мовленню в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу;
- фонетичні навички інтонування окремих речень, риторичні вигуки, питання, звернення;
- лінгвосоціокультурні навички вживання лексичних одиниць, граматичних конструкцій, інтоном релевантно носіям мови;
- стилістичні навички вживання стилістичних троп і фігур (метафори, риторичні питання, гумор, дотепність, апелювання до здорового глузду, гіперболи, літоти, прийоми звернення, повтору, інверсії, градації, антитези) у персуазивному мовленні.

Майбутні філологи мають оволодіти монологічними вміннями: логічно зв'язного, ситуативно і комунікативно мотивованого висловлення відповідно з особливостями типів монологічного мовлення та нормативними вимогами мови. Монологічні вміння несуть комплексний характер й охоплюють низку мікроумінь

[2, 92–93]. Означені мікроуміння, услід за О. В. Патієвич [8], класифікуємо на 8 груп:

1. Інтерпретаційні вміння:

- уміння інтерпретувати зміст та смисл персуазивних публіцистичних текстів;
- уміння визначати тактики персуазивного мовлення, зокрема аргументування, спростування, полеміки; мовні засоби вираження тактик персуазивного мовлення в публіцистичному мовленні;
- уміння визначати композиційні та жанрово-стилістичні особливості аналітичного коментаря та публічного виступу;
- уміння визначати можливий комунікативно-прагматичний ефект персуазивних публіцистичних текстів.

2. Організаційно-прогностичні вміння:

- уміння добирати, планувати й організувати інформацію в усному монологічному персуазивному мовленні;
- уміння прогнозувати комунікативно-прагматичну доцільність використання мовленнєвих тактик та мовних засобів їх репрезентації в усному персуазивному мовленні різних функціональних підтипів, зокрема аргументування, спростування, полеміки;
- уміння прогнозувати екстралінгвальні засоби (особливо культурно марковані) для моделювання аргументування, спростування, полеміки.

3. Лінгвостилістичні вміння:

- інтегрування лексичних, граматичних, фонетичних (інтонемі) одиниць персуазивного мовлення (в тому числі й культурно маркованих) в уміння монологічного мовлення, яке відповідає публіцистичному стилю мовлення, релевантне жанрам аналітичного коментаря та публічного виступу, а також підтипам мовлення аргументування, спростування, полеміки;
- уміння використовувати сукупність стилістичних засобів, релевантних тактикам персуазивного мовлення.

4. Стратегічно-прагматичні вміння:

- уміння керувати ходом спілкування, дотримуватися генеральної комунікативної прагматичної стратегії, використовувати необхідні тактики аргументування, спростування, полеміки та релевантні їм мовні і немовні засоби;
- дотримання норм спілкування, регламентованих англомовною культурою або субкультурою певних груп, соціальними

та статусними ролями адресатів та адресантів;

- дотримання композиції, жанру та функціонального підтипу монологу;
- зміна тактики мовлення залежно від реакції слухача.

5. Жанрово-композиційні вміння:

- уміння дотримуватися композиції тексту монологу в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу.

6. Соціокультурні вміння:

- уміння будувати власне мовлення відповідно до норм персуазивного мовлення носіїв мови; створювати аналітичні коментарі та публічні виступи, які за своїми мовними й немовними характеристиками адекватно сприйматимуться іншомовною спільнотою;
- уміння продукувати мовлення, здатне впливати на думки, емоції, оцінки носіїв мови, переконувати їх відповідно до задуму адресанта.

7. Тактичні вміння:

- уміння добирати та використовувати найбільш доречні тактики персуазивного мовлення для реалізації комунікативних стратегій.

8. Текстово-продуктивні вміння:

- уміння продукувати цілісні публіцистичні тексти – аналітичні коментарі та публічні виступи функціональних підтипів аргументування, спростування, полеміки.

Отже, метою навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення визначаємо формування умінь вільно користуватися персуазивними (аргументативними, емотивними, оцінними) тактиками мовлення, умінь впливати на думки, почуття, оцінку співрозмовника, переконувати його, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації. Зміст навчання персуазивного мовлення охоплює декларативні *знання* предмету повідомлення, функціональних підтипів персуазивного мовлення, тактик персуазивного мовлення (аргументування, спростування, полеміка), мовних засобів для реалізації цих тактик, композиційних особливостей аналітичного коментаря та публічного виступу, лінгвосоціокультурних характеристик англійського персуазивного мовлення; лексичні, граматичні, фонетичні, лінгвосоціокультурні, стилістичні *навички*; інтерпретаційні, організаційно-прогностичні, лінгвостилістичні, стратегічно-прагматичні, жанрово-композиційні, соціокуль-

турні, тактичні та текстово-продуктивні *вміння*.

Перспективою ж подальших досліджень є добір мовного і мовленнєвого матеріалу, невербальних та пара вербальних засобів персуазивного мовлення екстралінгвістичного та паралінгвістичного матеріалу, враховуючи кожен компонент змісту навчання майбутніх філологів.

Список використаних джерел

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Вязовова Н. В., Севидова Н. А. Обучение монологической речи на основе текста [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. – 1998. – Вып. 3. – С. 92-95. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-osnove-teksta/> (дата звернення: 28.01.2017).
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Казанцев А. Ю., Казанцева Г. С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2014. – №3 (144). – С. 105-109. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-govoreniyu-na-angliyskom-yazyke-v-vysshey-shkole> (дата звернення: 27.01.2017).
5. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути? / В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. пр.]. – К. : Пед. думка, 2003. – Вип. 3. – С. 3–5.
6. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 456 с.
7. Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №109. – С. 25-36. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemata-selepolaganiya-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-dlya-professionalnyh-tseley> (дата звернення: 27.01.2017).
8. Патієвич О. В. Формування стилістичної унормованості наукового писемного мовлення у студентів магістратури природничих спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Патієвич Ольга Василівна. – К., 2016. – 240 с.
9. Тлехурай М. К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №3. – С. 121–123. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-i-monologicheskaya-rech-ih-rol-v-razvitii-navykov-svyaznoy-rechi-uchaschihsya> (дата звернення: 27.01.2017).
10. Nunan D. Syllabus Design. – Oxford: OUP, 1994. – 166 p.

Svitlana BILOUS

Київ

THE GOAL AND CONTENT OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE PERSUASIVE SPEAKING TO PHILOLOGY MAJORS

The article outlines the main goal of teaching persuasive speaking for ESL students. The content of learning and teaching persuasive speaking includes 3 aspects: language-based, idea-based, process and activities. The article also defines the necessary skills and abilities for ESL students to use the effective argumentative, emotive and value techniques in persuasive strategy.

Key words: content of learning and teaching, goal, oral speaking, persuasive speaking, Philology majors.

Светлана БЕЛОУС

г. Киев

ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛИЙСКОЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСУАЗИВНОЙ РЕЧИ

В статье обоснована цель обучения студентов-филологов английской устной персуазивной речи. Проанализированы три компонента содержания обучения: материальный, идеальный и процессуально-деятельный. Изложены знания, умения и навыки, которыми необходимо овладеть для использования аргументативных, эмотивных и оценочных тактик персуазивной речи.

Ключевые слова: содержание обучения, цель обучения, монологическая речь, персуазивная речь, студенты-филологи.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 372.461

Алла БОГУШ, Ірина ПОПОВА

м. Одеса

ВИХІДНІ РІВНІ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті подано характеристику дитячого віку, чутливого до сприйняття образності мови під впливом художньої літератури. Образність мови розглядається як компонент і якість виразної мови, як здатність викликати в уяві дитини наочно-чуттєві уявлення специфічними мовними засобами, в основі яких лежить асоціативність; образність мови художніх текстів сприяє образності мови дітей. Представлено критерії розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури: когнітивно-інформаційної, образно-виразний, мовленнєвотворчий з відповідними показниками.

Ключові слова: діти передшкільного віку, образна мова, художні тексти, вірші, рівні, критерії, показники.

Дошкільне дитинство – найбільш відповідальний період у життєвому циклі людини. Це період життя, в якому закладається підґрунтя особистісної активності й особистісних властивостей, що визначають якості майбутнього життя. Це період народження і формування особистості з її майбутніми духовними і моральними цінностями, перші кроки навчання, період оволодіння рідною мовою в усьому її розмаїтті; розвиток культури мовлення і культури спілкування, початок становлення мовної особистості.

Одним із складників культури мовлення є його образність, яке розуміємо як специфічний складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) докільця у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним реальних чи створених уявою у свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення.

Образне мовлення – це складник і якісь виразного мовлення, для якого характерна здатність викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення спеціальними мовними засобами, в основі яких лежить асоціативність (передавання ознак одного предмета через ознаки іншого).

За програмними вимогами мовлення дітей шостого року життя набуває образності. Одним із засобів розвитку образності мовлення дітей є художня література.

Художнє слово – це слово з живою і яскравою внутрішньою формою, воно є основою словесного образу. Художній образ, що сприймається людиною через слово, є словесним образом. На нашу думку, словесний образ – це образ пред-

мета, явища, істоти, створеного засобами експресивних мовних одиниць, наділених здатністю викликати яскраві наочно-чуттєві уявлення.

Образність мовлення художніх творів породжує образність мовлення дітей, оскільки художнє мовлення позначене підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, мовно поетичними і мовно-стилістичними одиницями і конструкціями, за допомогою яких створюються образи людей, явищ, предметів, тобто передається зміст твору.

Проблема розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку досліджувалася такими вченими, як О. Аматьєва, А. Арушанова, Р. Боша, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, А. Ількова, Ю. Руденко, О. Ушакова та ін. вплив художньої літератури на розвиток мовлення дітей вивчали А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Н. Карпинська, О. Монке, Н. Кирста, А. Полозова, С. Чемортан та ін.

Метою статті є з'ясування наявних рівнів розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії і показники розвитку образного мовлення дітей засобами художньої літератури. З-поміж них: 1) **когнітивно-інформаційний критерій** з показниками: обізнаність дітей з жанрами художніх творів; розуміння дітьми поетичного гумору; вміння виокремлювати зі змісту художніх творів виразники образності й образні вирази; 2) **образно-виразальний критерій** з показниками: наявність у мовленні дітей мовних засобів виразності: виразників образності й образних виразів; наявність немовних засобів виразності у відтворені ситуації за змістом твору;

вміння використовувати мовні і немовні засоби виразності у зв'язному висловлюванні; 3) **мовленнєво-творчий критерій** з показниками: творча імпровізація дітей у використанні змісту художніх творів у малюнках; уміння використовувати образні вирази в розповідях за малюнками, у розповідях про персонажів художніх творів.

Відповідно до кожного показника в межах виокремлених критеріїв дітям було запропоновано низку експериментальних завдань. Опишемо їх.

За показником «обізнаність дітей з жанрами художніх творів» когнітивно-інформаційного критерію було проведено такі завдання: «Впізнай про що тобі прочитали» (виявити обізнаність дітей з жанрами художніх творів); «Веселий вірш – весела посмішка» (з'ясувати обізнаність дітей з гумористичними творами); «Слова-художники» (виявити здатність вирізняти з текстів художніх творів виразники образності). У цьому завданні дітям читали гумористичний вірш О. Сенатович «Балакун», П. Ребра «Як перчина Сашка провчила», Г. Химич «З усіх грибів гриб». Запитання до дітей: Якими словами поет намалював як художник фарбами, горобувельників? Які вони? Якими словами передається, що цей дім незвичайний? На кого схожий Сашко? З ким порівнює автор Сашка? Чому? Якими словами намалював поет перчину? Який гриб? Якими словами з вірша розповідається про те, що він дуже великий?

За показником «наявність у мовленні дітей мовних засобів виразності та образних виразів» образно-виражального критерію дітям було запропоновано такі завдання: «...Маленькі оповідачі» (вміння використовувати у своїх розповідях образні вирази з художніх текстів), «Добери слова» (виявити в переказах дітей виразники образності). Так, наприклад, після читання віршів Б. Стельмаха «Перегони», Л. Костенко «Горобець із білою бородою» дітям пропонувалося розповісти про них своїми словами. Запитання до дітей: З ким би ти міг порівняти героїв віршів? Чому? Як бігли овочі-бігуни? Які незвичні чи смішні слова ти можеш про них сказати? Добери слова, якими б ти хотів (-ла) розповісти про горобця. Який він? З ким би ти хотів (-ла) порівняти його?

За показником «наявність немовних засобів виразності у відтворенні ситуації з художніх текстів» діти виконували такі завдання: «Покажи дії героя» (виявити здатність дітей уявляти і передавати мімікою, рухами, жеста-

ми, ходою образ персонажів віршів). Дітям читався гумористичний вірш Т. Коломієць «Їжаки», О. Стрілець «Танці», Марійка Підгірянка «Снігова баба». Для виконання цього завдання дітям пропонувалося уявити собі героїв вірша, передати їхній вираз обличчя, позу, рухи, ходу, жести. Скажи голосом героя вірша (казки, оповідання) (виявити здатність дітей використовувати інтонаційні засоби виразності при відтворенні образу персонажу). Дітям читали вірші (Н. Забіла «Про дівчинку, яка не їла», Є. Гуцало «Ворона з Лісабона і Крук із Прилук»). Після читання пропонувалося передати мову героїв (діалог), виразно повторити їхні слова, які вони могли б казати, прийшовши до них на гостини в дошкільний заклад у різному настрої (веселому, радісному, сердитому, здивованому, сумному).

За показником «уміння використовувати мовні і немовні засоби виразності із текстів художніх творів у зв'язному висловлюванні» пропонувалося завдання «Розкажи про персонажа» (виявити вміння дітей використовувати у зв'язному висловлюванні мовні і немовні засоби виразності та образні вирази в описовій розповіді персонажа). Дітям читали вірші (Б. Чепурко «Чарівна королева», О. Рута «Небелиці»). Після бесіди за змістом вірша пропонувалося уявити, як вигідає «Чарівна королева», «Балакуча киця», «Жужа», показати мімікою, жестами і розповісти про них. У завданні «Відповідай хто це?» дітям пропонувалося обрати когось із казкових героїв, виступити від їх імені, показати їх образ немовними засобами виразності, а потім пригадати образні вирази з тексту казки.

За показником «творча імпровізація дітей відповідно змісту художніх творів у власних висловлюваннях» мовленнєво-творчого критерію діти використовували завдання: «Придумай і розкажи свою історію» (виявити здатність дітей використовувати образні вирази із змісту віршів у власних розповідях). Дітям читали гумористичні вірші (П. Ребро «Як перчина Сашка провчила», М. Петренко «Вечірня зустріч») і пропонувалося придумати свої історії, які б могли трапитися з персонажами віршів.

Завдання «Розсміши царівну Несміяну» передбачало виявити здатність дітей придумувати смішні (кумедні) ситуації, історії, використовуючи якомога більше образних слів і виразів. (Перед цим дітям читали казку про царівну «Несміяну»).

На основі виокремлених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні розвитку

образного мовлення дітей передшкільного віку: вище достатнього, достатній, задовільний, низький. Опишемо їх.

Вище достатнього: діти цього рівня впізнають і правильно називають жанри художніх творів, твори гумористичного спрямування; розуміють їх зміст, виявляють це емоціями, сміхом; виокремлюють із тексту вірша образні вирази; правильно добирають відповідно до ситуації образні слова й вирази. У зв'язних розповідях за мотивами віршів діти використовують акторські виразники образності, створюють за допомогою немовних засобів виразності образ персонажу вірша, відтворюють його мову, виразно передаючи його характер у різному настрої. Діти проявляють творчість у використанні виразників образності й образних виразів у власних зв'язних висловлюваннях, вдаються до створення власних образних виразів; фантазують, домислюючи образи літературних персонажів; виявляють бажання та відображають свої враження від віршів у малюнку; здатні скласти за власними малюнками зв'язні розповіді, використовуючи в них виразники образності й образні вирази.

Достатній: діти цього рівня впізнають і правильно називають найбільш уживані жанри художніх творів, називають їх, розуміють їх зміст, емоційно на них реагують; виокремлюють із тексту вірша образні вирази, допускаючи при цьому деякі помилки. Діти добирають відповідно до ситуації найбільш уживані образні слова й образні вирази, у відтворенні ситуацій за змістом віршів та в розповідях за мотивами віршів не завжди використовують авторські виразники образності, використовують інтонаційні засоби виразності мовлення для передачі мовлення персонажів, припускають при цьому помилки. Передаючи своє уявлення про персонажів, діти використовують деякі немовні засоби виразності (жести, міміка); проявляють елементи творчості у використанні поетичних творів. Діти вживають деякі образні авторські слова і вирази гумористичної спрямованості у власних зв'язних висловлюваннях; фантазують намагаючись доповнити образи персонажів деталями. Вони виявляють бажання і відображають

свої враження від гумористичних віршів у малюнку, здані скласти за власними малюнками зв'язні розповіді, використовуючи в них найбільш уживані образні слова й вирази, але припускають при цьому помилки, потребують допомоги дорослого.

Задовільний: діти припускають помилки при визначенні жанру художніх творів; не завжди розуміють їх зміст. Емоції, сміх дітей виражені при цьому не яскраво, вони потребують допомоги у виокремленні з тексту вірша образних виразів; не завжди правильно добирають відповідно до ситуації найбільш уживані образні слова і вирази, у відтворенні ситуацій тексту вірша й у зв'язних висловлювань за мотивами віршів, потребують допомоги у вживанні авторських виразників образності. Діти створюють за допомогою немовних засобів виразності образ літературного героя вірша, відтворюють мову героя, передаючи його характер лише в контрастних настроях, припускаючи при цьому помилки; незначною мірою проявляють творчість у використанні образних виразів у власних зв'язних висловлюваннях; фантазують, домислюючи образи літературних персонажів, але здебільшого повторюють або дещо змінюють сюжет вірша. Вони виявляють бажання відобразити свої враження від віршів у малюнку, передають у них зміст віршів, окремі ситуації; здатні класти за власними малюнками розповіді, незначною мірою використовуючи в них лише авторські виразники образності й образні вислови.

Низький рівень: діти цього рівня не впізнають і не називають різні жанри художніх творів, окрім найбільш уживаних казок і віршів. Не завжди правильно розуміють зміст віршів, не виявляють дотично вірша емоцій; вони не здатні виокремити з тексту образні слова і вирази; не використовують їх у своїх коротеньких розповідях; не завжди адекватно використовують немовні засоби виразності для створення образу персонажу; не вміють передати своє враження від змісту твору своїх розповідях і малюнках.

Кількісні дані рівнів розвитку образного мовлення дітей засобами художніх творів представлено у таблиці.

Рівні розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художніх текстів

Група	Рівні (%)			
	Вище достатнього	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	-	10,7	38	51,3
КГ	-	10	38,7	51,3

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що ніхто з дітей не виявив вище достатнього рівня, достатній рівень розвитку образного мовлення засвідчили 10,7 % дітей ЕГ, задовільний – 38% дітей ЕГ і 38,7 – КГ; на низькому рівні було 51,3% дітей ЕГ і 51,3% КГ.

Отже, одержані результати виявилися невтішними, що й викликало необхідність проведення формувального етапу експерименту.

Alla BOGUSH, Iryna POPOVA

Odesa

BASELINE LEVELS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN'S IMAGERY SPEECH BY MEANS OF BELLETRISTIC LITERATURE

The characteristic of the children's age susceptible to speech imagery under the influence of belletristic literature is represented in the article. Speech imagery is considered as a component and a quality of expressive speech, as an ability to evoke children's visual-sensual images through specific speech means based on associativity; speech imagery of artistic texts facilitate children's speech imagery.

Artistic speech of children's literature is characterized by increased emotionality and imagery (tropes, stylistic figures, comparisons, etc.), figurative meaning of words and phrases. The criteria and indicators of the development of preschool-aged children's imaginative speech by means of belletristic literature are represented in the article: cognitive and informational, imaginative and expressive, speech-creative; some transitional levels of imagery speech development were characterised: higher than sufficient, sufficient, satisfactory, low.

Key words: preschool-aged children, imagery speech, artistic texts, poems, levels, criteria, indicators.

Алла БОГУШ, Ірина ПОПОВА

г. Одесса

ИСХОДНЫЕ УРОВНИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье представлена характеристика детского возраста, восприимчивого к восприятию образности речи под влиянием художественной литературы. Образность речи рассматривается как компонент и качество выразительной речи, как способность вызывать в воображении ребенка наглядно-чувственные представления специфическими речевыми средствами, в основе которых лежит ассоциативность; образность речи художественных текстов способствует образности речи детей. Художественная речь детской литературы отличается повышенной эмоциональностью и образностью (тропы, стилистические фигуры, сравнения и др.), переносным значением слов и фраз. Представлены критерии развития образной речи детей предшкольного возраста средствами художественной литературы: когнитивно-информационной, образно-выразительный, речетворческий с соответствующими показателями; охарактеризованы переходные уровни развития образной речи: выше достаточного, достаточный, удовлетворительный, низкий.

Ключевые слова: дети предшкольного возраста, образная речь, художественные тексты, стихотворения, уровни, критерии показатели.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

Список використаних джерел

1. Аматьева О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. П. Аматьева. – Одеса, 1997.
2. Богуш А, Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору / А. Богуш, І. Попова. – К. : Вид. дім «Слово», 2014.
3. Гавриш Н. Художньому слову гідне місце в освітньому просторі / Н. Гавриш // Дошк. вих. – 2006. – № 3.
4. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972.
5. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2016

УДК 37.022+37.046.14+81.367

Олена БОЖКО

м. Миколаїв

bozhkoolena@mail.ru

МЕТОД ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ 9 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ СКЛАДНОСУРЯДНИХ РЕЧЕНЬ)

У статті викладено результати дослідження щодо використання методу вправ під час вивчення складносурядного речення в 9 класі з метою формування текстотвірних умінь учнів. З'ясовано поняття «метод вправ», «вправа», обґрунтовано значення методу вправ для формування вмінь текстотвірної діяльності. Представлено спеціальну систему вправ на текстовій основі, що містить аналітично-кваліфікувальні, репродуктивно-конструктивні і творчі вправи. Аналітично-кваліфікувальні є вправами на базі готового тексту і спрямовані на формування умінь вторинної текстотвірної діяльності. Репродуктивно-конструктивні передбачають перетворення синтаксичного й текстового матеріалу. Творчі виводять учнів на самостійне продукування висловлювань із використанням складносурядних речень.

Ключові слова: метод вправ, аналітично-кваліфікувальні вправи, репродуктивно-конструктивні вправи, творчі вправи, складносурядне речення.

Стратегічною метою навчання української мови в школі визначено формування національної мовної особистості учня, яка виявляє належний рівень комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності. Саме на це орієнтують сучасних науковців-лінгводидактів і вчителів-практиків оновлений Державний стандарт і навчальні програми, що зумовлюють зміцнення та поширення ідей комунікативно зорієнтованого й компетентнісного навчання.

Проблема формування комунікативної компетентності учнів виявляє тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість із питанням вироблення текстотвірних умінь. Адже ефективність комунікативної компетентності школяра значною мірою залежить від того, наскільки вільним, мобільним, ситуативно виправданим і стилістично доречним є його вибір необхідних мовних одиниць різних рівнів, а вміння розпізнавати їх, адекватно розуміти в чужому висловлюванні і «вмонтовувати» у власне, урахувавши умови спілкування, – розвинутими.

У курсі навчання української мови в основній школі чільне місце відведено вивченню синтаксису складного речення, оскільки всі одиниці мови «нижчих» рівнів свої семантичні, формальні, конструктивні, текстотвірні, стилістичні, комунікативні й інші функції найповніше виявляють саме в реченні. З огляду на це важливо, щоб учні опанували складне речення як дієвий інструмент пізнання й спілкування, усвідомили «функціонування синтаксичної одиниці як призначення, використання у висловлюванні, її організації, взаємодії та реалізації в кому-

нікативному акті залежно від мети висловлювання, намірів мовця [3, 473]». Отже, на всіх уроках вивчення синтаксису складного речення слід приділяти серйозну увагу двом взаємопов'язаним аспектам: і роботі над засвоєнням мовних тем, і роботі над формуванням текстотвірних умінь (із пріоритетом на останньому). Усвідомлення учнями можливостей складних речень усіх видів у побудові текстів різних стилів, типів і жанрів і належне використання їх у мовленнєвій практиці забезпечує реалізацію комунікативного підходу.

Теоретичні засади навчання синтаксису й пунктуації на різних етапах неперервної освіти обґрунтовано в наукових розвідках Т. Аржанцевої, О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Гнаткович, Н. Дикої, І. Кухарчук, К. Плиско, З. Столяр, Р. Христіанінової та ін. Проблема взаємопов'язаного навчання синтаксису мови з мовленнєвим розвитком учня перебувала в центрі уваги науковців О. Біляєва, Т. Гнаткович, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Мельничайка, С. Омельчука, С. Цінько, Г. Шелехової та ін. Пóшукові оптимальних технологій і методів навчання мови присвячено дослідження Г. Дідук-Ступ'як, О. Дженджеро, С. Карамана, О. Кучерук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

У зв'язку з переходом наступного навчального року дев'ятих класів загальноосвітніх навчальних закладів на нові Державний стандарт і програми, питання, пов'язані із суттєвими ознаками, особливостями та перевагами вивчення синтаксису української мови на засадах комунікативно-діяльного, когнітивного,

компетентнісного й особистісно зорієнтованих підходів, нині особливо активно висвітлюють лінгводидакти Н. Бондаренко, Н. Голуб, В. Новосоколова, В. Сидоренко, Г. Шелехова та ін.

Незважаючи на фундаментальне розроблення такого широкого спектру питань, пов'язаних із виробленням мовленнєвої і синтаксичної компетентностей учнів на аспектних уроках української мови, констатуємо як відсутність цілісної методики формування текстотвірних умінь учнів на уроках вивчення синтаксису складного речення на засадах сучасних підходів загалом, так і системи спеціальних вправ зокрема.

Отже, актуальність статті зумовлена тенденціями розвитку сучасної шкільної освіти; соціальним замовленням; недостатньою розробленістю зазначеного питання у вітчизняній лінгводидактичній науці, яке не було об'єктом спеціального вивчення. Зазначене спонукає нас до створення спеціальної системи вправ, спрямованих на усвідомлення учнями текстотвірної ролі складних речень різних видів і подолання труднощів у сприйнятті, розумінні, відтворенні і створенні текстів, що містять складні речення.

Метою статті є представлення авторської системи вправ на текстовій основі для формування текстотвірних умінь учнів (у контексті вивчення складносурядних речень).

Відповідно до мети формуємо такі основні завдання: з'ясувати поняття «метод вправ» і «вправа»; проаналізувати існуючі класифікації вправ для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів; обґрунтувати авторську систему вправ для вироблення текстотвірних умінь і навичок учнів у процесі вивчення синтаксису складного речення; проілюструвати дидактичні можливості методу вправ у формуванні текстотвірних умінь школярів на прикладі вивчення складносурядного речення в 9 класі.

Формування стійких текстотвірних умінь учнів можливе за умови використання спеціальних вправ на текстовій основі, коли виучувана мовна одиниця представлена в контекстуальному оточенні і тому здатна продемонструвати свої текстотвірні потенції. За словами Н. Яновицької, «саме через вправи стає можливим управління навчальною діяльністю учнів, підвищення активності та зацікавленості їх [12, 30]». І. Бім слушно зауважує, що «...вправи виступають формою єднання навчального матеріалу і конкретних дій із ним [1, 30]». Проте зауважимо, що епізодичне звернення до певних видів вправ для чіткого усвідомлення учнями

текстотвірної ролі складного речення й вироблення стійких умінь активного використання цих мовних одиниць у побудові власних висловлювань навряд чи буде ефективним. Тому доцільно вести мову, по-перше, про метод вправ як один із провідних у формуванні текстотвірних умінь учнів; по-друге, про провідні позиції текстоцентризму на аспектних уроках української мови; по-третє, про систему спеціальних вправ, здатних сприяти формуванню і перенесенню навичок і вмінь граматично правильного, комунікативно виправданого вживання складних речень у мовлення.

Під методом вправ, услід за М. Пентилюк, розуміємо «практичний спосіб навчання, що представляє собою спеціальне завдання для багаторазового використання (повторення) учнями певних операційних дій задля їх засвоєння, формування вмінь і навичок, закріплення знань [11, 141]». А розглядаючи поняття «вправа», беремо до уваги, що в психологічній науці під ним розуміють багаторазове виконання певних дій чи видів діяльності з метою засвоєння їх, що спирається на розуміння, зосередженість, свідомий контроль і коригування, а в методиці – спеціально організовану й цілеспрямовану діяльність (Є. Пассов [9]), «повторюване виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок (М. Пентилюк [11, 44]».

На обґрунтування та створення оптимальної системи вправ із розвитку мовленнєвих (комунікативних) умінь учнів у різні роки спрямували наукові розвідки О. Горошкіна, В. Капінос, Т. Ладигенська, В. Мельничайко, Л. Мамчур, Г. Михайловська, С. Омельчук, Т. Симоненко та ін. З огляду на предмет нашого дослідження беремо до уваги їхні класифікації як такі, що передбачають опрацювання мовних засобів (також синтаксичних) в аспекті мовленнєвої діяльності. Лінгводидактичні класифікації представимо узагальнено в табл. 1.

Як бачимо з табл. 1, в основу кваліфікування вправ покладено різні ознаки: зміст, дидактичну мету, етапи процесу продукування тексту, критерії комунікативності й когнітивності, ступінь продуктивності здійснюваної учнями мовленнєвої діяльності та ін. Причиною складної організації систем вправ є спроби вчених урахувати ці критерії та співвіднести їх. У результаті аналізу робимо висновок, що для формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення складного речення найбільш доціль-

Лінгводидактичні класифікації вправ на текстовій основі

Автор (джерело)	Критеріальна ознака	Види вправ
О. Горошкіна [2]	Комплексний підхід	Аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі
Т. Ладиженська [4, 17]	Співвіднесення дій за готовим і створюваним текстом	Аналітичні на основі готового тексту; аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу; на створення власного тексту
Л. Мамчур [5, 401–402]	Провідний вид компетентності, яка формується	Мовні, умовно-мовленнєві, власне комунікативні
В. Мельничайко [6, 28]	Ступінь самостійності учнів у мовленнєвій діяльності	На спостереження й аналіз готових зразків тексту; на більш активне оперування мовним матеріалом і виявлення творчості
Г. Михайловська [7, 110]	Основні вміння, що їх формують	Передмовленнєві, мовленнєві, комплексні
С. Омельчук [8, 10–11]	Уміння, що їх формують на уроках синтаксису	Конструктивні, мовленнєві, комунікативні
Т. Симоненко [10, 256–282]	Фази процесу породження мовлення	Докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні

ною є система вправ, 1) побудована на протиставленні роботи, здійснюваної на готовому матеріалі, і синтетичної роботи зі створення тексту; 2) доповнена перехідними вправами. З огляду на це до спеціальних вправ на текстовій основі ввійшли вправи трьох видів: аналітично-кваліфі-

наємо, що пропонується класифікація не є сталою, оскільки, за слушною заувагою В. Мельничайка, «провести межу між вправами із зміною мовного матеріалу і вправами на створення висловлювання або його частин на-вряд чи можливо» [6, 27]. Критерієм розмежування вважаємо мету виконання кожної конкретної вправи: чи то перетворення вихідного складного речення і тексту за допомогою використання певних опор, чи то вихід на вищий рівень – комунікативний (самостійне продукування висловлювання).

Наведемо кілька прикладів названих видів вправ на текстовій основі, що передбачають збільшення рівня складності й авторської самостійності під час текстотвірної діяльності (на матеріалі складносурядного речення в 9 класі).

Аналітично-кваліфікувальні вправи актуалізують знання синтаксичної та мовленнєвознавчої теорії, забезпечують усвідомлення структури складносурядних речень і тексту, функцій складносурядних речень у ньому; активізують уміння аналізувати, виявляти, зіставляти, протиставляти, характеризувати мовні й мовленнєві поняття й явища. Вони спрямовані на формування вмінь вторинної текстотвірної діяльності. Наприклад:

• **Дослідження –**

текстотвірний стилістичний аналіз.

1. Дослідіть: а) стиль і тип мовлення; б) функції сполучників; в) складні речення якого виду переважають у тексті (поясніть чому); г) стилістичні фігури, утворені складносурядними реченнями.

Небо було тихе, і озеро було тихе. Небо із своєї високості пірнуло в озерну глибину, перекинулося, вистелило собою дно, і сонце з-під хвиль пробивалося на світ. Небо втопилося, а озеро світило сонцем. І густа лепеха, і низька осока, і чорноголовий очерет – усе остовпіло від того дива і не зважувалося шелеснути.

А високі дуби своїми верхів'ями діставали середину озера, тягнулися до сонця, що світило із самого дна, але не могли вловити його. А воно йшло по небу й по дну та заманювало за собою дуби. І все мовчало. Чи то ліс вибухнув зеленим полум'ям і мріяв, чи то поля розлилися повинню колосків і притихли.

2. Випишіть складносурядні речення. Визначте: кількість граматичних основ, засоби зв'язку, роль речення у побудові тексту.

• **Пунктуаційно-інтонаційний практикум.**

1. Виявіть усі складносурядні речення, визначте смислові відношення між частинами. Розставте пропущені розділові знаки, обґрунтуйте їх вивченими правилами. У яких двох реченнях слід поставити тире?

Дерева цілий день вимітали небо своїми зеленими мітлами і надвечір з-за хмар таки виглянуло сонце. Гроза обмила втому з вродливої природи і я майже фізично відчував у грудях

радість. Якусь безпричинну і вже зовсім нестачену радість. Я сів на лавку в скверику і усміхався деревам сонцю пошматованим хмарам і перехожим а потім поруч зі мною сіла дівчина. Вона теж радіючи всім еством жадібно впивала очима красу надвечір'я. На її безпроглядно темних бровах втомлено присіли невидимі клаптики вологи і брови стали неймовірно красивими.

Ми сиділи і посміхалися всім і всьому і нам було прекрасно і весело і між нами не було нічого крім німої щирості (За В. Симоненком).

2. *Визначте: а) стиль і тип мовлення; б) інтонацію, притаманну тексту (прочитайте його виразно). Поясніть стилістичну функцію складносурядних речень.*

3. *Перекажіть текст від третьої особи (усно). Як змінилося звучання його і чому?*

Репродуктивно-конструктивні вправи мають аналітико-синтетичну природу пізнавальної діяльності, а отже ґрунтуються на відтворювальній і несамостійній творчій діяльності за опорою (планом, ключовими словами, поданими реченнями, схемою, ілюстрацією, низкою сюжетних малюнків, алгоритмом, таблицею та ін.). Вони передбачають свідому зміну синтаксичного й текстового матеріалу (редагування, згортання, доповнення, відновлення та ін.) з обов'язковим використанням складносурядних речень, унаочнюють механізми текстотворення, чим сприяють формуванню вмінь вживати складносурядні речення у вторинних текстах.

• **Спостереження – текстотвірний експеримент.**

1. *Прочитайте текст, установіть автора рядків і назву твору.*

<i>Забудеться срамотна Давня година, Оживе добра слава, Слава України, Світ ясний, невечерній Тихо засіяє...</i>	<i>І забудеться срамотна Давня година, І оживе добра слава, Слава України, І світ ясний, невечерній Тихо засіяє.</i>
<i>Обніміться ж, брати мої, Молю вас, благаю!</i>	<i>Обніміться ж, брати мої, Молю вас, благаю!</i>

Т. Шевченко

2. *Відновлюючи ритмічність тексту, трансформуйте безполучникові складні речення в складносурядні. Запишіть і зіставте з авторським варіантом.*

3. *Як змінилося звучання тексту й завдяки чому? Назвіть утворену стилістичну фігуру за участю складносурядного речення. (Полісиндетон). Визначте роль складносурядних речень у побудові тексту.*

• **Завдання – творче конструювання складносурядних речень.**

Запишіть текст, поєднуючи прості речення в складносурядні. Які речення, на вашу думку, поєднувати комунікативно не доцільно? Чому? Схарактеризуйте смислові відношення між частинами утворених складносурядних речень.

Край шляху, у долині, догоряє вогнище. Білий димок, хвилюючись, здіймається догори понад чумацьким табором. Табір ще спить. Степова тиша жадливо підхоплює всі згуки. Сопуть ситі воли, жвакаючи росяну траву. Десь за комишами в озері крякають жаби. Гуде бугай... Табір ще спить (За М. Коцюбинським).

Творчі вправи ґрунтуються на текстотвірній діяльності з продукування власного висловлювання (підготовленого й непідготовленого) з доцільним використанням складносурядних речень, з урахуванням стилю, типу жанру мовлення й ситуації спілкування.

• **Творче моделювання висловлювання з опорою на складносурядні речення.**

1. *Проаналізуйте структуру і зміст речень. Чи можуть вони існувати без попередніх і чому? У чому полягає їхня роль у творенні тексту?*

2. *Кожне речення поєднайте з іншими двома складносурядними так, щоби вони поєднувалися і за змістом, і граматично. Самостійно складені міні-тексти запишіть, визначте тип мовлення.*

1. Між них – густі лози, а по мілководді – широколисте латаття.
2. Ліворуч – рівна, як долоня, а праворуч – порита дощовими потоками і з'їджена машинами.
3. Таке життя, і такі в нього закони.

У результаті виконання системи вправ учні мають усвідомити, що складносурядні речення в тексті існують не ізольовано, а вступають у конструктивні й змістові зв'язки (з наступними чи попередніми реченнями), при цьому надають висловлюванню плавного, уповільненого звучання, створюють медитативне чи панорамне зображення, сприяють змалюванню цілісної картини, яка обов'язково змінює тональність тексту й зумовлює високу активність складносурядних речень насамперед у текстах-описах художнього стилю. Також складносурядні речення слугують основою для створення стилістичних фігур (антитези, паралелізму, полісиндетону, ампліфікації та ін.), що підвищує експресивність висловлювань.

Пропонована система вправ відзначається цілеспрямованістю, цілісністю й наступністю, що забезпечує усвідомлене формування текстотвірних умінь учнів у процесі вивчення складносурядних речень.

дного речення в такій послідовності: сприймання готового мовного матеріалу → спостереження, аналіз → наслідування, відтворення, конструювання, навчальне редагування → самостійне створення тексту з доцільним уживанням складносурядних речень → самоконтроль і контроль.

Подальшим перспективним напрямом дослідження є розроблення системи вправ на текстовій основі на матеріалі інших видів складних речень.

Список використаних джерел

1. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / Инесса Львовна Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30-37.
2. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [моногр.] / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
3. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі : [навч.-метод. посіб. для вчителів і студентів] / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 694 с.
4. Ладьженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи / Таисия Алексеевна Ладьженская // Совершенствование методов обучения русскому языку : [Сб. ст.] / Сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 1-47.
5. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [моногр.] / Лідія Іванівна Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 448 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи учнів на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : [Посіб. для вчителів] / Володимир Ярославович Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984. – 223 с.
7. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русского языка : [моногр.] / Галина Александровна Михайловская. – К. : Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.
8. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / Сергій Аркадійович Омельчук. – К., 2003. – 20 с.
9. Пассов Е. И. Теоретические основы методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 288 с.
10. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчук О. Ю., 2006. – 328 с.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
12. Яновицька Н. Типи та види вправ під час вивчення граматичного матеріалу з української мови як другої / Наталія Яновицька // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 29-31.

Olena BOZHKO

Mykolaiv

THE METHOD OF EXERCISES IN THE FORMING OF THE TEXT-FORMING SKILLS OF THE 9TH FORM STUDENTS (ON THE MATERIAL OF THE COMPOUND SENTENCES)

The article presents the results of a research on the use of the method of exercises in the study of compound sentences in the 9th form with the aim of forming the text-forming abilities of students. The concept of «the method of exercises», «exercise» is clarified, the value of the method of exercises for the forming of text-forming skills activities is substantiated. Represented the special system of exercises based on the text contains analytical-qualification exercises, reproductive-constructive exercises and creative exercises. Analytical-qualification exercises are based on prepared text and aimed on the developing the secondary text-forming skills activities. Reproductive-constructive exercises suppose the transformation of the syntactic and textual material. The creative exercises lead out students on an substantive production of statements using compound sentences.

Key words: the method of exercises, analytic-qualification exercises, reproductive-constructive exercises, creative exercises, compound sentence.

Елена БОЖКО

г. Николаев

МЕТОД УПРАЖНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ)

В статье изложены результаты исследования по использованию метода упражнений при изучении сложносочиненного предложения в 9 классе с целью формирования текстообразующих умений учащихся. Выяснены понятия «метод упражнений», «упражнение», обосновано значение метода упражнений для формирования умений текстообразующей деятельности. Представлена специальная система упражнений на текстовой основе, которая содержит аналитико-квалификационные, репродуктивно-конструктивные и творческие упражнения. Аналитико-квалификационными являются упражнения на базе готового текста, направленные на формирование умений вторичной текстообразующей деятельности. Репродуктивно-конструктивные предполагают преобразование синтаксического и текстового материала. Творческие выводят учащихся на самостоятельное продуцирование высказываний с использованием сложносочиненных предложений.

Ключевые слова: метод упражнений, аналитико-квалификационные упражнения, репродуктивно-конструктивные упражнения, творческие упражнения, сложносочиненное предложение.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 376.352.04

Юлія БОНДАРЕНКО

м. Суми

yuliya-kartavaya@mail.ru

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автором наведено результати експериментального дослідження з виявлення у дошкільників зі зниженим зором рівнів сформованості інтересу до музичного мистецтва, до участі у різних видах музичної діяльності, розвитку емоційної чуйності до музики та наявності музичних уподобань, що характеризують особливості мотиваційно-емоційної сфери досліджуваної категорії дітей у процесі музичної діяльності. Подано якісний і кількісний аналіз кожного із досліджуваних показників мотиваційно-орієнтаційного та емоційно-ціннісного векторів дослідження. Узагальнені результати щодо рівнів розвитку у них мотиваційно-емоційної сфери піддалися порівняльному аналізу із результатами, отриманими у дітей із нормальним зором. На основі проведеного дослідження виявлено значне відставання дошкільників зі зниженим зором від однолітків з нормальним зором за всіма чотирма рівнями розвитку мотиваційно-емоційної сфери, відповідно яким виділено чотири групи дітей зі зниженим зором і подано якісну їх характеристику.

Ключові слова: дошкільники зі зниженим зором, музична діяльність, мотиваційно-емоційна сфера, інтерес, емоційна чуйність до музики, музичні уподобання.

Мотивація визначена одним із найважливіших чинників, який забезпечує успіх у діяльності і складається із сукупності різних факторів (особистісних і ситуативних), які спонукають до активності людину [2]. Мотивація до музичної діяльності допомагає розкрити особистісний сенс занять музичним мистецтвом, знайти фактори, важливі для дитини з порушеннями зору, мотиви, що спонукають її до занять музичною діяльністю [5]. Важливим компонентом мотивації є отримання задоволення від процесу участі у цій діяльності і від отримання позитивного результату [3]. Саме позитивний результат від будь-якої діяльності складає сенс і мотивацію опанування будь-якою діяльністю [2] і свідчить про зв'язок емоційної сфери з мотиваційною.

Формування у дітей дошкільного віку зі зниженим зором мотивації до музичної діяльності є пропедевтичним етапом, психологічною установкою на опанування ними знаннями, уміннями і навичками у відповідній діяльності, у процесі чого буде здійснюватися й корекція порушених сторін психофізичного розвитку. Отже вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності не викликає сумніву

Особливості розвитку мотиваційної сфери дітей із порушеннями зору у різних видах діяльності вивчалася низкою науковців (Л. Вавіною, Л. Виготським, Т. Гребенюк, І. Гудим,

М. Земцовою, В. Єрмаковим, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Некрасовою, А. Самойловим, В. Синьовим, Є. Синьовою, Л. Солнцевою та ін.). Л. Куненко зазначено, що розвиток мотиваційної сфери у дошкільників зі зниженим зором має особливе значення для активізації самої особистості й нормалізації процесу навчання, оскільки у роботу задіюються різні її сфери, а саме – емоційні процеси стимулюють пізнавальні, інтелектуальну сферу і забезпечують підвищення якості та стабільність навчання, сприяють орієнтації в мистецькій діяльності, бажанню ознайомитися з новою музично-естетичною інформацією [5]. Дослідженнями А. Самойлова встановлено, що мотивами, які спонукають дітей з порушеннями зору до розгортання активної діяльності, є безпосередній інтерес до її змісту і форм [8]. У психологічній літературі зазначено, що в основі будь-якої діяльності лежить потреба особистості, яка забезпечує виникнення мотивації [10]. Потреби індивідуумів виливаються в конкретні бажання, завдяки яким проявляється прагнення задовольнити потребу. Формування у дітей з вадами зору цієї соціально важливої психологічної функції впливає на організацію поведінкової дії у напрямку досягненні найближчої мети і отримання позитивного результату і задоволення від нього (успішного виступу, презентації власних досягнень у музичній діяльності перед дітьми, музичним керівником, батьками та ін.). Як підкреслено В. Синьовим, на основі усвідом-

лених потреб, які є у дитини, відбувається розвиток соціальних інтересів, які стимулюють соціальну активність [9]. У дослідженні Є. Сіньової зазначено, що на всіх етапах формування мотиву діяльності при порушеннях зору у дитини спостерігаються певні особливості, які базуються на меншій кількості та якісній своєрідності зовнішніх стимулів, недорозвитку перцептивних потреб та пізнавальних інтересів [10].

Проведений ґрунтовний теоретичний аналіз засвідчив відсутність до сучасного часу наукових досліджень, присвячених проблемі вивчення особливостей розвитку мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності, що і стало **метою** нашої роботи.

Базами для проведення експериментального дослідження визначено: Комунальну організацію (установа, заклад) «Шосткинський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 11 «Казка» Шосткинської міської ради Сумської області; Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) – центр розвитку дитини №35 «Попелюшка» Кам'янської міської ради; Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) №83 комбінованого типу» Криворізької міської ради; Херсонський ясла-садок № 22 компенсуючого типу для дітей з вадами зору Херсонської міської ради; Тербовлянський навчально-виховний комплекс Тернопільської обласної ради (дошкільне відділення); Дошкільний навчальний заклад № 32 Голосіївського району м. Києва; Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 755 Деснянського району м. Києва; Спеціальний навчально-виховний комплекс «Пізнайко» Шевченківського району м. Києва (дошкільне відділення) із загальною кількістю 472 дитини зі зниженим зором. Отримані результати піддалися порівняльному аналізу із результатами їх однолітків з нормальним зором у кількості 470 осіб.

Дослідження особливостей мотиваційно-емоційної сфери дошкільників зі зниженим зором відбувалося за двома векторами вивчення: мотиваційно-орієнтаційним та емоційно-ціннісним.

Мотиваційно-орієнтаційний напрям спрямовував дослідження на виявлення рівня сформованості мотивації до музичної діяльності у дошкільників зі зниженим зором за показниками рівнів сформованості у них інтересу до музичного мистецтва та до участі у різних видах

музичної діяльності. У нашому дослідженні саме інтерес виступав основною складовою формування мотиву музичної діяльності у дітей цього віку.

У психологічній літературі зазначено, що інтерес – це внутрішня складова мотиву, яка примушує суб'єкт діяти відповідно до інтелектуальної значущості та емоційної привабливості предмета [4]. Інтерес є найсуттєвішим стимулом, об'єктивною причиною вибіркового прагнення опанування певною діяльністю, головним регулятором навчальної поведінки, найбільш поширеними мотивом людської пізнавальної активності [7]. Інтерес до музичного мистецтва визначається як форма прояву пізнавальної потреби, активного пізнавального ставлення до об'єкту зацікавленості (як до чогось важливого для дитини), що пов'язано з естетичною привабливістю музичного мистецтва, радістю зустрічі з прекрасним, позитивними емоційними переживаннями.

Інтерес до музичного мистецтва вивчався під час виконання дітьми різних видів дитячої продуктивної та відображальної діяльності (малювання, ліплення, самостійної ігрової діяльності) у супроводі музики і діагностувався наявністю у дитини бажання слухати музику та зовнішнім проявом емоційного відгуку, адекватного характеру музики. У дослідженнях вчених Л. Виготського, Н. Ветлугіної, Л. Куненко, Б. Теплова тощо підкреслено, що саме емоційний відгук є головним показником, який визначає інтерес дитини дошкільного віку до музичної діяльності. У психології емоційний відгук трактується як оперативна емоційна реакція на поточні зміни в предметному середовищі і визначається емоційною збудливістю людини, її емоційним тонутом. У науково-методичних джерелах відмічено, що емоційний відгук на музику проявляється в емоційній та емоційно-руховій реакції (емоційній активності) і зовнішньо виражається у у міміці, мімічних реакціях, наявності ритмізованих рухів, вокалізації, адекватних характеру музики (Н. Ветлугіна, Б. Теплов та ін.).

На підставі визначених критеріїв (наявності бажання слухати музику, адекватний емоційний відгук) виділено рівні розвитку досліджуваного показника: високий рівень характеризувався сформованим інтересом до музичного мистецтва у дошкільників зі зниженим зором; достатній – вибірково-сформованим, середній – недостатньо сформованим, початковий – не сформованим.

Результати проведеного експериментального дослідження акцентували нашу увагу на тому, що *інтерес до музичного мистецтва* у більшості дошкільників зі зниженим зором мав недостатньо-сформований характер. 36,2% дітей не завжди виявляли бажання виконувати власну продуктивну чи відображувальну діяльність під музичний супровід, деякі з них вимагали часту заміну музичних творів, не дослуховуючи їх до кінця, при цьому позитивної емоційної реакції не проявляли. Особливо цим характеризувалися діти 4-го (40%) та 5-го (36,7%) років життя, натомість у дітей 6-го року (у 36,7%) спостерігалось покращення кількісних і якісних результатів і перехід до сформованості вибіркового його характеру і прояву бажання виконувати власну діяльність під широкий вибір знайомих музичних творів, проявляючи позитивний емоційний відгук. Коло вибору музичних творів для супроводу власної діяльності дітей цього рівня включали: популярні пісні, які звучали на телебаченні (15,6%), музичні твори, пісні, які діти вивчали під час занять з музичного виховання (9,4%), музика, з якою діти знайомилися під час інших занять чи музично-розважальних заходах (6,7%), музичні твори, які діти слухали і вивчали у колі сім'ї (2,8%), з якими були ознайомлені з інших джерел (в розвивальних центрах, театрі, у друзів тощо) (2,2%).

Зафіксовано значну кількість дошкільників 4-го (23,4%), 5-го (21,1%) і 6-го (20,5%) років життя зі зниженим зором, які мали несформований інтерес до музичного мистецтва із загальною їх кількістю у 21,6%, що характеризувалися відсутністю бажання або пасивністю у виборі музичних творів для супроводу власної діяльності.

Критеріями оцінювання другого досліджуваного показника – сформованості *інтересу до участі дітей у різних видах музичної діяльності* визначено бажання дитини брати участь у різних її видах і її зовнішній прояв. Саме наявність бажання виступало: внутрішньою психологічною установкою, що активізувало участь дитини у музичній діяльності та налаштовувало на отримання позитивного результату; об'єктивною і суб'єктивною стороною задоволення естетичних потреб особистості; рушійною силою у переборюванні труднощів [5].

Під час дослідження підраховувався відсоток дітей, які: мали бажання брати участь в усіх видах музичної діяльності чи вибірково їх став-

лення; вимагали незначних заохочувальних впливів; потребували постійного зацікавлення музичною діяльністю; не мали бажання брати участь у музичній діяльності. Діти високого рівня характеризувалися сформованою потребою участі в різних видах музичної діяльності, достатнього – вибірково-сформованою, середнього – недостатньо сформованою, початкового – не сформованою.

Дослідження рівнів сформованості інтересу до участі дітей у різних видах музичної діяльності показало кращі результати, ніж попереднього досліджуваного показника, а саме у 29,2% дітей зі зниженим зором визначено недостатньо-сформований її характер, а у 29,1% дітей – вибірково-сформований, останній з яких виразно проявлявся у дітей 5-го (28,5%) та 6-го (33,3%) років життя і характеризувався наявністю бажання брати участь в усіх, запропонованих педагогом, видах музичної діяльності, але, іноді, із незначними заохочувальними впливами. Своє бажання діти зовнішньо виражали різними позитивними емоційними реакціями, вербальними та руховими проявами і активністю включення у музичну діяльність.

У більшій кількості – у 33,8% дітей 3-го року життя виявлено недостатню сформованість досліджуваного показника, що виражалось в пасивному прояві бажання брати участь у різних видах музичної діяльності, іноді появою різних негативних емоційних реакцій, потребою значних заохочувальних впливів, постійного зацікавлення музичною діяльністю з боку педагога.

Результати дослідження засвідчили, що в усіх досліджуваних вікових групах виявлено приблизно однакову кількість дітей, які мали несформований інтерес до участі у різних видах музичної діяльності (4 р.ж. – 22,8%; 5 р.ж. – 21,8%; 6 р.ж. – 16, 7%). Вони не мали бажання або були пасивними до пропозиції педагога вступати у різні види музичної діяльності навіть після значних заохочувальних впливів, зовнішньо виражали це негативним емоційним реакціями чи іншими формами заперечення. Формування пасивної позиції особистості до участі у різних видах діяльності, у нашому випадку у музичній, є передумовою розвитку безініціативної, пасивної, бездіяльної байдужої особистості, не здатної активно приймати рішення та бути активним учасником соціального життя. Саме ця група дошкільників зі зниженим зором потребує найбільшого корекційного впливу.

Другий – *емоційно-ціннісний вектор* дослідження, який визначав особливості мотиваційно-емоційної сфери дошкільників зі зниженим зором, спрямований на виявлення рівнів сформованості у досліджуваної категорії дітей емоційного відношення до музики за показниками прояву емоційної чуйності та музичних уподобань дітей. Актуальність виділення даного напрямку дослідження пов'язана з емоційною сферою, яка є найважливішою системою дошкільника і має великий вплив на його психічний розвиток, поведінку та формування мотивації до музичної діяльності (І. Бех, О. Киричук, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович, І. Додонов, В. Семиченко та ін.). Проте, саме позитивні емоції, які базуються на задоволенні, є психологічним механізмом формування активної просоціальної позиції особистості (Б. Бітінас). У цьому аспекті таким «пусковим» механізмом виступає музичне мистецтво, яке має потужний вплив на емоційно-почуттєву сферу. Завдяки музиці, через емоції і почуття, здійснюється ставлення до музичного мистецтва, з'являються музичні уподобання і формується загальне відношення до духовного світу, духовної культури та, відповідно – емоційно-ціннісний розвиток особистості, який сприяє у подальшому цілісному ставленню людини до світу, до природи, до самої себе і перетворенню соціальних норм і ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності (М. Каган, М. Колесов, Б. Марков, В. Межуєв). Отже, виділення емоційно-ціннісного напрямку дослідження не викликає сумніву і має соціальне значення у розвитку особистості зі зниженим зором.

Емоційно-ціннісний вектор дослідження передбачав вивчення *емоційної чуйності* (адекватного співпереживання) до музики, яка є однією із перших особистісних якостей, що розвивається у дошкільників у процесі занять музично-естетичними видами діяльності і характеризує емоційний компонент визначеного напрямку. Завдяки розвитку емоційної чуйності у дітей формуються правильні уявлення щодо прекрасного і відношення до нього.

Як зазначав Л. Виготський, рівень розвитку емоційної чуйності пов'язаний з «розумними емоціями», які мають естетичний та духовно-моральний зміст. Об'єктивною характеристикою емоційної чуйності на музику є емоційний відгук, наявність співпереживання, усвідомлення виразності музичних інтонацій (розуміння музичної мови) і зовні виражене емоційно-оцінне ставлення до музики, що виявляється в музичних уподобаннях [1].

Актуальність вивчення емоційної чуйності до музики у дітей дошкільного віку зі зниженим зором обумовлена результатами аналізу тифлопсихологічних досліджень (К. Бюрклен, О. Литвака, Є. Синьової та ін.) в яких зазначено, що суттєвий вплив порушений зір здійснює на естетичні почуття, які виникають не лише при зоровому, а й при сприйнятті інших модальностей (слухових, дотикових, смакових та нюхових), і обумовлює негативні зміни у галузі культурних потреб і інтересів, у розвитку естетичних почуттів [6], які виступають засобом вдосконалення зовнішнього світу шляхом діяльності людини та гармонізації її духовного світу.

Вивчення прояву емоційної чуйності на музику у дітей зі зниженим зором проводили з урахуванням їх вікових особливостей, критеріями оцінювання виступили: емоційне сприймання та переживання музики (емоційний відгук), музичні враження від прослуханої музики у вигляді вербальних висловлювань.

Підраховувався відсоток дітей, які: емоційно сприймали запропонований педагогом музичний твір, адекватно співпереживали і висловлювали свої музичні враження; емоційно сприймали знайомі музичні твори чи, які подобалися, адекватно переживали їх зміст і висловлювали свої враження за вербальної підтримки педагога; недостатньо емоційно сприймали музику, їх переживання не завжди були адекватно виражені характеру музики і музичному образу, обмежено висловлювалися з приводу отриманого враження від музики, потребували постійної допомоги педагога; частково сприймали музичні твори, неадекватно їх переживали, чи були пасивними, не мали вражень від прослуханої музики.

Діти високого рівня характеризувалися розвиненою емоційною чуйністю до музики, достатнього – розвиненою емоційною чуйністю вибіркового характеру, середнього – недостатньо розвиненою емоційною чуйністю, початкового – нерозвиненою емоційною чуйністю до музичного мистецтва.

Результати дослідження емоційної чуйності на музику показали наявність найбільшої кількості дошкільників зі зниженим зором (31,1%), які характеризувалися недостатньою її розвиненістю. Особливо це мало прояв у дітей 4-го (37,2%) та 5-го (34,0%) років життя і виражалося у тому, що діти 4-го року життя сприймали музику і проявляли позитивний емоційний відгук на твори, які їм були знайомі і подо-

балися, але емоції не завжди були адекватні змісту і характеру музики. Під час прослуховування інших музичних творів діти особливої позитивної емоційної активності не проявляли, але іноді виникали епізодичні одноманітні її прояви, стереотипні рухи. Висловлювалися про отримане враження від музики переважно за допомогою дорослого, мали труднощі у доборі слів. Діти 5-го року життя сприймали і проявляли позитивну емоційну активність, при цьому емоції не завжди відповідали характеру музики, художньому образу у розвитку, за допомогою дорослого обмежено, фрагментарно висловлювалися з приводу отриманого враження від прослуханої музики.

Значний відсоток дітей у кожній віковій групі виявлено з недорозвиненою емоційною чуйністю до музичного мистецтва, які частково сприймали музичні твори, неадекватно їх переживали, чи були пасивними, не мали вражень від прослуханої музики. 27,6% дітей 4-го року життя характеризувалися фрагментарним сприйманням музичних фрагментів, які майже не викликали у них відповідного емоційного відгуку, і, відповідно, не могли висловитися з приводу отриманого враження від прослуханої музики. 21,8% дітей 5-го року життя частково сприймали музичні твори, неохоче відгукувалися на стимулювання дорослого щодо активізації їхнього сприйняття, іноді виявляли слабку або неадекватну емоційну активність під час прослуховування, не висловлювали своїх вражень від неї, навіть за допомогою дорослого. 17,8% дітей 6-го року життя також характеризувалися фрагментарністю сприймання музичних творів, які майже не викликали відповідної емоційної активності, руховий її прояв з'являвся за наслідуванням дій дорослих. Діти не виявляли цікавості до змісту музики, погано орієнтувалися у музичних засобах виразності, мовні комунікації в пізнанні музичних образів носили особистісний характер, які були неадекватні змісту музичного твору і мали слабку емоційну забарвленість.

Під час слухання музики, виконання різних видів дитячої продуктивної та відображальної діяльності вивчалися *музичні уподобання* дошкільників зі зниженим зором, які виражалися ними вербально і характеризували ціннісний компонент естетично-ціннісного напрямку. Підраховується відсоток дітей які були: ініціативні у виборі музичних творів і пропонували широкий спектр творів для прослуховування; іні-

ціативні у виборі музичних творів, але не відрізнялися різноваріативністю вибору жанрів; недостатньо ініціативні і обирали музику із запропонованого переліку педагога; безініціативні і не виявляли музичних уподобань.

Діти високого рівня характеризувалися сформованим широким спектром музичних уподобань, достатнього – вибірково-сформованим, середнього – недостатньо сформованим, початкового – не сформованим.

Кількісний аналіз отриманих даних засвідчив найбільшу кількість дітей (31,8%), які мали недостатньо сформований (звужений) обсяг музичних уподобань, і притаманно було дітям 4-го (35,2%) та 5-го (32,7%) років життя, що виявилися недостатньо ініціативними у виборі творів для прослуховування, не відрізнялися різноваріативністю вибору жанрів і, як правило, обирали музику із запропонованого переліку педагога. Такі діти надавали перевагу такому жанру, як пісня, серед яких найбільш популярними виявилися сучасні пісні із радіо, телепрограм, пісні із сучасних мультфільмів і лише незначний відсоток дітей обрали українські пісні. Таких творів, як колицкові пісні, музика із казок, кінофільмів, класичні твори не мали уподобання у дітей цього рівня.

Дітей зі зниженим зором початкового рівня також було виявлено значну кількість (17,8%), що найбільш виражений прояв мав на 4-му (26,2%) та 5-му (17,0%) роках життя і характеризувалися безініціативністю, байдужістю до вибору музичних творів, часто відмовлялися слухати музику, не мали музичних уподобань. Узагальнюючи результати, ми виявили, що діти 4-го року життя мають обмежене коло музичних уподобань, яке залежить від приділення уваги музичному вихованню в сім'ї. Музичні уподобання дітей 5-го року життя різнилися більшою варіативністю у назвах, але обмеженістю жанрів. Діти 6-го року життя характеризувалися більш широким спектром музичних уподобань і включали твори різних жанрів, але обмеженістю творів українського походження.

Під час вивчення даного показника нам було виявлено, яким творам діти надавали перевагу. Вивченню підлягали діти високого, достатнього і середнього рівнів кожного вікового періоду. При цьому діти могли вказувати на декілька запропонованих позицій. Найбільш популярними серед усіх дошкільників зі зниженим зором виявилися пісні (4 р.ж. – 74,8%, 5 р.ж. – 76,2%, 6 р.ж. – 84,9%), особливо весело-

го характеру (4 р.ж. – 70,1 %, 5 р.ж. – 73,8%, 6 р.ж. – 79,4%), також діти надавали перевагу сучасним пісням, які лунали з різних радіо- і телепередач (4 р.ж. – 22,4%, 5 р.ж. – 59,8%, 6 р.ж. – 66,1%), значна кількість дітей називала програмові пісні, які вивчалися ними на заняттях з музичного виховання (4 р.ж. – 51,4%, 5 р.ж. – 55,7%, 6 р.ж. – 72,3%), серед них в пріоритеті виявилися українські народні пісні, потішки, примовки, колискові. На другому місці дітьми виділено музику і пісні із сучасних мультфільмів та казок (4 р.ж. – 52,3% , 5 р.ж. – 62,3%, 6 р.ж. – 61,6%). Дитячі класичні твори були визначені на третьому місці (4 р.ж. – 39,3%, 5 р.ж. – 54,1%, 6 р.ж. – 49,7%).

Аналіз узагальнених емпіричних даних проведеного дослідження сформованості показників *мотиваційно-емоційного* напряму дослідження дозволив встановити, що дошкільники зі зниженим зором поступаються своїм одноліткам з нормальним зором за всіма чотирма рівнями: високого – на 10,0% (н/з – 27,7%; п/з –17,7%); достатнього – на 11,4% (н/з – 41,2%; п/з – 29,8%); середнього – на 9,4% (н/з – 22,7%; п/з – 32,1%); початкового – на 12,0% (н/з – 8,4%; п/з – 20,4%).

На основі експериментального дослідження визначено якісні особливості *мотиваційно-емоційної сфери дошкільників зі зниженим зором* і, відповідно рівнів розвитку, виділено чотири групи.

Перша група об'єднала дітей високого рівня, які характеризувалися сформованими інтересом до музичного мистецтва, до участі у музичній діяльності, розвиненою емоційною чуйністю та широким спектром музичних уподобань. Такі діти із задоволенням виконували під музику різного жанру, характеру види дитячої продуктивної та відображувальної діяльності (малювали, робили аплікації, ліпили, гралися тощо), проявляючи при цьому різнобічні позитивні емоційні реакції (притупували, диригували, підспівували та ін.), самостійно висували пропозиції вмикати музику, виявляли постійне бажання брати участь у різних видах музичної діяльності. Діти емоційно сприймали музичні твори, були ініціативні у виборі музичних творів для прослуховування і пропонували їх широкий спектр, адекватно співпереживали і висловлювали свої музичні враження.

У другій групі опинилися діти, які отримали достатній рівень розвитку досліджуваних компонентів мотиваційно-емоційної сфери, що характеризувалися вибірково-сформованою

спрямованістю. Діти цієї групи проявляли інтерес до музичного мистецтва, із задоволенням малювали, ліпили, гралися під музику веселого характеру, частіше знайому, проявляючи при цьому позитивні емоційні реакції, з бажанням брали участь в улюблених видах музичної діяльності, в інших потребували незначних заохочувальних впливів з боку педагога. Діти емоційно сприймали знайомі музичні твори чи, ті, які подобалися, адекватно переживали їх зміст і висловлювали свої враження за вербальної підтримки педагога, вони були ініціативні у виборі музичних творів, але не відрізнялися варіативністю вибору жанрів.

Третя група об'єднала дітей середнього рівня розвитку мотиваційно-емоційної сфери, що характеризувалися недостатньо сформованими інтересом до музичного мистецтва і потребою участі у музичній діяльності, недорозвиненою емоційною чуйністю на музику та звуженим колом музичних уподобань. Діти не завжди проявляли позитивну емоційну реакцію на пропозицію педагога виконувати власну діяльність під музику, вибір творів для її супроводу мав обмежений характер, що ґрунтувався лише на улюблених творах, яких нараховувалась незначна кількість (1–3), або залежав від настрою дитини. Такі діти не завжди виявляли бажання вступати у різні види музичної діяльності, орієнтувалися на ті, які їм приносили емоційне задоволення, а не пізнавальну і рухову напругу, часто потребували значних заохочувальних впливів та допомоги з боку педагога. Вони недостатньо емоційно сприймали музику, їх переживання не завжди були адекватні характеру музики і музичному образу, обмежено висловлювалися з приводу отриманого враження від музики, потребували постійної допомоги педагога, були недостатньо ініціативні у виборі музичних творів для прослуховування і обирали музичні твори лише із переліку, запропонованого педагогом, орієнтуючись, іноді, на привабливість назв.

Четверта група об'єднала дітей початкового рівня, що характеризувалися несформованістю та недорозвиненістю досліджуваних компонентів мотиваційно-емоційної сфери. Такі діти не виявляли інтересу до музичного мистецтва, зовнішні емоційні реакції могли з'явитися за наслідуванням дій дорослого, а не завдяки впливу музики, вони були байдужими до пропозиції супроводу музикою власної діяльності і не могли запропонувати для цього музичні тво-

ри, навіть після представлення педагогом їх переліку, що включав лише знайомі твори. У дітей не було особливого бажання брати участь у різних видах музичної діяльності і часто це виражалося негативними емоційними реакціями та іншими формами заперечення, або байдужістю, пасивністю. Вони частково сприймали музичні твори, неадекватно їх переживали, чи були взагалі пасивними, не мали вражень від прослуханої музики, не виявляли музичних уподобань, були безініціативними.

Отже, отримані кількісні і якісні результати щодо сформованості мотиваційно-емоційного компоненту розвитку особистості свідчать про необхідність приділення уваги розвитку її мотиваційно-орієнтаційної і емоційно-ціннісної складових у дітей середнього і початкового рівнів зі зниженим зором шляхом активного залучення їх у різні форми і види музичної діяльності, використовуючи різні заохочувальні впливи, формуючи тим самим позитивні установки до музичної діяльності в цілому. Виявлені під час педагогічного спостереження проблеми у мотиваційно-емоційній сфері повинні стати об'єктами корекційного впливу під час музичної діяльності і бути чітко окреслені у відповідній діагностичній документації музичного керівника.

Yuliya BONDARENKO

Sumy

STUDYING THE FEATURES OF MOTIVATION AND EMOTIONAL SPHERES AMONG PRE-SCHOLARS' WITH DECREASED SIGHT IN THE PROCESS OF MUSIC ACTIVITY

In the given article the author reveals recent results of an experimental study, where there were discovered levels of interest formation as for music art, for participation in different kinds of music activities, development of emotional sense to music and music preferences among pre-schoolers with decreased sight, which characterize peculiarities of motivation and emotional spheres of a researched category of children in the process of music activity. There was given qualitative and quantitative analysis of every researched data of motivation oriented and emotionally solid vectors of the given study. There were generalized the outcomes as for the level of motivation and emotional sphere development, which went through comparative analysis with the results, obtained while performing the research among the children with the normal sight. On the basis of the conducted research there was revealed a substantial lag among pre-schoolers with decreased sight in comparison with their peers with the normal sight in scope of all four levels of motivation and emotional sphere development, with regards to which, there were distinguished four groups of children with decreased sight and there was given a quality characteristics.

Key words: pre-schoolers with decreased sight, music activity, motivation and emotional sphere, interest, emotional sense to music, music preferences.

Юлія БОНДАРЕНКО

г. Сумы

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автором приведены результаты экспериментального исследования по выявлению у детей с пониженным зрением уровней сформированности интереса к музыкальному искусству, к

Список використаних джерел

1. Гогоберідзе А. Г. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку / А. Г. Гогоберідзе. – М. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 320 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Історія української радянської музики // Л. Б. Архімович, Н. І. Грицюк, Л. М. Грисенко та ін. : навчальний посібник. – К. : Музична Україна, 1990. – 296 с.
4. Кислюк О. Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання / О. Кислюк // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 109–118.
5. Куненко Л. О. Інтеграційна спрямованість початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору : теорія та методика : монографія / Людмила Олександрівна Куненко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 593 с.
6. Литвак А. Г. Тифлопсихологія / Алексей Григорьевич Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
7. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
8. Самойлов А. Ф. Развитие произвольности оперирования представлениями у слепых младших школьников с нормальным и нарушенным интеллектом / А. Ф. Самойлов // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л., 1975. – Выпуск 5 : Сборник научных трудов. – 1975. – С. 107–133.
9. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
10. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

их участію в різних видах музикальної діяльності, розвитку емоційної отзывчивості на музику і наявності музикальних переваг, що характеризує особливості мотиваційно-емоційної сфери досліджуваної категорії дітей в процесі музикальної діяльності. Подано якісний і кількісний аналіз кожного з досліджуваних показників мотиваційно-орієнтаційного і емоційно-ціннісного векторів дослідження. Загальні результати урівня розвитку у дошкільників зі зниженим зором мотиваційно-емоційної сфери піддалися порівняльному аналізу з результатами, отриманими у дітей з нормальним зором. На основі проведеного дослідження виявлено значуще відставання дошкільників зі зниженим зором від сверстників з нормальним зором по всіх чотирьох рівнях розвитку мотиваційно-емоційної сфери, згідно з якими виділено чотири групи дітей зі зниженим зором і представлено якісну їх характеристику.

Ключові слова: дошкільники зі зниженим зором, музикальна діяльність, мотиваційно-емоційна сфера, інтерес, емоційна отзывчивість до музики, музикальні переваги.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 371.3:796.063

Олег ВЕРТЕЛЕЦЬКИЙ, В'ячеслав БОГАТИР

м. Миколаїв

verteleckiy_oleg@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ, РУХЛИВИХ І СПОРТИВНИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання формування здоров'язберігаючих компетентностей в учнів загальноосвітніх шкіл засобами народних, рухливих та спортивних ігор. Важливим компонентом системи реконструкції фізичного виховання є оздоровчий аспект. Під впливом ігор відбувається зміцнення кістково-м'язової системи, мускулатури, збільшуються ріст, об'єм грудної клітини, вага, гнучкість і рухливість у суглобах, поліпшується працездатність дихальних органів, вентиляція легенів тощо.

Ключові слова: урок фізичної культури, народні ігри, рухливі та спортивні ігри, здоров'язберігаючі компетентності.

У Концепції нової української школи вказується, що дитині недостатньо дати лише знання. Важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Зміни торкнулися й уроків фізкультури: з фізкультури прибрати «психологічно шкідливі ігри», скасували мушкетру «рівняйся-струнко» і нормативи. На уроках буде більше сучасних активних ігор на співпрацю і взаємодопомогу. Вчителям необхідно формувати в учнів компетентності, які знадобляться учням у повсякденному житті, а саме – здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [5].

Заняття рухливими іграми на уроках фізичної культури, є однією з ефективних форм зміцнення здоров'я і загартування організму дітей.

Найбагатший педагогічний потенціал народних, рухливих і спортивних ігор до теперішнього часу не реалізований у змісті занять з

фізичної культури в школі. Так, рухливі ігри практикуються зазвичай в молодших класах, спортивні – у середніх і старших класах, а народні ігри в регіонах України застосовуються в школі досить рідко.

На думку П. Лесгафта, рухливі ігри найцінніший засіб всебічного виховання особистості дитини: «Ми повинні скористатися іграми, щоб навчити їх (дітей) володіти собою» (тобто долати негативні почуття). У грі треба «навчити їх стримувати свої почуття і привчити таким чином підкоряти свої дії свідомості». П. Лесгафт вказує, що систематичне проведення рухливих ігор сприяє розвитку у дітей умінь управляти своїми діями, дисциплінують дитяче тіло, тобто навчає діяти з різною напругою. Ігри вчать дитину діяти з великою спритністю, доцільністю і швидкістю; виконувати правила, володіти собою, цінувати товариство [4].

XXI століття проголошене міжнародними організаціями століттям гуманізації освіти. Тому, пошук найбільш ефективних шляхів управ-

ління здоров'ям дітей шкільного віку та оптимізації їхнього способу життя є провідними завданнями педагогічної науки і практики. У зв'язку з цим одним з пріоритетних напрямків є фізичне виховання, яке забезпечує дітей руховою активністю, спрямоване на оздоровлення учнів, залучення їх до систематичних занять фізичною культурою і спортом, залучення дітей до здорового способу життя і всебічного розвитку особистості на основі оволодіння учнями особистою фізичною культурою [7].

У вітчизняній педагогіці і психології проблему ігрової діяльності розробляли К. Ушинський, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, у закордонній – З. Фрейд, Ж. Піаже та інші.

Проблемам рухової активності дітей на уроках фізичної культури присвячені праці науковців М. Віленського, О. Дуда, М. Гребенюк, В. Загороднього, Т. Круцевич, О. Лук'янова, І. Мурова, С. Няньковського, А. Терещенко.

Формування здорового способу життя у підростаючого покоління на традиціях українського народу розглядали науковці О. Байдак, А. Вольчинський, І. Воробей, Н. Деделюк, О. Кругляк, І. Кулік, Т. Кудряшова, С. Мудрик, Я. Смаль, О. Чміль, А. Цьось та інші.

Розвитку фізичних якостей учнів засобами рухливих ігор досліджувала О. Єременко; науковці Є. Зубов та В. Трофимов досліджували рухливі ігри як засіб підвищення швидкісних можливостей учнів середнього шкільного віку.

Постановка завдання – теоретичне обґрунтування значення народних, рухливих та спортивних ігор, як засобу здоров'язбереження школярів на уроках фізичної культури.

Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я, на оволодіння життєво важливими руховими навичками і вміннями, на досягнення високої працездатності. Воно має велике значення в підготовці людини до продуктивної праці. Крім фізичних якостей (швидкість, сила, витривалість, спритність), розвиваються при цьому цінні психічні якості (наполегливість, воля, цілеспрямованість, рішучість, самовладання).

Важливим компонентом всієї системи реконструкції фізичного виховання в школі повинен стати оздоровчий аспект, бо тільки здоров'я має цінність, яка визначає якість навчання. Цьому сприяє можливість створення великої кількості альтернативних програм і напрямків, які дозволили б вчителям фізичної культури використовувати свій творчий, педагогічний, організаційний, кваліфікований і спортивний

потенціал, а також враховувати екологічні фактори, стан матеріально-технічної бази, національні і місцеві традиції.

Кожен народ, залежно від соціально-економічних умов свого розвитку, психологічного складу, світогляду, а також географічного місцезнаходження, протягом тривалого історичного часу творив самобутні види фізичних вправ, народних рухливих ігор, забав, розваг, удосконалював способи їх використання, які потім й увійшли до складу своєрідних систем народної фізичної культури [6].

Рухливі і народні ігри як засіб й метод фізичного виховання широко застосовують на уроках і у позакласних заняттях. Відповідно до шкільних програм з фізичної культури рухливі ігри проводяться на уроках у поєднанні з гімнастикою, легкою атлетикою, спортивними іграми, боротьбою. Рухливі ігри на уроках фізичної культури використовуються для вирішення освітніх, виховних та оздоровчих завдань відповідно до вимог програми.

Рухливі ігри – важливий засіб всебічного виховання дітей шкільного віку. Правильно підібрані ігри сприяють гармонійному розвитку організму школярів. Рухливі ігри фізично розвивають дітей: зміцнюють кістково-м'язову систему і мускулатуру (міжреберні і черевні м'язи, діафрагму), збільшуються ріст, об'єм грудної клітини, вага, гнучкість і рухливість у суглобах, поліпшується працездатність дихальних органів, вентиляція легенів.

Під впливом вправ посилюється діяльність серцево-судинної системи. Під час рухливих ігор посилюється діяльність не тільки кровоносних, а й лімфатичних систем. Відбувається нормальний перебіг всіх життєвих процесів організму. Рухливі ігри на свіжому повітрі загартовують організм, підвищують витривалість і збільшують опір до захворювань. Тренований організм дитини досконаліше реагує на несприятливі впливи [3].

В іграх на уроках фізичної культури на відміну від інших форм занять головну увагу звертаємо на освітню і оздоровчу сторони гри, а також на виховання фізичних якостей.

Підбираючи ігри для уроку, враховуємо завдання уроку, навчальний матеріал, види рухів, що входять в гру, фізіологічне навантаження гри, умови для роботи.

Кожна гра вимагає від учасників прояви умінь і навичок, які в процесі гри вдосконалюються. Елементарні ігри не вимагають спеціа-

льної підготовки. Але є ігри, що складаються з досить складних рухових дій. Не можна, наприклад, запропонувати учням гру «М'яч ловця» («М'яч капітану»), якщо вони не вміють кидати м'яч, ловити його і передавати при зіткненні з противником, не володіють хорошою реакцією, координацією рухів і іншими необхідними якостями і навичками.

Необхідно визначити місце гри серед інших засобів фізичного виховання і на уроці встановлювати між ними методично правильну спадкоємність. Це сприятиме кращому вирішенню поставлених завдань, підвищенню щільності уроку і дозволить правильно дозувати вправи. Після складних по координації вправ слід давати більш прості завдання, які не потребують концентрованого уваги.

Не рекомендується після ігор з бігом, стрибками або опором проводити вправи, що вимагають точності руху, збереження рівноваги, складної координації.

Якщо вся основна частина уроків присвячена іграм, то більш рухливі ігри чергуються в ній з менш рухливими, причому підбираються ігри різні за характером рухів.

Рухливі і народні ігри можна включати в усі частини уроку. Їх зміст залежить від складу учнів. До підготовчої частини уроку рекомендується включати малорухливі і нескладні ігри, які сприятимуть організації учнів («Група, струнко!», «Падаюча палиця»), а також ігри середньої рухливості з вправами загального розвиваючого характеру («Заборонений рух»). В основній частині уроку використовуються рухливі ігри з бігом на швидкість, координацію, витривалість, з подоланням перешкод, з різними стрибками, опором, влучення в нерухому і рухому ціль.

У заключній частині уроку проводяться ігри малої і середньої рухливості, які сприятимуть активному відпочинку після інтенсивної частини уроку, ігри для організації уваги з нескладними правилами.

При раціональному використанні часу і правильній методиці проведення ігор досягається необхідна щільність уроку. Слід домагатися, щоб всі учасники гри отримували приблизно однакове навантаження. У зв'язку з цим треба прагнути створювати рівні умови для активної участі в грі всіх учнів.

Рухливі ігри зазвичай проводять фронтальним методом. Застосовується і груповий метод. Груповий метод зазвичай використовується для вирішення різних освітніх завдань. Наприклад, дівчатам пропонується гра «Не давай м'яч

ведучому» (для підготовки до гри в баскетбол), юнакам – «М'яч з кола» (підготовка до гри в футбол). Або юнакам дається гра для виховання витривалості, розвитку сили, а дівчатам – гра, яка виховує координаційні здібності. Необхідно встановити певний час на гру. Змінювати його можна в зв'язку з втомою гравців, недостатніми засвоєнням гри і за іншими правилами [2].

Ігри на уроках повинні надавати оздоровчий вплив на учнів. Тому найкраще проводити їх на майданчику.

Учні, які віднесені лікарем до основної групи, можуть брати участь у всіх рухливих іграх, запропонованих програмою з фізичної культури для їх класу. Учні, включених до спеціальної групи, необхідно обмежувати в рухах, не зважаючи на їх бажання бути активними учасниками ігор. Їм можна отримувати ролі, які не потребують великої рухливості, або скорочувати час гри. Можна також залучати їх в якості помічників суддів, рахівників тощо. У той же час ослаблених дітей треба залучати до посильних для них ігор, щоб зміцнювати їх здоров'я.

Рекомендується використовувати командні ігри, які підводять до спортивних, такі, як «М'яч ловця», «М'яч середньому», «Передав – сідай», тощо, а також вправи зі спортивних ігор і такі спортивні ігри, як, наприклад, настільний теніс, бадмінтон, волейбол, змагання на точність кидка м'яча в кільце.

У навчально-тренувальній роботі зі спортивних ігор поряд зі спеціальними вправами застосовують ігри, що сприяють вирішенню завдань фізичної, технічної і тактичної підготовки. Спортивні різні ігри мають багато схожих компонентів у побудові технічних і тактичних дій.

Організовуючи навчання, вчитель повинен прагнути:

- 1) виховувати в учнів високі морально-вольові якості;
- 2) зміцнювати їх здоров'я і сприяти правильному фізичному розвитку;
- 3) сприяти формуванню життєво важливих рухових навичок та вмінь.

Виховання педагогічної моралі тісно пов'язане з вибором ігор. Потрібно підбирати ігри, що яскраво відображають нашу дійсність, виховують необхідні якості і правильне розуміння життя. Приниження людської гідності, грубість, егоїзм в іграх неприпустимі.

Важлива умова успішної ігрової діяльності полягає в ясності розуміння змісту і правил гри. Це досягається наочністю пояснення [2].

Пояснювати відразу весь зміст складної гри марно. Це тільки зайва трата часу. Рекомендується пояснювати гру в декілька етапів:

1 етап – ознайомлення з грою (назва, основний сюжет, основні правила).

2 етап – подальше вивчення правил.

3 етап – внесення змін до змісту і правила гри.

Якщо перші два етапи безпосередньо можуть слідувати один за іншим, то останній можна віднести на наступні заняття. Пояснення корисно перевірити на місці гри, розставивши грають і розподіливши ролі.

Навчання дітей рухливим іграм має представляти собою організовану систему, що забезпечує повне і якісне оволодіння комплексом необхідних ігор. Основна вимога до такої системи – поступовість ускладнення.

Починати навчання доцільно з простих некомандних ігор. Потім потрібно перейти до перехідних ігор і, нарешті, до складних командних ігор. Труднощі ігрових дій наростає разом з ускладненням відносин між граючими.

Більш тонкі відмінності визначаються труднощами ігрових дій, їх руховим змістом. Тому викладач завжди повинен враховувати особливості підготовленості всієї групи і окремих учнів, підбирати ігри й ролі відповідно до можливостей дітей.

Переходити від простих ігор до більш складних треба своєчасно, не чекаючи, поки учні втратять інтерес до ігор. Важливо правильно

спиратися на наявний досвід. Кожна нова гра повинна як би «виростати» з гри старої, добре відомої. Це полегшить засвоєння, і буде сприяти закріпленню навичок і умінь [1].

Висновок. Урок фізичної культури забезпечує єдність навчання, виховання і розвитку учнів, ставить завдання виховання потреби систематично займатися фізичними вправами. Щоб домогтися цього треба усвідомлювати ігрові та змагальні ситуації, реалізувати міжпредметні зв'язки, що підштовхує до пошуку нетрадиційних форм, методів і засобів проведення уроку.

Список використаних джерел

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Богданов Г. П. Уроки физической культуры в 7–8 классах / Г. П. Богданов. – М. : Просвещение, 1986.
3. Єременко О. Розвиток фізичних якостей учнів засобами рухливих ігор / О. Єременко. – Фастів : Фастівський лицей-інтернат, 2011. – С. 3.
4. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И.Н. Решетень. – М. : Просвещение, 1990.
5. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Заг. ред. Михайла Грищенка. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2016. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczija.pdf>
6. Смаль Я. Теоретико-методичні основи засобів народної фізичної культури / Я. Смаль // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. – 2013. – № 4 (24). – С. 44–48.
7. Физическая культура в современной школе : опыт проблемы перспективы : материалы региональной научно-практической конференции (Белгород 16 декабря 2009). – 406 с.

Oleg VERTELETSKIY, Vyacheslav BOGATYR

Mykolaiv

THE USE OF NATIONAL, MOBILE AND SPORTS GAMES ON THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF HEALTH PRESERVATION OF SCHOOLCHILDREN

The problems of formation of healthy competencies in students of secondary schools of traditional, mobile and sports games. An important component of the reconstruction of physical education is a health aspect. Under the influence of the games is to strengthen the musculoskeletal system, increase, muscle growth, the volume of the chest, weight, flexibility and mobility in joints, improves respiratory capacity, ventilation and so on.

Key words: lesson of physical culture, folk games, mobile games and sports, Health-competence.

Олег ВЕРТЕЛЕЦКИЙ, Вячеслав БОГАТЫРЬ

г. Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ, ПОДВИЖНЫХ И СПОРТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, КАК СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются вопросы формирования здоровьесберегающих компетенций у учащихся общеобразовательных школ средствами народных, подвижных и спортивных игр. Важным компонентом системы реконструкции физического воспитания является оздоровительный аспект. Под влиянием игр происходит укрепление костно-мышечной системы, мускулатуры, увеличивается рост, объем грудной клетки, вес, гибкость и подвижность в суставах, улучшается работоспособность дыхательных органов, вентиляция легких и др.

Ключевые слова: урок физической культуры, народные игры, подвижные и спортивные игры, здоровьесберегающие компетентности.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 811.112.2'246.2(07)

Мар'яна КОГУЧ

м. Мукачево

mariannakoguch@rambler.ru

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩОМУ АГРАРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті обґрунтовано необхідність професійного спрямування навчання другої іноземної мови студентів у вищих аграрних навчальних закладах I-II рівнів акредитації спеціальності туристичного напрямку; визначено головні напрями вивчення другої іноземної мови майбутніми фахівцями із туристичного обслуговування; розкрито особливості викладання німецької мови як другої іноземної згідно положень Загальноєвропейських мовних Рекомендацій; розглянуто проблеми та принципи вивчення німецької мови як іноземної після англійської; виокремлено особливості викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: іноземна мова, вищий аграрний навчальний заклад, німецька мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, граматика.

Відповідно до потреб сучасного високорозвиненого суспільства з відкритими кордонами і поступовим вибудовуванням демократичних відносин для майбутніх фахівців знання однієї або двох іноземних мов відіграють неocenенну роль. У контексті вимог XXI століття, тобто інтеграції України до європейського політичного, економічного, освітнього, наукового, правового та культурного простору, модернізуються усі її освітні ланки. Володіння мовами міжнародного спілкування є однією з головних умов плідної співпраці та взаєморозуміння в єдиному багатонаціональному просторі. До того ж, в Україні поступово збільшується кількість спільних підприємств, і, таким чином, зростає потреба у фахівцях які здібні користуватись щонайменше двома європейськими мовами. Ось чому іншомовна компетенція останнім часом утвердилась у ролі невід'ємного компонента повноцінної професійної діяльності спеціаліста будь-якого профілю, і, зокрема, туристичного.

Викладання першої та другої іноземних мов у вищих навчальних закладах України здійснюється з урахуванням нових концепцій, державних освітніх стандартів та Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті [7]. Що стосується другої іноземної мови, зокрема, процес формування змісту цієї дисципліни у вітчизняних вищих навчальних закладах, визначення принципів навчання, відбору підручників та випробування нових навчальних технологій або засобів навчання триває і, безумовно, спрямований на подальше удосконалення.

Беручи до уваги процес реформування вищої школи України в контексті Болонського

процесу та прийняття нашою країною «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [9], відзначимо нагальну потребу в поліпшенні системи підготовки фахівців та її спрямованість на формування висококваліфікованих спеціалістів, які б на належному рівні володіли двома іноземними мовами.

З аналізу наукових досліджень українських педагогів-науковців, присвячених особливостям вивчення другої іноземної мови, констатуємо обмаль праць, метою яких є визначення змісту та напрямів мовної підготовки з другої мови майбутніх фахівців з туристичного обслуговування. Відзначимо неабиякий інтерес вітчизняних науковців до вивчення англійської мови як другої іноземної, про що свідчать дисертаційні дослідження Мельник І. М., Молокович О. О. та Пінської О. В. [4; 5; 8]. Однак, вищезазначені наукові праці стосуються головним чином майбутніх філологів, викладачів двох іноземних мов. Проте, питанням вивчення німецької мови як другої іноземної цікавляться чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: О. Євенко, Р. Кушнерук, Б. Ліндеманн, Б. Міслер, Н. Мукатаєва, Е. Осипенко, С. Чорна, Б. Хуфайсен та ін.

На сьогодні запроваджено нові Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, розроблено типові програми з іноземних мов для ВНЗ. Поряд із цим, слід приділити окрему увагу визначенню змісту та напрямів підготовки з другої іноземної мови, а

також вивченню особливостей навчання німецької мови як другої у ВНЗ аграрно-туристичного профілю. Адже викладачі іноземної мови в аграрних навчальних закладах знаходяться у більш складному становищі, оскільки такі спеціалісти із суто філологічної освіти мають у своїй педагогічній діяльності вміло перенести акцент з опанування загальнонавчальної іноземної мови на професійно-орієнтовану.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей вивчення німецької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, визначити головні напрями навчання німецької мови як другої іноземної майбутніх спеціалістів, фахівців із туристичного обслуговування.

Відповідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [2], основною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, оскільки мова є засобом спілкування. Отже, передусім зазначимо основні змістові комунікативної компетенції:

- комунікативні вміння як результат оволодіння іноземною мовою;
- мовні знання і навички їх застосування;
- соціокультурні знання, вміння і навички, без яких неможливо сформувати іншомовну комунікативну компетенцію [7, 75].

Аналіз вітчизняних та іншомовних джерел стосовно змісту навчання [4; 5] і практичний досвід викладання німецької мови як другої іноземної засвідчив про те, що на початковому етапі вивчення мови, незалежно від майбутнього профілю діяльності, головним чином має місце орієнтація на непрофесійні сфери комунікації: соціально-побутову, суспільну та соціокультурну, що поступово готує до переходу до професійної тематики [7]. За навчальним планом із другої іноземної мови, із чотиригодинним тижневим навантаженням, така орієнтація відбувається на протязі двох семестрів, а професійно-орієнтована мова вивчається головним чином на другому році оволодіння другою іноземною мовою. Однак розподіл годин на вивчення професійно-орієнтованої лексики залежить від мови. Так, наприклад, при вивченні німецької мови як другої, лексика туристичного напрямку вводиться в обіг від початку основного курсу, оскільки правила читання та вимови у німецькій мові дозволяють студентам без проблем оволодіти новими лексичними одиницями.

Наявність ввідного фонетичного курсу є обов'язковою, але, відповідно мови, тривалість курсу може варіюватись. З досвіду викладання саме німецької мови відомо, що ввідний фонетичний курс триває декілька тижнів, оскільки студентам іноді важко опанувати вимову, наявність великої кількості голосних звуків, приголосних, буквосполучень, дифтонгів.

Курс граматики викладається в міцному зв'язку з лексикою і будується концентрично. При вивченні граматики німецької мови, зокрема, слід ретельно відпрацьовувати вживання різних видів артиклів та узгодження прикметників з іменниками; також слід робити наголос на вірне вживання роду іменників, оскільки студенти зазвичай не вважають серйозною помилкою неправильне визначення роду іменника. З найбільш розповсюджених труднощів вивчення німецької мови як другої виокремимо складне сприйняття на слух розмовної мови.

Слід зазначити, що за принципами особистісно-орієнтованого навчання та з урахуванням того, що якісний склад мовної групи є головним чином різномірним (зазвичай 20–40% студентів складають ті, хто почали вивчати другу іноземну мову ще у середній школі), планувати заняття необхідно так, щоб задовольнити інтереси всіх студентів. Проте, якщо рівень володіння першою іноземною мовою на початку занять визначити не досить складно (він має співвідноситись з рівнями від A2 до B1+ згідно Загальноєвропейських мовних Рекомендацій), то знання другої мови можуть бути цілковито втрачені за попередні два роки навчання у ВНЗ. Тому задачею викладача на першому етапі вивчення другої мови є така: визначити реальний рівень володіння другою іноземною мовою усіх студентів групи (для цього запропонувати або тести, або низку спеціальних завдань); відповідно цього спланувати заняття таким чином, щоб зробити наголос на оволодіння новим матеріалом, або повторення вивченого; нарешті, залежно від проведеного аналізу, сконцентрувати роботу над різними видами мовленнєвої діяльності.

Досвід викладання другої іноземної мови, а саме німецької, свідчить про те, що процес оволодіння другою іноземною мовою є багатоаспектним явищем, яке складається з багатьох взаємопов'язаних факторів (лінгвістичних, психологічних, соціокультурних), а також вікових та індивідуальних особливостей.

Раніше вважалося, що під час вивчення двох іноземних мов потрібно очікувати негатив-

вних наслідків. Проте, упродовж останніх 20 років науковці дедалі більше притримуються думки, що одночасне вивчення двох мов вносить не лише додаткові помилки й плутанину, а й позитивні аспекти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не лише у плані перенесення значення слів (напр. англ. hand – нім. Hand), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та наступними або, навпаки, простежити відмінності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення [3].

Відтак, важливим фактором при вивченні німецької мови як другої іноземної після англійської є те, що англійська й німецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед це простежується у лексиці, особливо на початковому етапі, де можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між німецькою та англійською мовами на рівні всіх частин мови:

<i>Англійська мова</i>	<i>Німецька мова</i>
a book	das Buch
a name	das Name
a hand	das Hand
a knee	das Knie
a brother	der Bruder
a mother	die Mutter
Warm	Warm
to find	Finden
Gold	Gold

До того ж є багато інтернаціоналізмів здебільшого греко-латинського походження, які зустрічаються в обох мовах:

<i>Англійська мова</i>	<i>Німецька мова</i>
a university	die Universität
a student	der Student
a biography	die Biographie

Надзвичайно важливим моментом при вивченні будь-якої мови є граматики. Тут також можливе проведення паралелей між двома згаданими мовами:

<i>Англійська мова</i>	<i>Німецька мова</i>
This is a book	Das ist ein Buch
Is it a lamp?	Ist das eine Lampe?
What is this?	Was ist das?
What is your name?	Was ist dein Name?
How old are you? – I am...	Wie alt bist du? – Ich bin...
I can swim	Ich kann schwimmen

Як свідчить практика, найскладнішими у процесі засвоєння німецької граматики є такі граматичні теми: відмінювання прикметників, утворення і вживання форм пасивного стану дієслів, утворення і вживання форм умовного способу, порядок слів у німецькому реченні, особливо у складнопідрядному. Таким чином, з метою більш ефективного вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської потрібно обов'язково звертати увагу на вищезгадані спільні риси. Окрім того, вартими уваги є такі аспекти:

- з досвіду вивчення першої іноземної мови студенти мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць, яку вони використовують для вивчення другої іноземної мови;
- для вивчення другої іноземної мови, як правило, виділяється менше часу, ніж для першої. Це означає, що темп заняття має бути швидшим (більше навчального матеріалу за урок, коротші пояснення, інтенсивніша робота із вправами). Цьому значно сприяє порівняння та обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах;
- на заняттях з першої іноземної мови студенти ознайомилися з можливими формами вправ і мають певний досвід, який можна використати під час вивчення другої мови. Тому викладачу англійської мови дуже корисно знати, які форми і методи навчання застосовувалися на уроках німецької мови [6, 11]. Водночас, науковці зазначають, що значна кількість вправ і завдань, а також видів навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої іноземної мови і співвідносилися з віковими особливостями учнів, не завжди будуть методично доцільними для навчання другої іноземної мови. Необхідно застерегти від прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності, які використовувались у школі під час навчання першої іноземної мови, на початковий етап у вивченні другої іноземної мови. Викладач має добирати такі види вправ і завдань та використовувати такі види навчальної діяльності, які б співвідносилися із зазначеними вище чинниками. Усі вправи і завдання мають бути комунікативно спрямованими, а навчальні дії студентів – чіткомотивованими [1, 21];
- завдання і вправи мають бути орієнтовані насамперед на порівняння та обгово-

рення аналогій і розбіжностей, мета яких – встановити зв'язки між рідною мовою, першою та другою іноземною;

- дослідження механізмів пам'яті свідчать, що нове лише тоді добре запам'ятовується, якщо його можна пов'язати з чимось уже відомим у нашій свідомості. У вивченні іноземної мови це стосується насамперед словникового запасу: не дуже ефективно вивчати нову лексику, зазубрюючи слова без використання контексту. Доречно спиратися на знання і досвід, набуті при вивченні першої іноземної мови, а також враховувати знання рідної мови [6, 11].

Основною метою навчання німецької мови як другої іноземної є формування у студента комунікативних вмінь та здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації і самовдосконалюватися у сфері вивчення іноземних мов туристичного напрямку. Розвиток здатності до міжкультурної комунікації, яка відбувається за допомогою німецької мови, передбачає формування у студента насамперед знань, навичок і вмінь, володіння якими дозволяє йому долучитися до лінгвокультурних цінностей нерідної країни і практично користуватися цією мовою в ситуаціях міжкультурної взаємодії та пізнання.

До головних комунікативних вмінь належать вміння: здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах); розуміти на слух зміст автентичних текстів; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів; здійснювати спілкування в писемній формі відповідно до поставлених цілей; використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою; використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів. Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні уміння оперувати цим матеріалом, а також використовувати його для породження і розпізнавання інформації в певних сферах спілкування [1, 15–16].

Процес вивчення другої іноземної мови супроводжується і певними труднощами. Серед найвагоміших – психологічні труднощі, зумовлені переходом до нового навчального предме-

та «друга іноземна мова»; труднощі, пов'язані з впливом на процес навчання рідної та першої іноземної мови (міжмовна інтерференція); труднощі, викликані різницею у фонетичному, граматичному, орфографічному аспектах першої та другої іноземних мов тощо. Шляхами подолання цих труднощів можуть бути визначення форм роботи і способів активізації мовленнєвої діяльності; раціоналізація процесу навчання за рахунок використання вже набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та першої іноземної мови; вибір оптимальної технології навчання, яка враховувала б взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом рідної і першої іноземної мови; послаблення впливу міжмовної інтерференції; визначення спільного і схожого в рідній, першій і другій іноземних мовах у всіх видах мовленнєвої діяльності і у зв'язку з цим – у використанні міжмовного перенесення як важливого чинника раціоналізації навчального процесу [3].

Суто професійна орієнтація, як було зазначено вище, відбувається на другому етапі вивчення мови і спрямована на формування навичок усного і писемного іншомовного мовлення у галузі ділового спілкування та опанування основ знань з туризму. В навчальному навантаженні це виражається в тому, що перші два семестри вивчення другої мови присвячені загальній підготовці, останні – вивченню мови за професійним спрямуванням.

Таким чином, викладання другої іноземної мови у вищому навчальному закладі аграрного профілю I-II рівнів акредитації напряму «Туризм» має відбуватись з урахуванням положень Загальноєвропейських мовних Рекомендацій та із спрямуванням на оволодіння іноземною мовою для подальшого професійного спілкування та використання мови у подальшій професійній діяльності.

Викладання другої іноземної мови надає можливості поширити горизонти майбутніх фахівців із туристичного обслуговування, підготувати їх до безпроблемного сприйняття світу з його необмеженими можливостями, допомагає бути відкритими до усього нового, полегшує спілкування з громадянами інших країн, розуміння їх менталітету та культури.

Список використаних джерел

1. Євченко О. В. Вивчення німецької мови як другої після англійської [Електронний ресурс] / О. В. Євченко. – Режим доступу : english.ucoz.com/dokuments/Algoritm.doc. – Заголовок з титул. екрану.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 9–20.
3. Кушнерук Р. Основні аспекти викладання німецької мови як другої іноземної [Електронний ресурс] / Р. Кушнерук. – Режим доступу: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdf-method/deutsch.pdf>. – Заголовок з титул. екрану.
4. Мельник І. М. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою як другою іноземною (перший рік навчання): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 19 с.
5. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
6. Мукаєва Н. М. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист) / Н. М. Мукаєва, Е. О. Осипенко. – Миколаїв, 2013. – 45 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті.
8. Першукова О. Особливості змісту навчання іноземної мови в старшій школі у країнах Західної Європи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 75–81.
9. Пінська О. В. Навчання майбутніх учителів професійно спрямованої писемної комунікації англійською мовою як другою іноземною: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
11. Deutsch als zweite Fremdsprache [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goethe.de/ins/it/vil/ihr/jla/dss/de11373193.htm>. – Заголовок з титул. екрану.

Marianna KOGUCH

Mukachevo

MAIN ASPECTS AND PECULIARITIES OF LEARNING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH AT HIGHER AGRICULTURAL ESTABLISHMENT OF I-II LEVELS OF ACCREDITATION

In this article it has been stated the necessity of professional stream of second foreign language studying by students at higher agricultural educational institutions of I-II levels of accreditation at tourism specialty; it was defined the main directions of learning a second foreign language by future specialists of tourism services; the peculiarities of teaching German as a second foreign language in accordance with the grounds of the Common European Language Guidelines; shown the problems and principles of learning German as a second foreign language at Higher Educational Establishments of I-II levels of accreditation.

Key words: foreign language, higher agricultural educational institution, German, first foreign language, second foreign language, grammar.

Мар'яна КОГУЧ

г. Мукачєво

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕМ АГРАРНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ

В статье обоснована необходимость профессионального направления обучения второму иностранному языку студентов в высших аграрных учебных заведениях I-II уровней аккредитации специальности туристического направления; определены основные направления второго иностранного языка будущими специалистами по туристическому обслуживанию; раскрыты особенности преподавания немецкого языка как второго иностранного согласно положениям общеевропейских языковых рекомендаций; рассмотрены проблемы и принципы изучения немецкого языка как иностранного после английского; выделены особенности преподавания второго иностранного языка в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее аграрное учебное заведение, немецкий язык, первый иностранный язык, второй иностранный язык, грамматика.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 378.147.88

Александр КОЗУБЕНКО, Владимир ПИЛЬНЕНЬКИЙ

г. Николаев

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО БИОМЕХАНИКЕ

В работе рассмотрены пути совершенствования изучения дисциплины «Биомеханика», овладение современными компьютерными технологиями проведения лабораторных занятий, а также проведения кинематического анализа техники физических упражнений.

Ключевые слова: кинноциклограмма, видео-циклограмма, компьютерные программы – Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word, CorelDraw, Photoshop.

Изучение дисциплины биомеханики в настоящее время требует применения современных методов системно-структурного анализа и технических средств моделирования техники физических упражнений. Овладение студентами методики использования современных компьютерных технологий позволяет совершенствовать преподавание биомеханики. Существующие методические пособия ограничивают возможности использования в учебном процессе применения электронных технологий при изучении дисциплины. Решение проблемы анализа регистрации техники физических упражнений современными цифровыми фото и видео аппаратами, с последующим пространственно-временным компьютерным анализом, повысит качество ее интерпретации.

Методика проведения лабораторных занятий по биомеханике рассматривалась и была внедрена в учебный процесс такими видными учеными, как А. Н. Лапутин (1976), А. Н. Лапутин, В. Л. Уткин (1990), Д. Д. Донской (1971), но при обзоре литературных источников по проведению лабораторных занятий биомеханики физических упражнений с использованием компьютерных технологий в учебном процессе, не было нами обнаружено.

Изучены для построения циклограмм техники физических упражнений следующие программы: Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word, CorelDraw.

Цель исследования – изучить эффективность проведения биомеханического анализа

техники физических упражнений во время лабораторных занятий, на основе применения компьютерных технологий, а также овладеть методом по данным координат кино съемки и видеосъемки строить видео-циклограммы, графики перемещений техники физических упражнений с последующим их анализом.

Были изучены варианты применения компьютерных программ, для построения систем координат и оценки пространственных, временных и пространственно-временных характеристик видео фрагментов техники физических упражнений.

Апробированы и изучены для построения циклограмм техники физических упражнений следующие программы: Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word, CorelDraw, Photoshop. В результате исследований построены оптимальные варианты циклограмм техники физических упражнений в системе координат, было установлено что наиболее успешной для этой цели является программа Microsoft Office Excel.

Имеющиеся данные таблицы координат перемещения частей тела во время бега позволили построить видео-циклограмму этого упражнения, позволяющую в компьютерном варианте анализировать технику перемещения.

По данным таблицы координат (10 кадров и 8 частей тела) на компьютере была построена видео-циклограмма техники бега график № 1 и отдельно перемещения коленного сустава по оси координат – У Графики № 2, № 3, № 4.

Sx	Ge	b	a	m	f	s	p	d	Sy	Ge	b	a	M	f	S	p	D
1	9	15	6	30	6	10	-9	3	1	145	125	100	89	68	28	0	-8
2	33	48	46	71	35	23	+5	4	2	146	129	105	100	70	33	8	-7
3	68	79	81	105	65	50	19	17	3	148	132	108	105	73	36	20	+4
4	99	108	108	131	98	88	53	45	4	149	131	106	98	72	34	32	19
5	129	136	130	151	130	133	94	89	5	146	127	102	88	69	32	36	24
6	159	163	151	167	161	182	150	147	6	143	126	102	81	70	41	30	15
7	190	189	173	186	192	222	204	211	7	142	128	106	83	75	53	23	9
8	221	217	199	210	222	251	256	269	8	143	131	111	87	77	53	18	10
9	252	248	230	242	250	276	286	301	9	144	131	112	88	75	44	11	4
10	282	279	266	281	278	298	296	307	10	142	128	107	85	72	36	1	-7

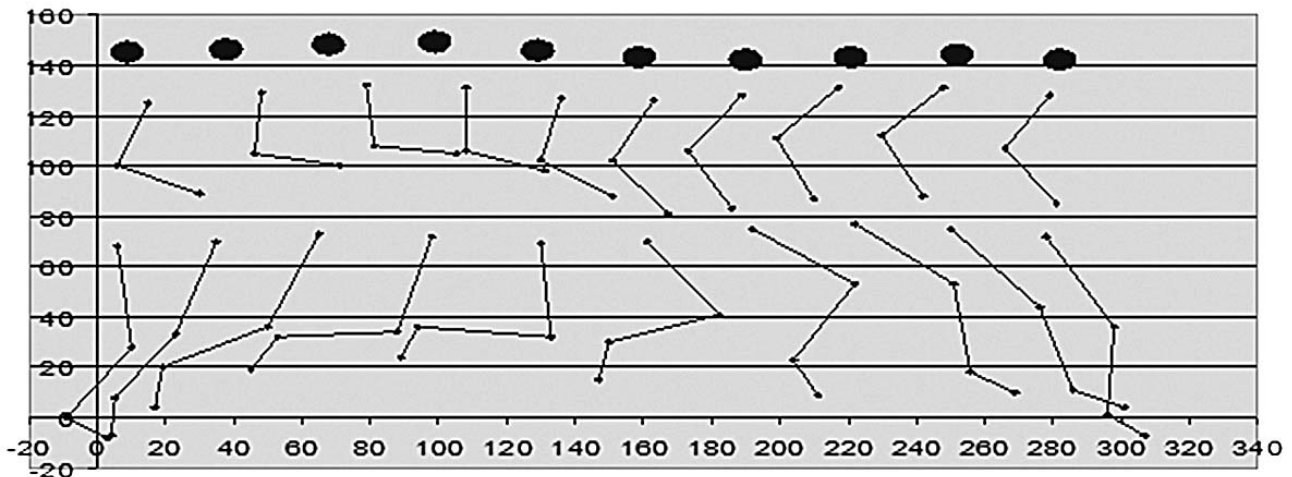


График 1

Практический ход работы компьютерного построения на примере киноциклограммы техники бега.

- Запускаем Microsoft Office Excel
- Вносим данные значений S_x и S_y в ячейки, строим оси координат.

Включить компьютер:

1. Заходим в **Пуск**

2. Наводим на программу **Microsoft Excel** и нажимаем на неё л.к.м.

3. Вводим координаты всех значений частей тела 10 кадров.

S_x – (G, b, a, m, f, s, p, d)

S_y – (G, b, a, m, f, s, p, b)

В строку № 1 вводим все значения X, а в строку № 2 значения Y.

4. Удерживая левую кнопку мыши выделяем все введенные показатели по X и по Y. (проводим по всем значениям).

5. Далее заходим в подпункт **Вставка** в верхнем ряду экрана нажимаем л.к.м. и выбираем **Диаграммы** и нажимаем л.к.м. в результате получаем **Меню выбора Диаграмм** наводим курсором на **Тип Диаграмм** и выбираем **Точечная** и нажимаем л.к.м.

6. Нажать **Готово**.

7. Выставляем шкалу оси Y наведя курсором на шкалу с двойным нажатием л.к.м.

Получили **Формат Оси**

Находим под пункт **Шкала**

Выставляем **Минимальное значения** – 20, **Максимальное** – 160

Цена основного деления 20.

8. Нажимаем **ОК**.

9. Наводим курсор на ось X наведя курсором на шкалу с двойным нажатием л.к.м.

Получили **Формат оси**

Находим под пункт **Шкала**

Выставляем **Минимальное значения** – 20, **Максимальное** 340

Цена основного деления 20.

Нажимаем **ОК**.

Получили точки тела 10 кадров.

Для того чтобы сложить части тела следует.

– обвести голову кругом.

– выделить точку головы л.к.м.

Получили **Формат элемента данных**

Нажимаем на под пункт **Вид**

Наводим на под пункт **Тип Маркера** нажимаем л.к.м. и курсором выбираем

Тип Маркера – **Круглый** и нажимаем л.к.м.

Размер выставляем **20 ПТ** и нажимаем **ОК**.

10. Чтобы соединить точки частей тела в и а выделяем их нажатием л.к.м. выделили и нажимаем и нажимаем пр.к.м. отрывается **Формат точки** данных нажимаем л.к.м.

Открывается **Формат элемента данных**

Наводим курсором на **Обычный** и наж. **ОК**.

Соединить точки.

11. Выделяем точки B и A курсором нажимаем пр.к.м. открывается **Формат точки данных** нажимаем л.к.м. наводим курсором на **Обычный** и нажимаем **ОК**.

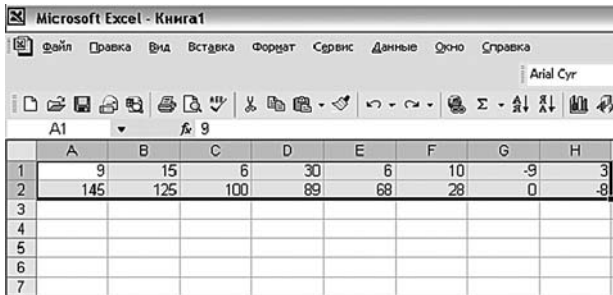
12. Выделяем точки A и M курсором нажимаем пр.к.м. открывается **Формат точки данных** нажимаем л.к.м. наводим курсором на **Обычный** и нажимаем **ОК**.

13. Выделяем точки M и F курсором нажимаем пр.к.м. открывается **Формат точки данных** нажимаем л.к.м. наводим курсором на **Обычный** и нажимаем **ОК**.

14. Выделяем точки S и P курсором нажимаем пр.к.м. открывается **Формат точки данных** нажимаем л.к.м. наводим курсором на **Обычный** и нажимаем **ОК**.

15. Выделяем точки Р и D курсором нажимаем пр.к.м. открывается **Формат точки данных** нажимаем л.к.м. наводим курсором на **Обычный** и нажимаем ОК.

16. По этой же методике соединяем части тела остальных 9 поз и в результате получаем видео-циклограмму



	A	B	C	D	E	F	G	H
1	9	15	6	30	6	10	-9	3
2	145	125	100	89	68	28	0	-8
3								
4								
5								
6								
7								

- На этих осях размещают данные частей тела в таблице координат. Ge – центр тяжести головы, v – плечевой, a – локтевой, m – лучезапястный, f – тазобедренный, s – коленный сустав, p – голеностопный сустав, v – кончик стопы.

Параметрические графики коленного сустава на компьютере строятся по такому же принципу.

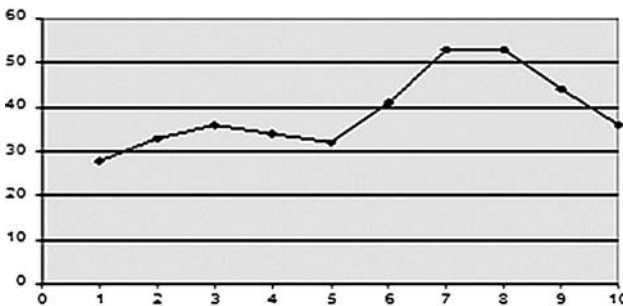


График 2

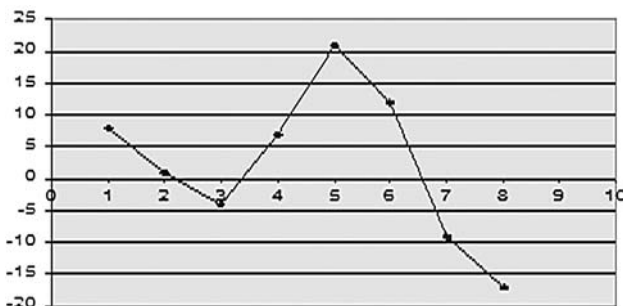


График 3

Олександр КОЗУБЕНКО, Володимир ПИЛЬНЕНЬКИЙ
м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З БІОМЕХАНІКИ

У роботі розглянуті шляхи вдосконалення вивчення дисципліни біомеханіка, оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями проведення лабораторних занять, а також проведення кінематичного аналізу техніки фізичних вправ.

Ключові слова: циклограма, комп'ютерні програми, відео камера. Таблиці координат.

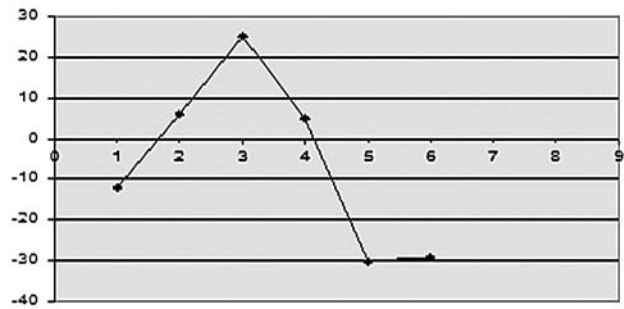


График 4

В результате исследований мы смогли построить компьютерную видео-циклограмму техники бега и перемещения коленного сустава, для анализа их пространственных, временных и пространственно-временных характеристик, что позволило нам наиболее интерполировано анализировать технику движений физических упражнений.

Овладения студентами при изучении дисциплины биомеханики методикой построения компьютерных видео-циклограмм способствует эффективному усвоению изучаемого материала.

Применения на занятиях биомеханики компьютерной программы Microsoft Office Excel позволяет проводить биомеханический анализ на современном уровне.

Список использованных источников

1. Лапутин А. Н. Биомеханика физических упражнений. Лабораторные занятия. Учебное пособие для студентов институтов физической культуры. – К., 1976 г.
2. Лапутин А. Н., Уткин В. Л. Учебное пособие по биомеханике для студентов институтов физической культуры. – К., 1990 г.
3. Донской Д. Д. Биомеханика с основами спортивной техники. Учебник для институтов физической культуры. – М.: ФиС., 1971 г.
4. Лукашевич А. А. Л-47 Новейшая энциклопедия персонального компьютера 2006. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2006. – 847 с.
5. Мустафа М. А. Операционная система Microsoft Windows XP для начинающих и не только. – М.: ФЕНИКС-УМХ, 2005. – 777 с.
6. Шнуров С. А. Справочник программиста на персональном компьютере. – М.: Москва, 2005. – 336 с.

Aleksandr KOZUBENKO, Volodymyr PYLNENKYI

Mykolaiv

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY ON LABORATORY SESSIONS IN BIOMECHANICS

Perfection ways of biomechanics study, learning of modern computer technologies to conduct lab work as well as carrying out analysis of physical exercise technique.

Key words: cyclegrammes, computer programmes, video, coordinates tables.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 796.56

Валентина КУРІЛОВА, Микола БОРСУК

м. Глухів

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ В ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Робота присвячена пошуку шляхів оптимізації навчально-тренувального процесу в групі спортивно-педагогічного удосконалення зі східних єдиноборств. Вивчена ефективність візуалізації як процесу створення уявних образів та психологічного управління рухами – ідеомоторного тренування,

Ключові слова: візуалізація, східні єдиноборства, тренувальний процес.

Наразі візуалізація у тренувальному процесі спортсменів набуває чинної уваги та практичного застосування. Враховуючи думку вчених, про те, що сучасний спорт лише на 10% являє собою фізичну а на 90% психологічну складову, психічна підготовка спортсмена вже набуває важливого значення. То ж, як показала практика, в спорті широко стали використовувати візуалізацію як процес створення уявних образів та психологічного управління рухами – ідеомоторне тренування, яке при правильній організації в кожному виді спорту може істотно підвищити м'язову витривалість, спортивну працездатність [5], сприяти збереженню техніки складних вправ після перерви в тренуваннях [4] і при психорегуляції емоційного стану спортсменів перед змаганнями [1]. Перші експериментальні роботи щодо ідеомоторної практики в навчально-тренувальному процесі спортсменів, виконані ще в СРСР, а дещо пізніше А. Д. Пуні [7] в дослідженнях на спортсменах різних спеціалізацій показав, що в результаті тренування шляхом уяви рухів у досліджуваних підвищилась: швидкість рухів на 34 %; точність – у межах 6.4–16.8 %; сила м'язів кисті – на 34 %, запропонувавши положення про поліфункціональність характеру уяви рухів.

Існують також повідомлення лікаря Чарльза Гарфілда, у минулому дослідника NASA про покращення результативності в стендовій стрільбі на коловому стенді з урахуванням візуалізації [3].

То ж з погляду на це метою нашої роботи було вивчення у педагогічному експерименті ефективності застосування візуалізації у тренувальному процесі спортсменів на прикладі східних єдиноборств.

При організації педагогічного експерименту була створена група спортсменів, що займаються східними єдиноборствами, у кількості 19 спортсменів-початківців, завданням яких було оволодіння техніки кидка «задня підніжка» із залученням до тренувального процесу візуалізації. Вони склали три підгрупи.

Спортсмени першої підгрупи упродовж місяця тренувалися у спортзалі згідно розкладу роботи групи спортивно-педагогічного удосконалення, освоюючи прийом кидка «задня підніжка» за загальноприйнятою методикою. Спортсмени першої підгрупи слугували контролем.

Спортсмени другої підгрупи не відвідували спортзалу, а займалися візуалізацією, перебуваючи в своїх кімнатах студентського гуртожитку. Вони щодня упродовж 30 хвилин подумки уявляли хід розучування кидка «задня підніжка», алгоритм якого спортсменам був відомий. Спортсмени другої групи склали експериментальну групу № 1.

Спортсмени третьої підгрупи поєднували візуалізацію з тренувальним процесом у спортзалі. Візуалізацію вони закінчували за півгодини до тренування, яке проводили разом зі студентами першої підгрупи за загальноприйня-

тою методикою. Спортсмени третьої груп склали експериментальну групу № 2.

Спортсмени-розрядники, у тому числі і майстри спорту, у педагогічному експерименті участі не брали.

Спортсменів експериментальних груп спортивно-педагогічного удосконалення східних єдиноборств ознайомили з поняттям про візуалізацію, яка є психічною методикою підготовки і передбачає ідеомоторне тренування – планомірно повторюване, свідоме, активне уявлення і відчуття освоюваного досвіду, показавши їм на прикладах інших спортсменів, що візуалізація сприяє прискоренню вдосконалення в потрібному виді спорту; і що вона необхідна спортсменам для створення або відтворення власного досвіду, використовуючи почуття спортсмена а також його емоції і інші відчуття.

У бесіді зі спортсменами були розглянуті психофізіологічні механізми управління рухами, внаслідок чого студенти усвідомили, що фізіологічною основою візуалізації є створення нейронних структур у головному мозку і зміцнення нервових зв'язків. Те ж відбувається і при фактичному виконанні будь-якої вправи, яка виконується спортсменом. А візуалізація на думку Портера дає можливість встановити ці нервові зв'язки без участі в руховому акті, дозволяючи спортсмену набути необхідні навички в конкретному виді спорту.

Вводячи в тренувальний процес наших спортсменів візуалізацію, ми ставили спортсменів до відома, що для досягнення успіху необхідно якомога яскравіше, детальніше й реалістичніше представляти рухи, бо саме яскравість і реалістичність образів програмує центральну нервову систему спортсмена програмує на успіх [2, 6].

З погляду на те, що ідеомоторне тренування має найбільший вплив на формування умінь і навичок, коли спортсмен попередньо ознайомлений з вправами і діями чи має певний руховий досвід, у нашому педагогічному експерименті спортсменам уже була відома послідовність вивчення кидка «задня підніжка», яка передбачала чотири фази: 1) вхід у захват; 2) виведення з рівноваги; 3) вхід на кидок; 4) кінцева дія. При цьому спортсмени знали, що при виконанні фази «вхід у захват» у того, хто атакує: 1) ноги повинні бути зігнуті в кульшовий суглоб 50–52°; у колінному – 20–32°; 2) повинні бути зігнуті в ліктьовому суглобі – права – 40–60°, ліва – 22–30°, усвідомлюючи, що для

правильного виконання кидка «задня підніжка» мають значення біомеханічні критерії виконання кидка: ступінь стійкості тіла, площа опори, лінія тяжіння, величина кута стійкості, сила опору суперника, момент стійкості. Студенти знали, що найважливішою в структурі кидка «задня підніжка» є третя фаза (вхід на кидок), оскільки в цій фазі знаходиться основа дії. Їм доводилося до відома, що у цьому випадку основою дії є зачіпання ногою ноги суперника. Приділили увагу і четвертій фазі прийому – падінню суперника і супроводу (страховка суперника).

Навчаючи прийому «задня підніжка» орієнтували студентів враховувати і вплив на неї зовнішньої сили суперника, що в свою чергу дозволяє з'ясувати рівень ефективності засвоєння дії та рівень фізичної підготовленості спортсменів на етапі початкової підготовки. Попереджали спортсменів про те, що при виконанні кидка «задня підніжка» із захвату комір і рукав вагомим критерієм для об'єктивного оцінювання є кут стійкості, на який впливає і висота піднятого коліна ноги, яка атакує та розташування загального центру маси тіла (ЗЦМТ). Спортсменів орієнтували на те, що при виконанні прийому також необхідний і вищий ступінь рухливості. Він буде високим, якщо площа опори тіла буде меншою, вищим загальний центр маси від килима і далі вертикаль ЗЦМТ, який виходить за рамки площі опори і менший кут стійкості. Спортсмен, залежно від своїх дій і дій суперника, сам регулює ступінь стійкості й рухливості за допомогою захватів кімоно.

То ж наші спортсмени під час візуалізації уявляли кожен деталь прийому, проговорюючи вголос його суть, «виконуючи» прийом в уповільненому темпі, що давало можливість точніше уявити всі тонкощі рухів, які вивчали, та своєчасно усувати можливі помилки [2; 7; 8]

Спортсмени експериментальних груп під час візуалізації відчували себе переможцями, які дуже впевнено перемагають, але і проявляють гуманність до переможеного, допомагаючи йому піднятися із татему.

Ось зміст візуалізації переможця: «Я атакую: за словесною вказівкою (для себе) «один» приймаю правобічну стійку, переносу значну вагу тіла на праву ногу згинаю ноги в кульшовому суглобі 50°; у колінному – 30°; щоб збільшити стійкість. беру супротивника правою рукою за комір на грудях лівою за рукав його лівої руки стежачи, щоб мої руки були зігнуті в

ліктьовому суглобі – права – 60°, ліва – 30°. Далі за словесною вказівкою (для себе) «два» я виконую крок лівою ногою вперед переносу на неї всю вагу тіла, стежу за тим, щоб нога була обов'язково зігнута в колінному суглобі притискаючи ліву руку до себе я піднімаю і згинаю в колінному суглобі праву ногу. За словесною вказівкою (для себе) «три» я ставлю трохи зігнуту у колінному суглобі праву ногу на носок позаду правої ноги суперника нахиляю тулуб вперед і штовхаю його правою рукою, випрямляючи при цьому свою праву ногу. За словесною вказівкою (для себе) «чотири» я відпускаю свою праву руку і, тримаючи суперника лівою рукою, підстраховую його падіння».

Спортсмени усіх трьох підгруп знаходилися під контролем лікаря і пройшли тестування тренера на швидкість і якість вивчення кидка «задня підніжка», яке проводилося в присутності студентів, що займалися іншими видами спорту і проявили цікавість до застосування візуалізації у тренувальному процесі спортсменів.

Аналіз тестування показав, що найкращі результати продемонстрували спортсмени другої експериментальної групи, які поєднували тренування у спортзалі з візуалізацією. Вони справились із завданням педагогічного експерименту раніше від спортсменів контрольної групи, які тренування проводили у спортзалі за загальноприйнятою методикою. До того ж техніка виконання прийому спортсменів другої експериментальної групи виявилася найточнішою у порівнянні зі спортсменами контрольної та першої експериментальної груп.

Слід відмітити, що спортсмени другої експериментальної групи, без практики у спортзалі за часом освоєння кидка «задня підніжка» суттєво уступали спортсменам контрольної групи, хоча за технікою його виконання спортсмени першої експериментальної групи не уступали нікому

То ж з погляду на позитивний вплив ідеомоторного тренування, за бажанням спортсме-

нів педагогічний експеримент було продовжено ще на три місяці, аби прослідкувати за динамікою показника дислокаційної амплітуди коливання тону (ДАКТ) деяких м'язів спортсменів-початківців групи спортивнопедагогічного удосконалення зі східних єдиноборств під впливом візуалізації. Цей показник помітно покращився тільки у спортсменів першої групи, та все ж зазначене покращення не було статистично достовірним. А те, що у спортсменів, які у тренувальному процесі застосовували візуалізацію, теж мало місце незначне покращення ДАКТ, дало привід продовжити педагогічний експеримент з метою вивчення впливу візуалізації на показник ДАКТ двоголового та чотириголового м'язів, що представляло інтерес щодо динаміки еластичності м'язів.

За результатами додаткового часу мало місце статистично достовірне покращення ДАКТ зазначених м'язів у спортсменів, які поєднували практичну роботу в спортзалі з візуалізацією. Застосування лише візуалізації не дало статистично достовірного покращення. Отримані дані щодо ДАКТ м'язів під впливом візуалізації представляють інтерес і можуть бути об'єктом подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. В., Подолай себе. Психична підготовка в спорті. – Вид. 5-е, перероб. та доп. - Ростов н/Д: Фенікс, 2006. – 352 с.
2. Амбарцумов Н. А., Блеер А. Н., Покотило М. Г. Психологические факторы повышения результативности в стендовой стрельбе на круглом стенде (с учетом визуализации) // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 716–722.
3. Brouziyne M, Molinaro C. «Ментальные образы в сочетании с физической практикой». Восприятие двигательных навыков. – Aug 2005. – 101 (1):203–11.
4. Дымерский В. Я. Некоторые проблемы формирования личности профессионала. – М. : Наука, 1980. – 123 с.
5. Ільїн Є. П. Психологія спорту. – СПб. : Пітер, 2009. – 352 с.
6. Психологічні проблеми професійної підготовки фахівців цивільної авіації / [редкол. : Ю. З. Захар'янц]. – СПб. : ОЛАГА, 1993. – 53 с.
7. Пуні А. Ц. Нариси психології спорту. – М., 1959.
8. Сурков Е. Н., Психомоторика спортсмена. – Видавництво: Фізкультура і спорт, 1984 р.

Valentyna KURILOVA, Mykola BORSUK
Hlukhiv

VISUALIZATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING PROCESS

The paper deals with searching the ways of training process optimization Martial Arts sports and educational improvement group. The efficacy of visualisation the ideomotor training as a process of creation fancies and psychological operation of movements is studied.

Key words: visualization, Martial Arts, training process.

Валентина КУРИЛОВА, Николай БОРСУК

г. Глухов

ВИЗУАЛІЗАЦІЯ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕСЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Работа посвящена поиска путей оптимизации учебно-тренировочного процесса в группе спортивно-педагогического совершенствования из восточных единоборств. Изучена эффективность визуализации как процесса создания мысленных образов и психологического управления движениями идеомоторной тренировки.

Ключевые слова: визуализация, восточные единоборства, тренировочный процесс.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.015.31:57.081.1

Валентина МЕЛАШ

м. Мелітополь

vmelash@i.ua

ВИПЕРЕДЖАЮЧА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Стаття присвячена випереджаючій екологічній освіті, як умови сталого розвитку суспільства: формування нових ціннісних орієнтирів та моделі поведінки особистості: виважене та відповідальне ставлення до своєї діяльності в природі, активна громадянська позиція, висока споживча культура. Визначені основні завдання, функції новітньої екологічної освіти, та шляхи здійснення в умовах діяльності студентської наукової лабораторії «Екологічна освіта для сталого розвитку» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: сталий розвиток, випереджаюча екологічна освіта, студентська наукова лабораторія «Екологічна освіта для сталого розвитку».

Сьогоднішнє світове співтовариство, і Україна зокрема, вимушене існувати в умовах соціо-природної кризи, яку супроводжують численні екологічні загрози (деградація довкілля: зміна клімату, збіднення озонового шару, кислотні дощі, забруднення ґрунтів важкими металами та пестицидами, насичення довкілля радіонуклідами, виснаження ресурсів: скорочення біорозмаїття, енергетична криза, дефіцит прісної води та ін.). При цьому зафіксовано зниження індексу людського розвитку через погіршення економічних та соціальних умов життя населення багатьох країн. Це неминучі наслідки природокористування в епоху індустріального суспільства (необмеженого споживання ресурсів та непродуманого безконтрольного перетворення природи, високих темпів поширення і розвитку технологій).

Так, для нинішнього суспільства характерне масове (часто надмірне) споживання матеріальних та віртуальних ресурсів, а система цінностей зорієнтована на задоволення існуючих та створених при посередництві реклами, моди щодо додаткових потреб. Але обмеженість природних ресурсів вимагає регуляції їхнього використан-

ня, саме тому для збереження необхідних для життя майбутніх поколінь параметрів довкілля ведучу на сьогодні стратегію споживання має змінити стратегія сталого розвитку суспільства.

При цьому новочасна екологічна освіта повинна бути інноваційно-випереджаючою, націленою на розв'язання існуючих та змодельованих майбутніх проблем, на розвиток ключових (екологічних, соціальних, правових) компетенцій школярів, на опанування новітніх способів мислення і діяльності, на формування екоспоживчої та екозберігаючої культури в ході випереджально-інноваційної діяльності.

У зв'язку з цим, одним із ключових напрямків модернізації системи екологічної освіти є необхідність започаткування випереджаючої екологічної освіти для сталого розвитку, яка має враховувати сьогоденні потреби суспільства у сталих моделях майбутнього та підготовка майбутнього вчителя для здійснення цього процесу в навчальних закладах.

Мета нашої статті полягає у визначенні основних завдань, функцій випереджаючої екологічної освіти для сталого розвитку суспільства та шляхи її здійснення.

Ця проблема цікавила багатьох науковців. Це підтверджує аналіз думок значної когорти вчених: філософів, педагогів, психологів, культурологів та екологів (Н. М. Моїсєєв, С. Н. Глазачов, Б. Т. Лихачов, Н. М. Мамедов, А. Д. Урсул, Ю. Д. Бойчук, О. Є. Висоцька, Л. Б. Лук'янова та ін.), які вважають, що на етапі інтенсивних екологічних змін загальнопланетарного масштабу внаслідок функціонування цивілізації, саме екологічна культура як бажаний результат екологічної освіти, є потужним ядром людської особистості, спроможним врятувати планету та її мешканців, вивести їх на новий рівень розвитку [1; 2; 3].

Вперше принцип сталого розвитку як основну стратегію взаємодії природи та соціуму озвучено в доповіді Міжнародної комісії з довкілля та розвитку «Наше спільне майбутнє» (1987), де зазначалося, що оскільки джерелом ресурсів для розвитку людства є навколишнє середовище, тому збереженню його стану на прийнятному рівні потрібно постійно приділяти увагу. Дуже важливо в цьому напрямку забезпечити баланс між зростаючими потребами населення та збереженням ресурсів і життєздатності природних систем, які є запорукою і життя сучасників, і життя майбутніх поколінь.

Кінцевою метою сталого розвитку має стати такий цивілізаційний прогрес, який передбачає зростання рівня якості життя та соціально-економічного благополуччя населення за умови дотримання існуючих екологічних обмежень.

У Стратегії ООН про освіту з метою сталого розвитку (2005 р., Вільнюс) також наголошується, що важливою передумовою і дієвим інструментом досягнення сталого розвитку є освіта, здатна підвищити екологічну та соціальну компетентність людей, їхню впевненість у собі, оскільки надає учням необхідний обсяг спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для сталого розвитку, для ведення здорового і екобезпечного способу життя у гармонії з довкіллям.

Значущість екологічної освіти в період глобальної екологічної кризи суттєво зростає, вона набуває глобального характеру, розширюючи межі тільки навчання й виховання, тому альтернативи їй немає. Якраз освіта дозволяє виховати молодь, здатну творчо сприймати і адекватно реагувати на зміни (технологій, інформації, знань, життєвих обставин) та нововведення.

Здійснення випереджаючої освіти для сталого розвитку потребує перебудови змісту та методики навчання, щоб забезпечити своєчас-

ну підготовку школярів до динамічних змін сучасних умов існування, надати їм знання, уміння та навички для успішної та ефективної діяльності в існуючому інформаційному середовищі та особистого впливу на соціальні процеси з метою збереження довкілля як середовища і ресурсної бази життя людства.

У зв'язку з цим, в процесі випереджальної освіти широко застосовуються технології та методики розвивального (випереджального) навчання, які практикують активно-діяльнісні способи навчання для активізації та розвитку у школярів розумових здібностей та здатності до самонавчання.

Випереджаюча освіта розраховує на освіту та самоосвіту людини впродовж життя і враховує, що нині є необхідними уміння (й бажання) громадянина планувати соціальний, економічний та екологічний розвиток території, передбачати наслідки своїх дій, бути екокомпетентним, мати високий рівень екоспоживчої культури. Не менш актуальною є його здатність відповідально, виважено ставитися до природи, берегти своє здоров'я, бути толерантним та медіаобізнаним.

Ми також вважаємо, що безперервна випереджаюча екологічна освіта має навчити дітей: 1) опанувати знання, підвищуючи свій культурний рівень; 2) бажанню вчитися, збуджуючи пізнавальний інтерес до самоосвіти; 3) апробувати свої знання на практиці, виробляючи відповідні освітні компетенції; 4) узгоджувати набутий досвід із життєвими моральними настановами.

Підкреслимо, що випереджаюча освіта для сталого розвитку має формувати нові ціннісні орієнтири та моделі поведінки учнівської молоді, реалізуючи екологічну, правову, соціально-економічну та морально-етичну компоненту.

Зокрема, пріоритетом в колі завдань випереджаючої екологічної освіти є реалізація екологічної компоненти, що передбачає: опанування школярами знань про стан природного середовища, єдність і взаємозалежність природи та людини, заходи для збереження цілісності екосистем біосфери, способи подолання екокризи, використання ресурсо- та енергозберігаючих технологій; оволодіння основними знаннями та уміннями про здоровий спосіб життя для формування культури здоров'я, реалізації їх в здоров'язберігаючій поведінці та гармонізації взаємовідносин суспільства з природним довкіллям; формування в підростаючого покоління екологічної культури та природозберіга-

ючого світогляду, послідовно на систематичного розкриваючи зміст та прищеплюючи норми та принципи екологічної етики та етики відповідальності, що сприяє виробленню стійких, екологічно виважених звичок і поведінки; виховання патріотизму, шанобливого ставлення до природи та людей рідного краю; залучення учнівської молоді до екологічного руху, створення шкільних та позашкільних екологічних організацій та організація активної роботи школярів в них.

Зауважимо, що здійснення випереджаючої екологічної освіти передбачає також вирішення завдань, які мають відношення до правової, соціально-економічної та морально-етичної компонент. Так, наприклад, до функцій випереджаючої екологічної освіти належать: ознайомлення учнів з правами дитини згідно концепції сталого розвитку (правова компонента); висвітлення змісту правової культури громадян в сфері збереження довкілля, їхньої ролі у подоланні екологічних та соціально-економічних негараздів (правова компонента); привчання учнів до особистої та колективної відповідальної поведінки, яка має відповідати нормам та принципам сталого розвитку; спонукання дітей відкрито й вільно висловлюватися, розвивати навички аргументувати власну точку зору (правова компонента); вироблення навичок екологічно виваженого споживання природних ресурсів та енергії, раціонально користуватися ними, уникати марних витрат (соціально-економічна компонента); формування в школярів культури інноваційності та успішності, підвищення рівня соціальної мобільності дітей (соціально-економічна компонента); застосування емоційно-ціннісного підходу для розвитку вміння дітей розуміти та визнавати думки іншої людини, одночасно толерантно і тактовно захищаючи власну точку зору (морально-етична компонента); налаштування школярів на співробітництво та неконфліктну діяльність з товаришами та іншими людьми (морально-етична компонента); стимулювання небайдужого, активного ставлення до порушення правил і вимог сталості, формування вміння оптимально реагувати на екологічно небезпечну поведінку і діяльність (морально-етична компонента); розвиток медіа-грамотності, інформування стосовно проблем сталого розвитку, активізація критичного мислення (морально-етична компонента).

Внаслідок реалізації вище зазначених завдань випереджаюча екологічна освіта для ста-

лого розвитку сприяє формуванню всесторонньо освіченої, соціально-активної та інноваційно-спрямованої людини, яка добре орієнтується серед життя динамічно змінюваного соціуму, має систему поглядів, моральних принципів, норм поведінки, підготовлена до соціально відповідальної та екологічно виваженої діяльності та неперервної освіти.

Зокрема, змістовий, методичний, кадровий арсенал випереджаючої екологічної освіти дозволяє змінити характер мислення учнівської молоді, скоригувати її ціннісні пріоритети та форми поведінки, що передбачають виважене та відповідальне ставлення до своєї діяльності в природі, активну громадянську позицію, високу споживчу культуру (раціональне та заощадливе споживання енергії та ресурсів, вимогливе ставлення до якості товарів).

З питань підготовки педагогів для здійснення випереджаючої екологічної освіти для сталого розвитку в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького ведеться систематична, плідна робота. У 2010 р. була створена студентська наукова лабораторія «Екологічна освіта для сталого розвитку».

Головним завданням лабораторії була визначена координація дослідницької роботи студентів у галузі екологічної освіти на основі інтеграції досліджень навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, хіміко-біологічного, природничо-географічного, інформатики, математики та економіки і філологічного факультетів.

Координатором студентської лабораторії став доктор філософських наук, дійсний член Міжнародної академії безпеки життєдіяльності, професор, ректор Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького В. В. Молодиченко.

Керівником було призначено кандидата педагогічних наук, доцента кафедри початкової освіти В. Д. Мелаш.

Зараз наукові дослідження в лабораторії ведуться за такими напрямками: безперервна екологічна освіта в системі дитячий сад-школа-ВНЗ; просвіта; розвиток пізнавального інтересу у дітей молодшого шкільного віку на екологічному матеріалі; екологічна освіта в контексті толерантності; морально-духовний розвиток дитини у сучасному світі; формування екологічної культури, як сучасної парадигми розвитку соціального і освітнього простору; екологічна

етика, як антропологічний орієнтир для людини XXI століття; дидактичний сервіс для здійснення освіти для сталого розвитку; практичне використання екологічної етики: права тварин; народні екологічні традиції і релігійні погляди на екоетику; екотуризм: технологія екоекскурсій; педтехнології формування екоетичних понять: соціальні акції; педтехнології формування екологоорієнтованих цінностей у сучасній молоді.

Результати наукових досліджень нашої лабораторії в галузі екологічної освіти для сталого розвитку використовуються і для поліпшення якості життя мешканців нашого міста. Молоді науковці здійснюють соціально-екологічні проекти, та організували природно-релаксаційної стежини на агробіологічному комплексі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Соціально-екологічні проекти «Екосенсорна галявина», «Дивоцвіт» були створені для розвитку сенсорної сфери учнів початкової школи засобами природних об'єктів та формування ціннісного ставлення до природи засобами художньої літератури, розвитку екологічного мислення учнів початкових класів на основі українського фольклорного мистецтва. Метою створення природно-релаксаційної стежини «Гармонізуюча енергетика природи» – опанування методик використання енергетичних властивостей природних об'єктів у відновленні психічного та фізичного здоров'я підростаючого покоління та удосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів.

Студенти – молоді вчені презентують результати своїх наукових досліджень на майстер-класах, тренінгах, в доповідях на конференціях різних рівнях: регіональних, всеукраїнських, міжнародних.

Основні результати досліджень студентської наукової лабораторії публікуються у навчально-методичних посібниках та об'єднані в

дидактичну серію «Екологічна освіта для сталого розвитку», яка була створена на допомогу педагогам загальноосвітніх шкіл та позашкільних установ.

Таким чином, у Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького працює студентська наукова лабораторія «Екологічна освіта для сталого розвитку». За основну мету якої є формування професійної компетентності майбутніх вчителів в контексті випереджаючої освіти для сталого розвитку. Майбутні педагоги повинні бути готові формувати здатність підростаючого покоління приймати рішення, які дозволять забезпечити довгострокове майбутнє національної економіки, екологічно комфортний стан середовища для усіх форм життя, соціально справедливий розподіл, тобто забезпечити стабільне і екобезпечне (ресурсозабезпечене, біорізноманітне, зі сприятливими для життя параметрами довкілля) майбуття українського суспільства. Подальші напрями досліджень ми вбачаємо в розробці сучасних технологій здійснення випереджаючої екологічної освіти та проблеми підготовки майбутніх фахівців до впровадження цих технологій у культурно-освітній простір учнівської молоді.

Список використаних джерел

1. Мелаш В. Д. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. / В. Д. Мелаш, В. В. Молодиченко, О. В. Гнатів, Н. В. Вахняк, Ю. Ю. Саєнко, А. Б. Варениченко ; [за заг. ред. проф. В. В. Молодиченко]. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. – 250 с. (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»).
2. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології: навч.-метод. посіб. / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: Вид-во «Акцент ПП». – 2012. – 292 с.
3. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища: [монографія] / Бойчук Ю. Д., Щербак І. М. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 100 с.

Valentyna MELASH
Melitopol

ANTICIPATING ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: THEORY AND PRACTICE

Article of anticipating dedicated to environmental education, as a condition for sustainable development, creation of new value orientations and behaviors of personality: a balanced and responsible approach to its activities in nature, active citizenship, high consumer culture. The main tasks, functions of modern environmental education, and ways of implementation in terms of student research laboratory «Environmental Education for Sustainable Development» in Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University.

Key words: sustainable development, ahead of environmental education, student research laboratory «Environmental Education for Sustainable Development».

Валентина МЕЛАШ

г. Мелітополь

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Статья посвящена опережающему экологическому образованию, как условию устойчивого развития общества: формирование новых ценностных ориентиров и модели поведения личности: взвешенное и ответственное отношение к своей деятельности в природе, активная гражданская позиция, высокая потребительская культура. Определены основные задачи, функции новейшего экологического образования и пути его осуществления в условиях деятельности студенческой лаборатории «Экологическое образование для устойчивого развития» в Мелитопольском государственном педагогическом университете имени Богдана Хмельницкого.

Ключевые слова: устойчивое развитие, опережающее экологическое образование, студенческая научная лаборатория «Экологическое образование для устойчивого развития».

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.14-821.161.2

Ольга МХИТАРЯН, Діана ФІЛЬ

м. Миколаїв

Olga-mhitaryan@yandex.ru, Diana.phil.94@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ФЕНТЕЗІ

У статті обґрунтовано основні наукові засади процесу формування готовності студентів до корегованого навчання під час вивчення учнями творів сучасного фентезі. Уточнено визначення поняття «фентезі» та його провідні ознаки як різновиду фантастичного жанру. Визначено психолого-педагогічні особливості вивчення фентезійних творів дітьми старшого підліткового віку, зокрема фактори успішного засвоєння фентезі учнями з низьким рівнем літературних знань і вмінь. Теоретичні положення проілюстровано на основі факультативного опрацювання фентезійного жанру школярами 8–9-х класів.

Ключові слова: теоретичні засади підготовки студентів-філологів, кореговане навчання літератури, сучасне фентезі.

Кардинальне реформування вітчизняної системи освіти, спрямоване на зупинення негативних тенденцій, покликане перетворити українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності держави (Концепція нової української школи) ще більше загострило проблему підвищення якості фахової підготовки вчителя-словесника, нерозв'язані аспекти якої ведуть до незадовільного стану літературної освіти окремих школярів. Адже попри невичерпні потенційні можливості художнього твору для особистісного становлення читача та впровадження інноваційного навчання літератури, об'єктивною реальністю сучасної школи залишається масова неуспішність учнів. Звісно, низький рівень навчальних досягнень школярів – складне інтегративне явище, детерміноване низкою соціальних, психолого-педагогічних, навіть біологічних причин. Однак розв'язання пізнавальних проблем учнів в осягненні гли-

бинного сенсу прочитаного визначає передусім удосконалення змістово-предметного та процесуально-технологічного аспектів їхнього навчання.

Важливим чинником удосконалення навчально-виховного процесу вчені (С. Бондар, А. Ситченко) визначають проектування локальних технологій вивчення окремих літературних тем або теоретико-літературознавчих понять, зокрема жанрів, з учнями, які мають низький рівень навченості з предмета. Необхідність дослідження процесу засвоєння студентами специфіки шкільного опрацювання саме жанру сучасного фентезі насамперед пояснюється тим, що нині фентезі є невід'ємною частиною сучасної української літератури, тому виникає потреба в осмисленні потенційних можливостей для вивчення цього жанру в школі, що сприятиме оновленню змісту освіти та формуванню покоління українців, для яких читання стане важливою частиною життя.

Успішність підготовки студентів до корегованого навчання учнів із низьким рівнем навчальних досягнень залежить насамперед від чіткого обґрунтування його наукових засад. Як і будь-яка інша педагогічна проблема, вдосконалення якості освітнього процесу і студентів, і школярів належить до комплексної проблематики надзвичайної складності, розв'язання якої надто загострюється в умовах багатовекторності сучасної наукової думки та інформаційної кризи. Долаючи цю складність, зосередимося на таких важливих аспектах досліджуваної проблеми: підготовки фахівця-словесника, підвищення навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературного розвитку та шкільного вивчення сучасного фентезі. Особливості фахової підготовки студентів-філологів висвітлено в працях про: історію становлення професійної педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, О. Глузман, М. Лещенко, О. Пехота); нову стратегію розвитку вітчизняної вищої школи (А. Алексюк, Я. Болюбаш, Б. Гершунський, С. Гончаренко, С. Сисоева, Т. Туркот); професійну готовність студентів-філологів до викладання української та світової літератури (О. Семеног, Л. Мірошніченко); розвиток креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол).

Теоретико-методичну модель формування читацьких знань і вмінь в учнів із низьким рівнем навчальних досягнень, що забезпечує словесника науково-методичним інструментарієм для здійснення цілеспрямованих корекційно-розвивальних впливів на літературно-особистісний розвиток школярів (О. Мхитарян), вибудовано передусім на основі методології педагогічної синергетики (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова).

Літературознавчі засади осягнення творів фентезійного жанру складають дослідження їх особливостей (Дж. Толкіна, А. Трокай, Н. Дев'ятко, О. Романенко), визначення наукових основ компаративного (А. Гурдуз) та літературознавчого (О. Леоненко) аналізу художнього тексту. З'ясуванню психологічних передумов вивчення творів фентезі у 8–9-х класах допомагає висвітлення психологічних особливостей старшого підліткового періоду з погляду вікової психології (Л. Виготський, С. Максименко, О. Сергєєва, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасєка, М. Заброцький). У методиці навчання літератури особливості вивчення творів фентезі й фантастики в основній школі детально опрацьова-

но Н. Логвіненко. Однак цілеспрямовано специфіку вивчення жанру фентезі учнями з низьким рівнем літературних знань і вмінь досі не досліджено, що часом позбавляє студентів конкретних методичних рекомендацій щодо особливостей цієї роботи та призводить до читацьких труднощів школярів.

Метою статті є визначення основних теоретичних аспектів процесу формування професійної готовності студентів-філологів до розвивального навчання учнів із низьким рівнем літературних досягнень під час вивчення ними сучасного фентезі.

Засвоєння студентами-філологами циклу фахових дисциплін насамперед передбачає встановлення діалогічного взаємозв'язку між досягненнями літературознавства і психолого-педагогічних курсів, що має починатися з глибокого осмислення ними певних понять. Так, поняття «фентезі» досі не має однозначного тлумачення фахівцями. За літературознавчою енциклопедією, фентезі – це жанровий різновид фантастики, в якому використовуються ірраціональні мотиви чарівництва, магії, лицарського епосу, поєднані з реалістичною нарацією, змальовуються віртуальні світи із середньовічними реаліями, нетехнічною психологією [7, 529]. Цю позицію підтримує й В. Гопман, пояснюючи фентезі як вид фантастичної літератури, або літератури про незвичайне, заснованої на сюжетному розвитку подій ірраціонального характеру [2, 62]. Описовий характер подібних визначень свідчить про те, що поняття «фентезі» зводиться до таких ознак: містичне, незрозуміле, магічне, ірраціональне. Ідеться про те, що твори в жанрі фентезі не підлягають логічному розумінню, натомість визначальними для них є фатум, етична позиція «добро – зло», винагорода за зусилля, квест, подолання перешкод, диво (А. Трокай). Усвідомлення студентами саме цих доміант фентезійного жанру дає їм змогу в майбутньому вибудовувати навчально-корекційну роботу під час вивчення таких творів на міцній науковій основі.

Крім того, деякі дослідники визначають фентезі як різновид літературної казки, що применшує його естетичне значення та веде до ігнорування інших провідних ознак. Вигаданому в фентезійних творах, як переконають твори Дж. Толкіна, слід надавати внутрішню «логіку реального», починаючи з того, що сам автор має вірити в існування «вторинного світу, заснованого на міфологічному уявленні» [5, 90].

Натомість казка створюється з настановою на вигадку: у неї не вірить ні автор, ні читач. Українські літературознавці погоджуються, що чарівні казки споріднені з жанром фентезі, але ці поняття не є тотожними: казка має повчальний зміст, а твори фентезі вимагають самостійних висновків та роздумів читача, часто досить несподіваних, суб'єктивних (Н. Дев'ятко); «світи фентезі – це світи припущень», а реальність у фентезі виступає як паралельний світ до дійсності (О. Романенко). Якщо в основі фольклорної казки лежить принцип сприймання казкової дійсності як реальної, то фентезі вбирає в себе міфологічні, біблійні сюжети, фольклорні мотиви, філософські ідеї, науково-популярні прогнози та відкриття, моделює власну картину дійсності. Така поліфонічність мотивів фентезійних творів сприяє розвитку в учнів читацького інтересу, дає змогу вчителю застосовувати в ході їх вивчення нестандартні форми й методи роботи.

Важливими атрибутивними характеристиками жанру фентезі, за О. Леоненко, є: наявність вигаданого світу, де відбуваються події, неможливі в реальності; наявність вигаданих, чарівних істот, магії й потойбічного світу [6]. Міфологізм як домінанта фентезі став визначальною ознакою сучасного українського фентезі, що, підкреслюють А. Гурдуз та О. Чорна, сприяє висвітленню природи міфопоетики, міфотворчості, зокрема авторського міфу, визначенню характеру міфопоетичної парадигми певної художньої формації в системі літературного процесу [3, 220]. Автентична міфологічна основа сприяє національній самоідентифікації, формуванню громадянської свідомості, визначає рівень людяності й гуманізму в суспільстві. Тому вивчення творів фентезі в курсі української літератури не лише відкриває нові горизонти для читачів і робить цей жанр надзвичайно популярним, особливо серед підлітків, а й поглиблює засвоєння учнями культурно-історичних цінностей українського народу, його традицій, духовності.

Репрезентуючи філософію екзистенціалізму, твори фентезі визначають усвідомлення внутрішньо вільною людиною своєї сутності як домінанти її світосприймання. Індивід є творцем власної долі й завдяки волі формує свою сутність, він приречений на самовдосконалення, адже відповідальний за себе й своє існування. Внутрішній світ героя вивчається на основі таких ознак екзистенціалізму як страх, самот-

ність, відчай [6], що є важливими для підлітків, особливо з пізнавальними труднощами, тому саме для них герой фентезійного твору стає близьким і зрозумілим, спонукаючи їх до процесу читання, самоаналізу, особистих висновків.

Література в жанрі фентезі нині є популярною серед усіх вікових категорій читачів, однак її сприймання багато в чому залежить від віку читача. В учнів 7–9-х класів читацький інтерес до фантастики значно зростає через усвідомлення художньої умовності й надзвичайного як такого, що можна протиставити реальному життю, з одного боку, з іншого – у цей період учні починають активно займатися самопізнанням, стають схильні до рефлексії, тому цікавляться морально-етичною проблематикою, притаманною фантастичним творам [9]. Ураховуючи, що фентезі як літературне явище є багатограним і складним для сприймання учнями 7-х класів, наголошуємо, що систематичне вивчення фентезі оптимально здійснювати шляхом факультативного вивчення у 8–9-х класах, коли школярі найбільше цікавляться такими творами, відбувається інтенсивний розвиток їх самосвідомості.

Поглиблюючи психолого-педагогічну підготовку майбутніх словесників до навчально-корекційної роботи на уроках літератури під час вивчення сучасного українського фентезі, необхідно особливу увагу звертати на основні психологічні особливості старших підлітків. Розглянемо найважливіші з них. Підлітковий період – надзвичайно складний етап психічного розвитку: за рівнем та особливостями свого психічного розвитку підлітки ще не повністю вийшли з дитинства, але вже стоять на порозі дорослого життя [4, 28]. Підлітковий вік як перехідний етап між дитинством і дорослим життям дозволяє учням вірити в магію, фантастичних персонажів та паралельні світи та водночас розмірковувати над вчинками героїв, брати з них приклад, прагнути розібратися у вічних філософських питаннях, що й притаманно творах фентезі.

Безпосередньо на вибір форм та методів роботи вчителя літератури впливає той факт, що світ відкривається підлітком у нових проявах, але система поведінки дитини залишається незмінною. Водночас змінюється мотивація навчання підлітків, загальне їхнє ставлення до власного перебування в школі. Якщо молодші школярі психологічно захоплені навчальною

діяльністю, то підлітків починає приваблювати процес спілкування з однолітками. Важливими є й інші спонуки їхнього перебування в школі: якість викладання предмета, прихильність до школи, контроль навчання педагогами й батьками [10, 188]. Це означає, що в методичному інструментарії словесника значну роль слід відводити методу бесіди та груповим формам роботи.

Розширення зв'язків з навколишнім світом, активізація самопізнання й поглинаючого спілкування з ровесниками, особисті прагнення та захоплення підлітків, особливо з низьким рівнем літературного розвитку, часто знижують їхній інтерес до шкільного навчання. Характерною для багатьох учнів основної школи є суперечливе ставлення до пізнання та шкільного навчання [10, 188]. З одного боку, підлітки прагнуть до поповнення знань, виявляють допитливість, з іншого – байдуже ставляться до шкільного навчання. Негативне ставлення до шкільного навчання, як правило, зумовлене змістом шкільної програми, що не завжди відповідає інтересам сучасного читача, потребує оновлення змісту й форми. Література фентезі має всі ознаки для того, щоб подолати суперечності підлітків у ставленні до навчання, адже викликає читацький інтерес і поповнює їхні знання новою інформацією.

Важливими новоутвореннями підліткового віку є довільність психічних процесів та рефлексія. Із одного боку, як зауважує С. Максименко, довільність дозволяє дитині бути ефективною – зосередитися на діяльності, досягти результату тощо, а з іншого, за участі рефлексії вона сигналізує про недостатність, адже дуже багато цій дитині треба робити за вказівкою, а не за власним рішенням. Рефлексія цих переживань створює додаткову напругу [8, 111]. Фентезі є тим жанром, що може зацікавити школярів підліткового віку, оскільки задовольняє їх читацькі потреби, а схильність до рефлексії стане доцільним прийомом для аналізу ефективності заняття та літературних уподобань учнів.

Для учнів старшого підліткового віку характерними є й різноманітні захоплення, що класифікуються (за А. Лічко та Ю. Строцьким) на такі типи: інтелектуально-естетичні, егоцентричні, тілесно-мануальні, азартні, накопичувальні, інформаційно-комунікативні. Найбільш притаманний сучасним підліткам останній тип, що передбачає їх участь у різноманітних комп'ютерних онлайн-іграх, побудованих на основі творів фентезі. Орки, ельфи, тролі та інші ігрові

персонажі – це герої книжок письменників-фантастів, чого підлітки, зазвичай, і не знають, тому завдання вчителя полягає в тому, щоб перенести інтерес учнів із розважальної гри на процес читання творів фентезі, що має значно більше розвивальне значення для їх особистісного формування, ніж перебування у віртуальному світі.

Будь-який літературний твір, написаний у жанрі фентезі, дає можливість школяру втекти з реального світу у світ вигаданий, де все буде так, як їм хочеться. Більше всього, як стверджують психологи, фантастикою цікавляться замкнені діти, які не відчувають себе щасливими в повсякденному житті. Часто це школярі, котрих не сприймають учителі й однокласники, які мають розвинену фантазію та високий рівень інтелекту [12]. Саме тому вони найчастіше обирають фентезі про інші цивілізації, чарівників і фантастичних персонажів, де все можливе, ірраціональне може стати реальністю. Тому під час вивчення фентезі слід особливу увагу приділити аналізу вигаданих цивілізацій та персонажів.

Ще однією особливістю учнів підліткового віку є наслідування героїв, пошук ідеалу. Досить привабливим для них є образ головного персонажа у фентезійних творах, яким, як правило, виступає звичайна людина, непомітна в повсякденному житті, котра в іншому світі, відкриває в собі незвичайні здібності. Учні проєктують образ головного героя на себе, що дає можливість їм хоч на деякий час відчути себе найкращими. Позитивним є й те, що більшість героїв фантастичних творів наділені чіткими моральними настановами [12]. Школярі, особливо з труднощами у вивченні літератури, на прикладі фантастичних героїв вчаться відрізняти добро від зла, хоробрість від необдуманості, дружбу від ненависті.

Важливим для підлітків є й наявність специфічних для жанру фентезі насиченого подіями сюжету, великої кількості життєвих колізій, змін місця дії, захопливих пригод. Завдяки динамічному розвитку подій учні не встигають втомлюватися від читання, з цікавістю поринаючи у фантастичний світ, щоб дізнатися, що відбулося з героями далі. Це сприяє виробленню в них звички до читання, несформованість якої є проблемою багатьох школярів, особливо з низьким рівнем літературних знань і вмінь.

Фентезі через емоційне переживання пробуджує прагнення до самовдосконалення й потребу в самоаналізі, розвиває відчуття прекрас-

ного і властивість задумуватися не лише над повсякденними, але й над вічними питаннями [1]. Оскільки аналітико-синтетичні процеси підлітків, особливо з різноманітними труднощами у вивченні літератури, розвинені недостатньо, їм складно зробити узагальнення про стиль автора, його філософську позицію, місце твору в історії вітчизняної культури [11, 56]. Відтак під час навчально-корекційного процесу має домінувати аналіз системи персонажів твору, зокрема образу головного героя, що у фентезійних творах є, зазвичай, мужнім, сміливим та справедливим. Твори фентезі виявляють безпосередній зв'язок із популярною нині педагогікою пригоди, що розглядає пригоду як випробування духовних сил в екстремальних обставинах, можливість здійснення екзистенційного вибору, наслідком чого стає утвердження особистісної ієрархії цінностей [11, 57]. Це означає, що квест, покладений в основу будь-якого фентезі, є випробуванням для героїв, і завершення цих пошуків має привести твір до розв'язки, а учня до морально-етичних висновків, які відображають рефлексія учнів або написання ними твору-роздуму.

Отже, теоретичною основою для досягнення студентам-філологами жанру фентезі як різновиду фантастики в процесі підготовки до корегованого навчання в школі є глибоке усвідомлення ними суті цього поняття та його ознак. Визначаючи методичні орієнтири у вивченні жанру фентезі учнями 8–9-х класів із низьким рівнем літературного розвитку, майбутнім словесникам слід враховувати окреслені літературознавцями, психологами й педагогами фактори успішного його засвоєння, зокрема: 1) відповідність специфічних для жанру фентезі насиченого подіями сюжету, великої кількості життєвих колізій, змін місця дії, захопливих пригод (квесту) віковим особливостям учнів старшого підліткового віку; 2) поглиблене засвоєння учнями культурно-історичних цінностей українського народу на основі міфологізму як домінанти фентезі; 3) сприяння розвитку в учнів читацького інтересу та розширенню світоглядних орієнтирів завдяки поліфонічності мотивів фентезійних творів; 4) спонукання «проблемних» підлітків до процесу читання, філософського осмислення складних проблем буття людини та подолання власних недоліків у процесі знайомства з героєм фентезійного твору як носієм екзистенційного світогляду; 5) урахування в навчальному процесі потреби підлітків у спіл-

куванні, довільності психічних процесів, схильності до рефлексії, інформаційно-комунікативного типу захоплень; 6) обґрунтування нестандартних форм і методів організації процесу досягнення мистецтва слова, зокрема досягнень педагогіки пригод, як визначальних методичних домінант корегованого навчання в ході вивчення учнями творів фентезі.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у визначенні методичних основ процесу підготовки студентів-філологів до вивчення жанру фентезі в загальноосвітній школі та з'ясуванні особливостей проектування відповідної теоретичної моделі.

Список використаних джерел

1. Виноградова О. Фэнтези и подросток созданы друг для друга [Электронный ресурс] / О. Виноградова. – Режим доступа : <http://lib.1september.ru/2003/09/20.htm>
2. Гопман В. Л. Краткая литературная энциклопедия терминов и понятий / В. Л. Гопман. – М. : Интелфак, 2001. – 1162 с.
3. Гурдуз А. І. Нава Володимира Арєнева: своєрідність інтерпретації в повісті «Бісова душа, або Заклятий скарб» / А. І. Гурдуз, О. Б. Чорна // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Вип. 4.9. Філологічні науки. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 218–228.
4. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посібник / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
5. Кошелєв С. Л. Жанрова природа «Володаря кілець» Толкіна / С. Л. Кошелєв // Проблеми методу і жанру в сучасній літературі. – № 6. – 1981. – С. 81–96.
6. Леоненко О. С. Жанр фентезі в українській прозі кінця ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.orgsun.com/abstracts/1/115-3.php>.
7. Літературознавча енциклопедія. У двох томах. Т. 2. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : Академія, 2007. – 624 с.
8. Максименко С. Генеза здійснення особистості : [монографія] / С. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
9. Попова Г. В. Изучение произведений фантастики как фактор литературного развития школьников (7–9 классы) : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-izuchenie-proizvedeniy-antastiki-kak-faktor-literaturnogo-razvitiya-shkolnikov>.
10. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
11. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.
12. Чем привлекателен жанр фэнтэзи для школьников? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://blog-books.ru/articles/chem-privlekatelen-zhanr-fentezi-dlya-shkolnikov-1601.html>.

Olga MKHYTARYAN, Diana PHIL

Mykolaiv

THEORETICAL ASPECTS OF TRAINING STUDENTS TO TEACHING-CORRECTION TOOL FOR STUDYING MODERN FANTASY

In the article the basic scientific principles of the process of formation of readiness of students to correction training students in the study of contemporary fantasy. Clarified the definition of «fantasy» and its key features as a kind of sci-fi genre. Psychological and pedagogical features fantasy works studying children older adolescents, including the successful assimilation of fantasy pupils with low literary knowledge and skills. The theoretical basis is illustrated by fantasy genre optional study students 8–9 grades.

Key words: theoretical bases of preparation of students-philologists correction learning literature modern fantasy.

Ольга МХИТАРЯН, Диана ФИЛЬ

г. Николаев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ СРЕДСТВАМИ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ФЭНТЕЗИ

В статье обоснованы важные научные основы процесса формирования готовности студентов к коррекционному обучению при изучении учащимися произведений современного фэнтези. Уточнено определение понятия «фэнтези» и его основные признаки как разновидности фантастического жанра. Определены психолого-педагогические особенности изучения фэнтезийных произведений детьми старшего подросткового возраста, в том числе факторы успешного усвоения фэнтези учащимися с низким уровнем литературных знаний и умений. Теоретические положения проиллюстрированы на основе факультативного изучения фэнтезийного жанра учащимися 8–9-х классов.

Ключевые слова: теоретические основы подготовки студентов-филологов, коррекционное обучение литературе, современное фэнтези.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 371.811.161

Лілія РУСКУЛІС

м. Миколаїв

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ МОДУЛІВ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються проблеми впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів освіти змішаних форм навчання, зокрема дистанційної освіти, яка зможе забезпечити зростаючі вимоги молодого покоління студентів, майбутніх учителів української мови; аналізуються шляхи здійснення дистанційного навчання; вимоги до розробки та впровадження дистанційних навчальних модулів (ДНК); запропоновано дистанційний навчальний курс із теми «Методика навчання розвитку зв'язного мовлення», що складається з модулів: лекційний курс, схеми та таблиці до курсу, практичне заняття, глосарій, контрольні модульні роботи.

Ключові слова: дистанційна освіта; дистанційний навчальний курс, технологія дистанційного навчання; модулі навчання, інформаційні матеріали.

Стан освіти, її статус суттєво змінює інтенсивний перехід до інформаційного суспільства. Нове суспільство потребує нових підходів, які б забезпечили потреби «споживача та виробника матеріальних і духовних благ». Відтак у вищій освіті гостро постає питання щодо впровадження новітніх технологій навчання, зокрема дистанційного, поява якого стала закономірним

етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов культури [1, с. 198–199].

Питання упровадження дистанційної освіти в практику діяльності вищих навчальних закладів досліджують у своїх розвідках І. Бацуровська, С. Вітвицька, З. Курлянд, В. Нагаєв, О. Самойленко, А. Семенова, В. Скороходов, З. Слєпкань, Р. Хмельюк, О. Шевчук, С. Шевчук та

ін. Науковці розкрили суть поняття «дистанційна освіта», переваги такої форми проведення навчальних занять, переваги в порівнянні з іншими формами, його характерні риси.

У руслі проведених досліджень ставимо за мету в пропонованій статті розробити та запропонувати технологію дистанційного навчання на філологічних факультетах ВНЗ з урахуванням найновіших досягнень у галузі інформатизації.

На думку М. Стельмаховича, технологія дистанційного навчання – це «сукупність методів, форм і засобів взаємодії з людиною у процесі самостійного, але контрольованого засвоєння нею певного масиву знань» [4, 132]. Така форма навчання може здійснюватися: а) як самонавчання за певною комп'ютерною навчальною програмою; б) за допомогою очного чи дистанційного комп'ютера (викладача-інструктора), який допомагає знаходити інформацію в мережі Інтернету; в) на базі телекомунікацій (регіональних, глобальних); г) у процесі сполучення компакт-дисків і мережі Інтернет [2, 184].

Дистанційні навчальні курси (ДНК) містять інформаційні матеріали, матеріали для організації контролю та самоконтролю знань: завдання для самостійного виконання різних рівнів складності, тематика наукових робіт, тести самоконтролю тощо. ДНК пропонуються у вигляді сукупності модулів. Зазначимо, що кожен із них повинен складатися зі змістовно завершених частин, які містять теоретичні відомості з теми (тем), перелік контрольних питань та практичних завдань, питання для самоконтролю, методичні вказівки, завдання для тематичного контролю тощо. Обов'язковими, на нашу думку, будуть представлені презентації, відеоматеріали, термінологічний словник, схеми й таблиці до теми, список основної та додаткової літератури.

Власний досвід розробки та запровадження дистанційного навчання дозволив нам запропонувати наступні модулі ДНК: 1) короткий виклад лекційного матеріалу з посиланнями на електронні ресурси; 2) схеми та таблиці, що висвітлюють теоретичний матеріал лекції; 3) план практичного заняття, який включає не лише відповіді на теоретичні питання теми, а підготовку презентацій, відеозаписів тощо, які висилаються на електронну пошту викладача та в подальшому оцінюються; 4) глосарій до теми; 5) список літератури, який студенти в ході опрацювання практичного заняття повин-

ні доповнити; 6) приблизні завдання для модульного контролю.

Наведемо приклад розробленого ДНК.

МОДУЛЬ 1

ЛЕКЦІЯ. Розвиток зв'язного мовлення.

Основні мовленнєвознавчі поняття. Твори та перекази в системі творчих робіт

План

1. Основні напрями роботи з розвитку зв'язного мовлення. Зміст, об'єкт вивчення, предмет і система понять розвитку мовлення.
2. Методичні принципи мовленнєвої підготовки учнів.
3. Мовленнєвознавчі поняття і шляхи їх засвоєння.
4. Основні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо).

Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України, навчальних концепцій, чинних програм з рідної мови пріоритетною є мовленнєва підготовка учнів, спрямована на формування мовної особистості випускника середньої школи, зокрема вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Реалізується це завдання у процесі роботи над розвитком зв'язного мовлення (мовленнєва змістова лінія програми).

Зміст і технологію мовленнєвої підготовки учнів розробляє *методика розвитку мовлення*. Об'єктом вивчення є процес розвитку мовлення школярів. Предметом – зміст, форми, методи і прийоми роботи над розвитком мовлення на уроках української мови (*Дивися також*: eprints.zu.edu.ua; filologukraine.ucoz.ua; lenvit.ucoz.ua).

Методика розвитку мовлення має *систему основних понять*: розвиток мовлення, робота з розвитку мовлення, зв'язне мовлення, висловлювання, мовленнєва ситуація, види творчих робіт, види мовленнєвої діяльності, комунікативні уміння та ін.

Робота з розвитку мовлення здійснюється трьома *напрямами*: збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення; засвоєння норм української літературної мови; формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні та писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

До *основних принципів* мовленнєвої підготовки учнів у методиці відносять: *єдність розвитку мовлення і мислення; взаємозв'язок роз-*

витку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; випереджаючого розвитку усного мовлення; зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; взаємозв'язок роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках мови і літератури.

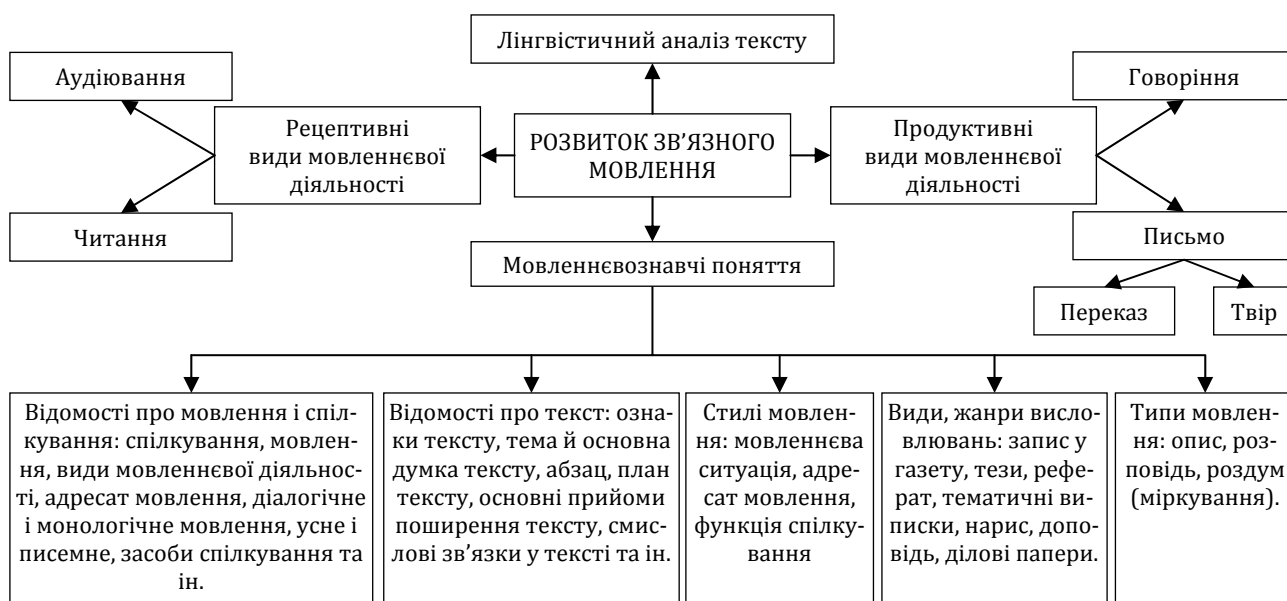
Мовленнєвознавчі поняття (МП) (поняття про мовлення), визначені шкільною програмою, формують в учнів уявлення про мовлення як вид діяльності людини, учасників спілкування та сукупність мовних та позамовних умов спілкування. Мета засвоєння МП полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (Дивися також: eprints.zu.edu.ua; filologukraine.ucoz.ua; lenvit.ucoz.ua).

Специфічні прийоми засвоєння МП: пояснення, тлумачення МП; характеристика ознак МП; визначення МП в тексті; порівняння МП; зіставлення МП; виділення спільних рис у МП; виділення протилежних рис у МП; добирання прикладів із текстів, що характеризують МП; наслідування способів дій; складання алгоритмів визначення понять; виділення поняття в прослуханому або прочитаному тексті; редагування висловлювань із застосуванням МП аналіз тексту: аналіз типологічної структури тексту, аналіз композиції тексту, стилістичний аналіз тексту, аналіз способів зв'язку речень у складному синтаксичному цілому.

До **видів мовленнєвої діяльності** відносяться: аудіювання, читання, говоріння та письмо (Дивися також: eprints.zu.edu.ua; filologukraine.ucoz.ua; lenvit.ucoz.ua).

МОДУЛЬ 2 СХЕМА ТА ТАБЛИЦІ ДО ТЕМИ

1. Розвиток зв'язного мовлення учнів



2. Типи та структура уроків зв'язного мовлення

1. Урок навчального переказу	1. Вступна бесіда (вид переказу, мета, завдання)
	2. Читання тексту
	3. Бесіда за змістом прочитаного
	4. Складання плану
	5. Мовний аналіз тексту
	6. Повторне читання тексту
	7. Підготовка чорнового варіанта переказу
	8. Редагування роботи й переписування її начисто
	9. Перевірка й аналіз робіт
	10. Доопрацювання переказів

2. Урок контрольного переказу	1. Вступне слово вчителя
	2. Читання тексту
	3. Пояснення нових слів і запис їх на дошці
	4. Самостійне складання учнями плану переказу
	5. Робота з чернеткою
	6. Редагування й переписування робіт начисто
	7. Самостійна перевірка написаного
3. Урок аналізу контрольного переказу	1. Вступне слово вчителя
	2. Загальна оцінка якості виконання переказу
	3. Розгляд окремих робіт
	4. Аналіз допущених у переказі недоліків і помилок
	5. Виконання вправ на подолання помилок
	6. Домашнє завдання
4. Урок навчального твору	1. Вступна бесіда (визначення мети уроку, ознайомлення з особливостями жанру)
	2. Ознайомлення зі зразком
	3. Робота над усвідомленням теми та основної думки твору
	4. Колективне складання плану письмової роботи.
	5. Складання усного твору
	6. Написання твору на чернетці
	7. Удосконалення написаного (саморедагування твору)
	8. Перевірка й аналіз творів
	9. Доопрацювання робіт і переписування їх начисто
5. Урок підготовки до контрольного твору	1. Вступна бесіда (мотивація мети і завдань)
	2. Повторення стилевих і жанрових особливостей твору
	3. Читання й аналіз зразка
	4. Лексико-стилістична робота
	5. Визначення домашнього завдання
6. Урок контрольного твору	1. Вступне слово вчителя (мотивація мети і завдань уроку)
	2. Самостійне складання плану твору
	3. Написання роботи в чорновому варіанті
	4. Редагування й переписування його начисто
	5. Самостійна перевірка написаного
7. Урок аналізу контрольного твору	1. Вступне слово учителя
	2. Загальна характеристика виконання твору
	3. Аналіз кращих робіт або їх фрагментів
	4. Колективний аналіз допущених недоліків і помилок
	5. Виконання вправ на подолання помилок
	6. Індивідуальна робота учнів над виправленням недоліків у творі
	7. Домашнє завдання

3. Робота з текстом

- тема, основна думка;
- способи зв'язку речень у тексті (ланцюжковий, паралельний);
- цілісність тексту (смілова, граматична, структурна);
- композиційно-структурні особливості тексту (абзац, складне синтаксичне ціле);
- актуальне членування (дане й нове);
- засоби зв'язку речень у тексті (займенники, прислівники, синоніми, лексичні повтори тощо);
- редагування написаного.

МОДУЛЬ 3 ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Методика розвитку зв'язного мовлення

План

1. Основні напрями роботи з розвитку зв'язного мовлення.
2. Мовленнєвознавчі поняття (МП) і шляхи їх засвоєння.
3. Основні види мовленнєвої діяльності.
4. Види переказів з української мови.
5. Учнівські твори.
6. Методика перевірки творів та переказів, класифікація та облік помилок.

Студенти повинні знати: роль і місце переказів та творів у системі розвитку зв'язного мовлення учнів; класифікацію творів і переказів та методику їх проведення; вимоги до перевірки й удосконалення письмових робіт учнів.

Студенти повинні вміти: добирати матеріал до написання переказів та творів відповідно до вікових особливостей учнів та вимог програми; перевіряти творчі роботи.

Завдання та проблемні питання

1. Проаналізуйте види переказів, передбачених шкільною програмою. Наскільки повно, на Вашу думку, діюча програма відображає роботу над переказом? Свою думку обґрунтуйте. Охарактеризуйте своєрідність методики проведення різних видів переказів.
2. Визначте підготовчу роботу до написання переказу. Як доцільно, на Вашу думку, проводити словникову роботу? Розробіть фрагмент уроку написання стислого переказу, запропонувавши словникову роботу.
3. Яка роль відводиться мовному аналізу в процесі написання переказу?
4. Проаналізуйте норми оцінювання переказів за чинною програмою.
5. Визначте місце творів у системі роботи з розвитку зв'язного мовлення. За якими ознаками здійснюється класифікація творів?
6. У чому полягає своєрідність підготовки й написання твору-розповіді, опису, міркування? Які комунікативні уміння формуються в процесі роботи над творами?
7. Охарактеризуйте особливості перевірки, оцінювання творів та аналізу помилок.
8. Складіть конспект уроку твору-опису (зовнішності людини, тварини, інтер'єру, процесу праці тощо). Надішліть його на електронну адресу: _____.

9. Підготуйте презентацію до розроблених вами конспектів уроку (вимоги до презентації: кількість слайдів від 4 до 10; перший слайд: тема уроку, тип, мета; другий слайд: план уроку; наступні слайди містять теоретичні та практичні елементи уроку; рисунки, схеми містять обов'язкове їх пояснення).
10. Зробіть відеозапис фрагменту підготовленого вами уроку.
11. Проаналізуйте відеозапис фрагменту уроку, підготовленого однокласником.

МОДУЛЬ 4 ГЛОСАРІЙ

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух мовлення. Мета аудіювання полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення.

Відомості про мовлення. Спілкування, мовлення, види мовленнєвої діяльності, адресат мовлення, монологічне і діалогічне мовлення, основні правила спілкування, тема й основна думка висловлювання, вимоги до мовлення, мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування.

Говоріння – це вид мовленнєвої діяльності, що передбачає процес висловлювання однієї особи або мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування.

Стилі мовлення. Стиль, стилістична помилка, мовленнєва ситуація (місце використання тексту; офіційні чи неофіційні обставини), адресат мовлення, функція (спілкування; бесіда; розмова; повідомлення-пояснення, повідомлення-інструктаж, документація; вплив – діяння, переконання; вплив – діяння, зображення).

Текст – мовний матеріал, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), і текст як предмет вивчення.

Типи мовлення. Тип мовлення прийнято визначати за типовим значенням висловлювання: постійні ознаки, що не змінюються в часі (*опис*), дії, що змінюються в часі (*розповідь*), причинно-наслідкові зв'язки (*роздум, міркування*).

Писемне мовлення (письмо) – це такий вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови.

Читання полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні.

МОДУЛЬ 5

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ

1. Довга О. М. Як писати твір: Методичний посібник для вчителів-словесників / О. М. Довга. – К. : «Просвіта», 1995. – 248 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках рідної мови. Конструювання, редагування, переклад: Посібник для вчителя / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1984. – 223 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук: – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–6 класах: Навчально-методичний посібник / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1981. – 136 с.

МОДУЛЬ 6

МОДУЛЬНА КОНТРОЛЬНА РОБОТА

I рівень – ознайомчо-орієнтаційний.

1. *Об'єктом РЗМ є:* А. Процес розвитку мовлення школярів. Б. Методи і прийоми роботи над розвитком мовлення на уроках української мови. В. Комунікативний аспект навчання мовлення. Г. Форми роботи з розвитку зв'язного мовлення

2. *Знайдіть зайвий варіант. Роботи з розвитку зв'язного мовлення здійснюються за такими напрямками:* А. Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення. Б. Логічно будувати власні висловлювання. В. Засвоєння норм української літературної мови. Г. Формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні та писемні висловлювання.

3. *Принцип, що ґрунтується на врахуванні найважливішої функції мовлення в процесі спілкування – передавати думки – та зумовлює когнітивну методику навчання мови й мовлення в школі:* А. Зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції. Б. Зв'язок роз-

витку мовлення з формуванням мовної компетенції. В. Єдність розвитку мовлення і мислення. Г. Взаємозв'язок розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності.

4. *До рецептивних видів мовленнєвої діяльності відносяться:* А. Аудіювання та читання. Б. Читання та говоріння. В. Говоріння та письмо. Г. Аудіювання та письмо.

5. *Вид мовленнєвої діяльності, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні:* А. Аудіювання. Б. Читання. В. Письмо. Г. Говоріння.

II рівень – понятійно-аналітичний.

1. Текст. Робота над текстом.

2. Твір. Види творів.

III рівень – понятійно-синтетичний.

Складіть конспект РЗМ на тему: Твір-опис тварини.

Отже, впровадження в навчальний процес вишів дистанційного навчання надає однакові освітні можливості кожному студентові в будь-яких регіонах країни та за її межами, пропонує вибір змісту, форм та методів навчання. Запропонований варіант ДНК становить собою цілісну систему, що дозволить майбутньому вчителю української мови ефективно організувати навчальну діяльність.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
2. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
3. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Рускуліс Л. В. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, коментарях: навч.-метод. посіб. – К. : Ін-Юре, 2007. – 110 с.
5. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / Слєпкань Зінаїда Іванівна. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

Liliia RUSKULIS

Mykolaiv

TECHNOLOGY OF FORMATION DISTANCE LEARNING MODULES IN THE PROCESS OF MASTERING THE DISCIPLINE «METHODS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE» OF THE FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS

The article considers the problems of introduction in educational process of higher educational establishments of formation of mixed forms of teaching (stationary, stationary-correspondence and evening education), in particular distance education as set of information technologies, providing interaction between student and teacher by the Internet, and give students opportunities for independent work with learned material; it is proved that distance education can meet the growing demands of the younger generation of

students, future teachers of the Ukrainian language; analyzed the implementation of distance learning (self-study, onsite or remote computer-based telecommunications through the Internet); defined requirements for development of remote training modules (presentations, videos, informational materials, materials for control and self-knowledge: assignments for independent performance of different levels of difficulty, questions to test knowledge, research work, tests for self-control, methodical instructions to performance of practical and seminar assignments, thesis topics, course projects, assignments for thematic control, questions for tests and examinations); the proposed distance learning course on «Teaching Methodology of development of coherent speech» that consists of modules: lectures with the guidance by the Internet resources, charts and tables for the course, development of practical exercises, a Glossary (basic terms of course), module control, control modular work recommended literature to the topic (primary).

Key words: distance education; distance learning course, distance learning technology; training modules, informational materials.

Лилия РУСКУЛИС

г. Николаев

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА» БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются актуальные проблемы внедрения в учебный процесс высших учебных заведений смешанных форм обучения, в частности дистанционного образования, которое сможет обеспечить растущие требования молодого поколения студентов, будущих учителей украинского языка; анализируются пути осуществления дистанционного обучения; требования к разработке и внедрению дистанционных учебных модулей (ДНК); предложен дистанционный учебный курс по теме «Методика обучения развития связной речи», что состоит из модулей: лекционный курс, схемы и таблицы к курсу, практические занятия, глоссарий, контрольные модульные работы.

Ключевые слова: дистанционное образование; дистанционный учебный курс, технология дистанционного обучения; модули обучения, информационные материалы.

Стаття надійшла до редколегії 12.01.2017

УДК 378:796.562

Анатолій ТІХОМІРОВ, Георгій УСАТЮК

м. Николаїв

СПОРТИВНЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Зважаючи на стан здоров'я та рівень фізичної підготованості студентів, виникає потреба урізноманітнити засоби їх фізичного виховання. Використання унікальних особливостей спортивного орієнтування сприятиме заохоченню студентів до фізичної активності та підвищення рівня особистої фізичної підготованості.

Ключові слова: процес фізичного виховання, спортивне орієнтування, програма.

У Законі України «Про вищу освіту» визначено, що спеціаліст з вищою освітою повинен мати професійні, світоглядні й громадянські якості. Завдання з фізичної підготовки визначено «Національною доктриною розвитку освіти в Україні»: «Фізичне виховання і масовий спорт є важливою складовою процесу повноцінного розвитку людини та її виховання, дієвим засобом профілактики захворювань, підготовки до високопродуктивної праці, захисту Батьківщини, забезпечення творчого довголіття, організації змістовного дозвілля» [12]. Одночасно, кризовий стан сучасної освіти в Україні, посилений нестабільним політичним і соціально-

економічним життям, нестійким і суперечливим соціальним середовищем, руйнуванням багатьох соціальних і міжособистісних зв'язків, різким падінням рівня культури, моральності, духовності та ін. створює перепони на шляху реалізації зазначених виховних та освітніх завдань [2].

Мета статті – знайти шляхи оптимізації процесу фізичної підготовки студентів за допомогою засобів спортивного орієнтування.

За даними багатьох науковців значна частка студентів має низький і нижче за середній рівень фізичної підготовленості. Ці студенти відносяться до групи ризику і потребують за-

стосування спеціально розроблених оздоровчих тренувальних програм з метою підвищення рівня їх фізичної підготовленості [6; 10]. Однією з причин зниження фізичної підготовленості студентів перших курсів є нинішній стан фізичного виховання в загальноосвітніх школах, де реалізація завдань фізичного виховання здійснюється традиційно і спрямована лише до складання навчальних нормативів [5; 10; 13]. Проведені опитування показують, відсутність у переважної більшості студентів інтересу до занять фізкультурою. Однією з основних причин цього є відсутність індивідуального підходу до фізичних вправ і навантажень, які пропонуються студентам, необхідного стимулювання до занять [6; 7]. Використання видів фізкультурної діяльності, що враховують принципи доступності та індивідуалізації сприятиме заміні пріоритетів у процесі фізичного виховання з авторитарно-консервативних на особистісно-орієнтованих [4].

Орієнтування всесезонний вид спорту включає в себе елітний спорт для молодих та ветеранів як реабілітаційний, оздоровчий вид спорту і як спорт вищої майстерності. Спортивне орієнтування – це пересування по незнайомій місцевості за допомогою компаса і карти, його достоїнства – оздоровчий засіб для людей різного віку; вирішується проблема масового спорту; вироблюються якості: самостійність, рішучість, цілеспрямованість, уміння володіти собою, спостережливість, пам'ять, увага, швидкість і логіка мислення, переключення уваги, чуття часу і просторової орієнтації, винахідливість та ін.; органічне поєднання розумового і фізичного початків [11].

Орієнтування – модель життя. Вся діяльність людини проходить у розумово-ігровій обстановці, коли вирішуються різноманітні завдання: по звіренню карти з місцевістю по оцінці ситуації, що безперервно змінюються, по вибору шляху руху, по вимірюванню відстаней, взяття азимута, реакція на суперника тощо. Біг здійснюється з помірним навантаженням – головне правило в орієнтуванні, не біжи швидше, ніж думає голова [11].

Дослідження проводилося на базі МНУ імені В. О. Сухомлинського у 2015–2016 рр. Завдяки зусиллям керівництва спортивного клубу університету були організовані ряд заходів, а саме: створення спортивно-оздоровчих секцій за інтересами студентів, серед них – спортивно-оздоровче орієнтування, спортивне орієнтуван-

ня, щорічна першість серед студентів з орієнтування на місцевості; щорічна участь студентів на різних рівнях змагань з орієнтування у місті Миколаєві; складання нових спортивних карт для паркового орієнтування, серед них територія парк «Перемога». Заходи з орієнтування проводились в містах, селищах міського типу паркового ландшафту при наявності спортивної карти місцевості на короткі дистанції, довжиною до одного кілометра, що дає змогу за деякий час залучити велику кількість учасників змагань, визначити переможців і провести нагородження.

Ці заходи дали змогу залучення великої кількості студентів до регулярних занять спортивним орієнтуванням. Вони сприяли формуванню у студентів світогляду, поваги і активного захисту природних багатств, уважне відношення один до одного, коли особисті інтереси не можна ставити вище інтересів колективу, формуванню таких рис характеру як воля, витримка, самостійність, рішучість і готовність прийти на допомогу. Поглибленню своїх знань в області ботаніки, зоології, географії, астрономії. Дозволили досягнути вищого рівня інтелектуального розвитку – пам'яті, логічного мислення, уваги, ерудиції та пізнавальних інтересів, мотивації та працелюбності, фізичного і морального здоров'я студентів.

Дані дослідження свідчать, що в процесі реалізації ефективних засобів для студентів корисними є також такі види і форми роботи: міні-конференція; організаційно-діяльнісна гра, автономна розробка групою студентів однієї і тієї самої проблеми з подальшим захистом і вибір раціональної та оптимальної із запропонованих; виконання комплексної контрольної роботи з практичним виконанням запропонованих завдань; конспектування тем розділу; аналіз уже розроблених проектів; розв'язування практичних занять професійного спрямування; написання рефератів.

З метою поліпшення фізичної підготовки студентів на кафедрі фізичної культури та спорту була розроблена програма з використанням засобів спортивного орієнтування. Дана програма спирається на індивідуальний підхід, що дозволяє на кожному занятті варіювати розумове та фізичне навантаження на студента. Спортивне орієнтування є циклічним видом спорту, який одночасно дає значне розумове навантаження. Як спортивна дисципліна, спортивне орієнтування передбачає змагання в

умінні швидко пересуватися по незнайомій місцевості за допомогою карти та компасу, з метою пошуку контрольних пунктів. Перевагами спортивного орієнтування є його доступність та масовість, сприяння розвитку основних фізичних якостей, сприяння вихованню таких морально-вольових якостей, як самостійність, уважність, рішучість, цілеспрямованість, уміння володіти собою; розвиток спостережливості, пам'яті, уваги, швидкості і логічності мислення, вміння швидко перемикає увагу, відчуття часу і просторової орієнтації, винахідливості і багато інших, органічне поєднання розумового і фізичного навантаження, можливість оздоровлення людей різного віку та статі, можливість отримати естетичне задоволення від спілкування з природою у будь-який сезон. Водночас, орієнтування це складний вид спорту, що вимагає оволодіння безліччю загальних і спеціальних знань, вмінь та навичок. Уміння швидко й точно орієнтуватися на незнайомій місцевості, швидко пересуватися по бездоріжжю, долати природні й штучні перешкоди, безпомилково визначати своє місце знаходження і дотримуватися певного плану дій – саме ті елементи орієнтування, що є дуже актуальними у повсякденній діяльності. Заняття спортивним орієнтуванням сприяють покращенню функціонального стану кардіо-респіраторної системи організму, зміцненню м'язів і зв'язок нижніх кінцівок, підвищенню рівня розвитку психічних і фізичних якостей. Фізична підготовка у спортивному орієнтуванні має комплексний характер і ефективність її впливу досягається застосуванням загально розвивальних вправ, різним співвідношенням обсягів ходьби і бігу, кросової підготовки, бігу по пересіченій місцевості, рухливих і спортивних ігор. Серед фізичних якостей в спортивному орієнтуванні найбільш важливою є спеціальна витривалість, яка спрямована на подолання дистанції в умовах мінливої місцевості зі значною кількістю несподіваних перешкод, бігу вниз по схилу і вгору, що вимагає відповідної зміни напружень і швидкості бігу, впливає на координованість і економічність м'язових зусиль та інші важливі параметри рухових дій. Одним із головних компонентів спеціальної підготовленості у спортивному орієнтуванні є техніко-тактична підготовка, що визначається комплексом факторів, серед яких виділяється оптимальне поєднання фізичної і розумової діяльності. Успішний розвиток спеціальних умінь та навичок забезпечує виконання

ряду специфічних завдань і передбачає необхідний рівень розвитку уваги, сприйняття, оперативної пам'яті, логічного мислення [1; 2; 3; 5; 8]. У спортивному орієнтуванні набувають свою специфічну спрямованість такі морально-вольові якості як наполегливість у досягненні поставленої мети, мужність, готовність до самообмеження для фізичного і духовного вдосконалення [4; 11], дисциплінованість, самостійність тощо. В орієнтуванні часто виникають ситуації, коли для виконання заданої програми дій потрібне велике напруження вольових зусиль для пошуку оптимальних рішень (щодо вирішення несподівано виниклої проблеми), пов'язаних з певним ризиком і виникненням стресових ситуацій. Стресові впливи виникають у зв'язку із знаходженням спортсмена в незнайомій місцевості, далеко від інших людей, в умовах неможливості отримати підказку або підтримку. Формування й укріплення моральних якостей, готовність надати необхідну допомогу партнеру по команді або, за певних умов, і супернику, а також дбайливе ставлення до навколишнього середовища, прагнення до пізнання і збереження рідної природи сприяє гармонійному розвитку особистості.

Сучасне життя ставить перед вищими навчальними закладами, перед фізкультурним рухом нові завдання. Вони пов'язані з необхідністю розширення сфери сприятливого впливу занять фізичними вправами і використання елементів спортивної інтелектуальної діяльності у навчанні та трудовій діяльності. Сучасна вітчизняна вища школа має підготувати молоде покоління, яке б задовольняло виклики сьогодення відповідно до нових соціальних умов. ВНЗ повинен не лише прищеплювати майбутнім фахівцям ґрунтовні професійні знання, уміння і навички, а й формувати в них висококультурну, гуманну і моральну особистість, удосконалювати громадянські якості, вчити цивілізованим формам спілкування і вмінню жити в швидкоплинному світі в атмосфері злагоди та толерантності, розвивати здібність засвоювати нові інформаційні технології, приймати ефективні рішення і всім цим підтримувати свою конкурентоспроможність на сучасному ринку праці [5; 7].

На підставі результатів дослідження, необхідно відзначити велику роль впливу спортивного орієнтування на фізичну підготовку студентів. Спортивне орієнтування постає одним із засобів виховання фізичних, психічних та інте-

лектуальних здібностей студентів, шляхом підвищення їх розумової і фізичної працездатності. Розроблена і використана методика занять зі спортивного орієнтування успішна, крім оздоровлення, розвитку фізичних якостей, спортивне орієнтування ще зблизило студентів між собою та з природою.

Список використаних джерел

1. Анікеев Д. М. Рухова активність у способі життя студентської молоді : автореф. дис. ... канд. з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 / Анікеев Д. М. – К., 2012. – 20 с.
2. Боднар І. Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Боднар І. Р. – Луцьк, 2000. – 20 с.
3. Волков В.Л. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / Волков В. Л. – К. : Знання України, 2004. – 82 с.
4. Галан Я. Спортивне орієнтування як засіб підвищення рівня фізичного та психологічного розвитку школярів і студентів Буковини / Галан Я. // Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2010. – С. 50-53.
5. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Драчук А. І. – Львів, 2001. – 20 с.
6. Фактори, які визначають ефективність фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи / Дубогай О. Д. // Матер. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України». – Тернопіль, 2004. – С. 370-374.
7. Дудорова Л. Динаміка структури фізичної підготовленості студентів. / Дудорова Л. // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. пр. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 64-66.
8. Круцевич Т. Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков, юношей / Т. Ю. Круцевич, М. И. Воробйов. – К. : НУФВСУ, 2005 – 195 с.
9. Носко М.О. Вплив занять з фізичної культури на стан здоров'я та фізичну підготовленість студентської молоді / М. О. Носко, А. П. Кривенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків : ХХП, 2000. – № 22. – С. 14-18.
10. Пилипей Л. П. Проблеми ППФП студентів ВНЗ економічних спеціальностей / Пилипей Л. П. // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К. : НУФВСУ, 2006. – № 4 – С. 31.
11. Суханова М. Г. Спортивне орієнтування як один із засобів виховання фізичних і інтелектуальних здатностей студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Гурійвна Суханова. – М., 2004. – 170 с.
12. Указ Президента України №42/2016 «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».
13. Футорный С. М. Проблема дефицита двигательной активности студенческой молодежи / Футорный С. М. // Физическое воспитание студентов. – Харьков : ХГАИ. – №3. 2013. – С. 75-79.

Anatolii TIKHOMIROV, Heorkhii USATIUK
Mykolaiv

ORIENTEERING AS A WAY PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS

The status of health and level of physical fitness of students shows, that there is a need to diversify the means of their physical education. Training sessions in orienteering in physical education can be one of the effective means which will facilitate training of future specialists for various sectors of the economy so they can withstand the current physical and mental loads and make the right decisions quickly a lesson.

Key words: process of physical education, orienteering, program.

Анатолій ТИХОМИРОВ, Георгій УСАТЮК
г. Николаев

СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Учитывая состояние здоровья и уровень физической подготовленности студентов возникает потребность разнообразить средства их физического воспитания. Использование уникальных особенностей спортивного ориентирования способствовать поощрению студентов к физической активности и повышение уровня личной физической подготовленности.

Ключевые слова: процесс физического воспитания, спортивное ориентирование, программа.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 378.678.087.6:159.954

Чень ХАНЬ

м. Одеса

zorika999@ukr.net

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНЕ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

Стаття присвячена проблемі художньо-образного сприймання студентами творів вокального мистецтва. Уточняється сутність поняття «художньо-образне сприймання вокаліста» у відповідності з проявами сприймання людини в цілому, художньо-образного сприймання та музичного сприймання. Виявлені особливості співацької діяльності вокаліста, що дає можливість виділити її як специфічну, синтетичну, яка характеризується художніми образами слова і музики, а іноді це й сценічним образом. Виділені та обґрунтовані відповідні компоненти розвитку художньо-образного сприймання (когнітивно-асоціативний, рефлексійно-емоційний, мотиваційно-ціннісний та творчо-виконавський). Здійснено перегляд вокального репертуару, відповідно до його художньо-образного потенціалу.

Ключові слова: сприймання; художньо-образне сприймання вокаліста; співацька діяльність, фольклор.

Проблема формування художньо-образного сприймання та мислення знайшла своє вивчення у багатьох дослідженнях вчених. Вивчення різних аспектів цієї проблеми знаходимо у філософії, культурології, загальній та музичній психології, у мистецтвознавстві, у педагогіці, зокрема у педагогіці музичної освіти.

Істотний внесок у вивчення цієї проблеми зробили такі вчені як А. Бергстон, В. Волков, Е. Іванов, С. Рапопорт, Г. Сковорода, П. Флоренський А. Шопенгауер, Д. Юм. Серед психологів питання осягнення образної сфери розглядалися такими вченими як: С. Рубінштейн, А. Леонт'єв, О. Костюк, Б. Анан'єв, І. Бех, І. Сеченов, Б. Ломов, І. Якиманська, Р. Арнхейм, М. Бахтін, Я. Пономар'єв, В. Роменець, Б. Юсов та ін. Цінними є дослідження пов'язані з вивченням процесу формування образної сфери дитини (Л. Виготський, А. Гостев, І. Якиманська).

Окремі питання розвитку музично-образного сприймання, мислення, уяви та образних уявлень висвітлено в працях Е. Абдуліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Н. Батюк, Л. Безбородової, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, А. Козир, О. Комаровської, А. Король, Н. Лисіної, Л. Масол, С. Науменко, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хлебникової, Л. Шрагіної, В. Шул'гіної, Ю. Юцевича та ін. Ці дослідження мають виняткове значення для розуміння ролі художньо-образної сфери у діяльності вчителя вокалу.

У музичній педагогіці, культурології та мистецтвознавстві накопичено істотний матеріал, пов'язаний з формуванням та розвитком вокальних здібностей (В. Антонюк, Н. Гребенюк,

Л. Дмитрієв, І. Колодуб, О. Стахевич). Наукові школи О. Олексюк, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової стали скарбницею досліджень з проблем музичної та вокальної підготовки майбутніх шкільних учителів. Однак практично досі цілеспрямовано методи формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів не розроблялись. Процес осягнення художнього образу розпочинається зі сприймання, яке в музичній діяльності вокаліста має свої особливості. Саме цей аспект поки що не знаходить свого відображення в наукових працях.

Мета роботи – мотивувати необхідність вивчення ряду теоретичних аспектів, які є основою процесу формування художньо-образного сприймання у вокальній підготовці майбутнього фахівця.

Формування художньо-образного сприймання має ключове значення для всієї педагогічної системи вокального виховання, такі заняття активізують процес сприймання світу в цілому, істотно збагачують його й фактично стають своєрідною образною моделлю ходження особистості у світ культури. Механізм цього «осягнення» починається зі сприймання музичного образу.

Термін «сприймання» має два значення. У першому значенні – це образ предмета, що виникає в результаті сприймання, у другому – процес формування цього образу [4].

Теорія музичного сприймання сформувалася на перетині багатьох наук, зокрема, естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства

ва, фізіології, психології, педагогіки, семіотики і кібернетики тощо. Ідеї цих наук, взаємодіючи з теорією музичного сприймання, впливали на трактування та розробку проблем музичної педагогіки. Як зазначає О. Я. Ростовський, у сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання [4].

Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору. Саме тому, як стверджують психологи, ми не можемо ізолювати сприймання від мислення, від уяви, від пам'яті. Все це єдиний тіснопов'язаний процес.

При певній єдності поглядів на послідовність стадій цього процесу спостерігаються деякі відмінності у визначенні логіки і рівнів художньо-образної діяльності.

Так, В. К. Белобородова виділяла п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості. Саме їх вона вважає необхідною складовою частиною музичного сприймання, і жоден з них не може бути виключений з нього без шкоди для процесу сприймання [2].

Беручи до уваги перш за все спосіб поєднання і взаємозв'язку складових елементів сприймання, Г. І. Панкевич, виділяла такі основні елементи: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безперервне порівняння з уже прослуханим, його актуалізація) і майбутнього (передбачення подальшого музичного розвитку); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [3]. При сприйманні вони нерозривно злиті, утворюючи складну єдність елементів, що взаємодіють, яка й приводить до виникнення цілісності.

Цікаво трактував процес музичного сприймання А. Н. Сохор [5]. Він зазначав, що осмислене сприймання музики, її розуміння і переживання можливі лише на основі певного кола слухачьких вражень, асоціацій, навичок. Усі вони складаються в людини під безпосереднім впливом соціально-культурного середовища в якому вона живе і виховується. Звуковий образ-інтонація, набуваючи значення зримого образу або конкретного відчуття, викликає відповідні уявлення.

Для професії вокаліста сприймання (разом з іншими психологічними функціями) має над-

звичайно важливе значення. Від рівня його розвитку залежить можливість подальшого творчого перетворення кожного виконавського задуму, внесення нових ідей, створення майбутніх цікавих виконавських інтерпретацій.

Дуже важливо звернути увагу на спрямованість сприймання, щоб воно не було чисто лінійним, вузьким, а відкривало можливість широкого асоціативно-образного світосприймання. Майбутній вчитель вокалу у процесі професійної діяльності поєднує педагогічний та художній аспекти, акумулює біоенергетичний, психоенергетичний, інтелектуально-інформаційний та соціокультурний фактори, що органічно пов'язані з основними параметрами розвитку особистості. Така інтеграція художньої і педагогічної діяльності вимагає від особистості майбутнього вчителя дедалі глибшої активності. Від активності у художньо-педагогічній діяльності залежить формування естетичних інтересів, що спонукають майбутнього вчителя не лише засвоювати матеріал, а й відчувати потребу у постійному бажанні поповнювати свої фахові знання для плідного їх використання.

Спрямованість визначає загальне домінуюче ставлення до діяльності, позитивну мотивацію, а не просто систему переконань, поглядів, інтересів, ідеалів. Інтелектуальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку переконаність студента в необхідності всебічного пізнання, а її найвищий рівень носить перетворювальний характер

Основу осягнення становить розгорнутий інтонаційно-драматургічний аналіз музичного твору (когнітивно-асоціативний компонент), що передбачає розпізнання художньо-інтонаційних одиниць, з'ясування їх контекстно-смилових значень, усвідомлення драматургії змістовних процесів, розуміння художньо-концептуальної цілісності твору.

Базою, на якій здійснюється виховання художньо-образного сприймання є певний рівень загальної художньо-естетичної культури особистості, її спроможності до естетичного освоєння дійсності (рефлексійно-емоційний та мотиваційно-ціннісний компоненти).

Музично-виконавське втілення (творчо-виконавський компонент) в структурі виконавського процесу є матеріально-звуковою об'єктивністю ідеального уявлення про твір, яке сформувалося в результаті художнього осягнення.

Ключовим художньо-аналітичним прийомом процесу виконавського втілення є контро-

люючо-коригуючий аналіз, що передбачає оцінку виконавського втілення за художніми й технічними критеріями; фіксацію та усунення неточностей і помилок; корекцію як безпосереднього виконавського процесу, так і уявного виконавського задуму.

Психологи розглядають сприймання як чуттєве відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей при їх безпосередній дії на органи чуття людини.

Образ – це форма і продукт синтезу суб'єктивного, ідеального відображення об'єктивної реальності в свідомості людини, своєрідна суб'єктивна картина світу зі включенням самого суб'єкта, інших людей, просторового та часового оточення.

До чуттєвих образів вчені відносять відчуття, сприймання, уявлення, а також уяву, що існує у вигляді понять, позбавлених чуттєвої наочності. Образи накопичуються образною пам'яттю через сприймання і в подальшому стають ґрунтом для образного мислення, яке вже є операційним процесом.

Художньо-образне сприймання і музичне в тому числі – це процес значно ширший, ніж безпосереднє почуттєве відображення дійсності, тому що відбувається одночасно у формі відчуттів, сприймань, уявлень, абстрактного мислення. Це складний багатогранний процес, зумовлений не лише художнім твором, але й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями.

Художньо-образне сприймання вокаліста – є складним явищем, зумовленим його співацькою діяльністю (художньо-образною різноманітністю творів-образів, які співак виконує). Особливості цієї діяльності дають можливість виділити її як специфічну, синтетичну, яка характеризується художніми образами слова і музики, а іноді ще й сценічною дією (наприклад, у опері), куди додається загальний сценічний образ героя. Саме тому, на наш погляд, сприймання вокаліста є саме художньо-образним, а не тільки музичним.

Репертуар повинен бути різним за характером – від простої народної, чи естрадної пісні до класичних творів. Репертуар збагачує та розширює коло життєвих понять і уяви, він повинен задовольняти духовні потреби й інтереси студентів, торкатися їхніх почуттів, переживань. При виборі репертуару слід враховувати

не тільки його художню значущість, але й вокально-технічні можливості студента вокаліста.

Доцільно також звернути увагу на те, що виконавство вокальних творів вимагає синтезу абстрактного й конкретного мислення, їх специфічну взаємодію вивчення вербально-образного змісту твору, поглиблює, активізує розвиток художньо-образного сприймання майбутнього вокаліста, його творчого уяву, яка у свою чергу сприяє проявам творчого мислення, імпровізації.

Надзвичайно важливим є накопичення студентами образно-інформаційного фонду. Чим більший цей фонд, тим легший процес осягнення суті вокального твору. Крім цього, великого значення у процесі активізації художньо-образного сприймання набуває розуміння студентом вербальної символіки художніх творів, розуміння метафор. Саме цим мотивується важливість продуманого підбору репертуару. Тут хорошу послугу дарує нам український фольклор, правда є деякі труднощі: студенту важливо відчувати, що, незважаючи на простий текст, мова йде не про примітивне світосприймання, чи взаємовідносини, а про серйозні речі, до суті яких наука підійшла тільки в наші дні [4]. Знання були закладені у поетичну художньо-образну форму для того, щоб вони передавалися із уст в уста (а не згоріли у папірусному вогнищі) і дійшли до Людини, яка зможе зчитати, наприклад, з такої собі простенької, на перший погляд колядки, далеко не примітивну і не просту світотворчу інформацію.

Переглядаючи різні жанри української народної пісні, можна констатувати, що всі вони мають непересічне значення для формування художньо-образного сприймання студентів-вокалістів, яке є ключовим у формуванні всіх ціннісних характеристик особистості.

Як зауважує Ледняк Ю. В. [1] дуже цікавим є такий жанр як балади – сповнені трагічного пафосу пісенні розповіді про події соціально-побутового або побутового характеру. У баладах бачимо надзвичайні метаморфози: тополею стала загублена невістка, нещасна дочка «сивою зозулею» «до роду летіла». Образи тополі стають символами трагічної долі жінки, за ними криється поетичність та глибина почуттів. У центрі уваги балади – індивідуальна доля звичайної людини. Існування й активне побутовання цього жанру свідчить про те, яку велику увагу приділяє народ кожній людині, як хвилює його проблема сім'ї. Зображені в баладах події

повинні стати своєрідним попередженням як для молоді, так і для їхніх батьків, повинні примусити їх вчасно звертати увагу на свої взаємини. Повноцінне осягнення художніх образів українського фольклору дає непересічну школу-тренінг для розвитку художньо-образного сприймання і виконання. Вивчаючи народні пісні, спостерігаєш цікаву єдність тематики українського та китайського народу, зокрема відношення до праці, до сім'ї, відношення до природи, до народної звичаєвої культури, тощо. Усвідомлення соціуму є дуже важливою передумовою для повноцінного осягнення художнього образу музичного твору.

Відомо, що оволодіння методикою викладання музично-практичних дисциплін, в тому числі – і співу, формується у значній мірі на основі поєднання власного виконавчого досвіду особистості та її методичної рефлексії: саме так виникає свідоме ставлення до власних індивідуальних та типових проблем, а звідси – і цілеспрямоване вдосконалення відповідних шляхів і методів їх подолання.

Отже, проаналізований матеріал дає підстави уточнити основні базові поняття даного дослідження: сприймання людини (в цілому), художньо-образне сприймання, музичне сприймання та художньо-образне сприймання вокаліста.

При виборі репертуару слід враховувати не тільки його художню значущість, але й вокаль-

но-технічні можливості студента-вокаліста. Великі можливості відкриває використання українського фольклору, в якому закладена унікальна художньо-образна символіка, багатство метафор, асоціацій. Їх осягнення сприяє активізації художньо-образного сприймання.

Серед методичних прийомів, які у даному випадку доцільно використовувати, можна звернути особливу увагу на важливість цілеспрямованості установки сприймання через стимулювання творчої уяви студентів та їх вільний імпровізаційний пошук.

Проблема формування художньо-образного сприймання студентів-вокалістів – дуже багатогранна, цікава і полемічна. Поки що зроблені перші кроки, які розкривають її специфіку.

Список використаних джерел

1. Ледняк Ю. В. Педагогічний потенціал фольклору Східного регіону України 2002 года: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. В. Ледняк ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
2. Музыкальное восприятие: сб. ст. / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев ; под ред. М. А. Румер ; НИИ худож. воспитания. Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
3. Панкевич Г. И. Социально-типологические особенности восприятия музыки // Эстетические очерки: Сб. ст. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1973. – С. 95–122, С. 194.
4. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К. : 13МН, 1997. – 248 с.
5. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Т. 1. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
6. Чумарна М.І. Золотий Дунай. Символіка української пісні. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 204 с.

Chen KHAN

Odessa

ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION OF ART WORKS AS THE BASIS FOR FUTURE VOCAL TEACHERS' DEVELOPMENT

The article is devoted to the issue of artistic and imaginative perception of the vocal art works by students. The essence of the concept of «vocalist's artistic and imaginative perception» in accordance with the manifestations of human perception in general, artistic and imaginative perception and musical perception is specified. There were discovered the features of the vocalist's singing activity, which enable to allocate it as a specific, synthetic activity characterized by artistic images of words and music, and sometimes even by theatrical image. Relevant components of artistic and imaginative perception (cognitive and associative, reflective and emotional, motivational and axiological, creative and performance) development were distinguished and justified. The analysis of the vocal repertoire according to its artistic and imaginative potential was conducted.

Key words: adoption; artistic and imaginative perception vocalist; singing activities, folklore.

Чень ХАНЬ

Одесса

ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОКАЛА

Статья посвящена проблеме художественно-образного восприятия студентами произведений вокального искусства. Уточняется сущность понятия «художественно-образное восприятие вокалиста» в соответствии с проявлениями восприятия человека в целом, художественно-

образного восприятия и музыкального восприятия. Выявлены особенности певческой деятельности вокалиста, что позволяет выделить ее как специфическую, синтетическую, которая характеризуется художественными образами слова и музыки, а иногда еще и сценическим образом. Выделены соответствующие компоненты развития художественно-образного восприятия (когнитивно-ассоциативный, рефлексивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и творчески исполнительный). Осуществлен обзор вокального репертуара, в соответствии с его художественно-образным потенциалом.

Ключевые слова: восприятие; художественно-образное восприятие вокалиста; певческая деятельность, фольклор.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 796.011.001.76/373

Людмила ХОХЛОВА

м. Николаїв

hochlovala@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАПРЯМКУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті показано, що процес підвищення рівня фізичної підготовленості школярів потребує комплексного підходу із передбаченням у програмах усіх форм фізичного виховання – урочної, позаурочної, оздоровчої та спортивні заходи та розкривати механізми залучення учасників навчально-вихованого процесу до активної діяльності у напрямку формування, зміцнення та збереження здоров'я дітей, а метою освітнього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах повинно бути формування фізичної культури особистості кожного окремого школяра.

Ключові слова: система, фізичне, виховання, школярі, збереження, здоров'я.

Оскільки діти шкільного віку є особливою категорією, що є найбільш чутливою до мінімальних змін в навколишньому середовищі, вони відчують на собі великі навантаження не тільки фізичного характеру, але і психологічного (значний об'єм навчального навантаження, психологічні особливості морального і статевого дозрівання), їх фізичний стан і функціональна підготовленість зазнають негативних змін і тягнуть за собою ще складніші зміни, що може призвести до розвитку різних хронічних захворювань [4].

Необхідність удосконалення системи оздоровчої роботи у системі шкільної освіти продикувана тим, що, за даними сучасних вітчизняних дослідників, майже 40% школярів мають низький рівень фізичного розвитку, від 30% до 40% школярів висловлюють скарги на прояви симптомів захворювань різних систем організму. Особливої уваги заслуговує факт наростання втоми у дітей після завершення навчального дня (в дев'ятому класі таких учнів налічується приблизно 70–75%, у десятому – 80–85%, а в одинадцятому – 90%) [2].

Наявні результати досліджень особливостей ставлення школярів до змістової частини навчального процесу, пов'язаного з вивченням

предмету «Фізична культура» свідчать про те, що одним із напрямків реформування діяльності системи загальної середньої освіти повинно стати коригування навчальних програм із предметів «Основи безпеки життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Основи здоров'я», «Захист Вітчизни» та «Фізична культура – основи здоров'я» з метою реалізації комплексного підходу в процесі освіти з фізичної культури учнів та підвищення їх мотивації до навчання [1].

Необхідність такого підходу обумовлена результатами опитування школярів, оскільки основним компонентом теоретичної підготовки вони визначали знання з використання фізичних вправ для зміцнення здоров'я та правильного їх застосування у повсякденному житті (понад 50%). Другим за значущістю теоретичним компонентом навчання учні шкіл вважали знання з видів спорту (30%), третім – із історії видів спорту (15%). Інші запропоновані варіанти (анатомія людини, гігієна та медицина, основи здорового способу життя) значного інтересу в учнів не викликали [6].

Проведені дослідження щодо виконання освітніх, виховних та оздоровчих (розвивальних) завдань загальноосвітніми навчальними закладами на початку проведення досліджень

дозволили сформулювати такі загальні висновки: теоретичними основами знань, передбачених освітньою галуззю «Здоров'я та фізична культура» Державного стандарту базової та повної середньої освіти володіло 34,5% старшокласників; інтерес до самоврядної спортивно-оздоровчої діяльності був сформований у 69,4% учнів 9–11 класів; тверді знання щодо шкоди шкідливих звичок для здоров'я людини були сформовані у 85% школярів. Разом із тим, необхідно відмітити, що в учнів старших класів спостерігається низький рівень культури здоров'я, про що свідчила велика кількість школярів, які вживають алкогольні напої та палять [3].

Проведені опитування фахівців системи освіти показують, що 86% спеціалістів визначають загальноосвітні навчальні заклади як установи, що повинні реалізовувати в системі освіти одночасно такі напрямки: валеологічний, освіти з фізичної культури, безпеки життєдіяльності та розширення медичних знань в учнів [6].

Отже, сучасна середня школа, на думку фахівців фізичної культури, повинна бути таким навчальним закладом, у якому в комплексі повинні реалізовуватися всі напрямки організаційної та педагогічної діяльності з формування знань та практичних навичок у школярів щодо збереження та зміцнення їх здоров'я. При цьому провідне місце у вказаному навчально-виховному просторі відводиться процесу освіти з фізичної культури школярів.

Метою роботи стало дослідити передумови та особливості практичної реалізації здоров'язберігаючого напрямку у сучасній системі фізичного виховання школярів. Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні завдання:

1. Узагальнити передумови та особливості формування сучасної загальної освіти в Україні з огляду на зміст програм фізичного виховання.
2. Охарактеризувати принципи удосконалення процесу фізичної підготовки школярів в процесі занять фізичним вихованням.
3. Описати особливості практичного втілення різних напрямків збереження здоров'я школярів у системі фізичного виховання.

Для досягнення визначеної мети та реалізації поставлених завдань були застосовані аналіз наукової і спеціальної літератури, орга-

нізаційний та порівняльний аналіз, метод словесно-графічного моделювання.

Вивчення законодавчих документів про освіту, аналіз науково-методичних джерел з обраної проблеми дозволяє стверджувати, що основи сучасної загальної середньої освіти в нашій державі та системи фізичного виховання дітей і молоді були започатковані на початку ХХ століття. Так, у 1919 році була прийнята перша навчальна програма з фізичного виховання, яка розкривала зміст занять фізичними вправами з дітьми та підлітками, але вона не регламентувала єдиного підходу до фізичного виховання в усіх школах країни [6].

Починаючи з 1927 року в Радянському Союзі була прийнята єдина навчальна програма з фізичного виховання. Система організації шкільного фізичного виховання поділялась на урочну та позаурочну форми, які з 1939 року набули освітньо-військової спрямованості. Така спрямованість фізичного виховання зберігалася аж до 1954 року. У цей період була введена у ЗНЗ нова програма, у якій основний акцент робився на спортивну освіту школярів та масовий спорт [6].

Слід відмітити, що основні складові сучасної системи фізичного виховання (уроки, оздоровчі заходи, які проводяться упродовж навчального дня, позаурочні заняття у секціях та гуртках спортивного спрямування, загальношкільні масові та спортивні заходи) були нормативно закріплені у 1970 році Постановою колегії Міністерства освіти СРСР та Комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів СРСР шляхом затвердження «Положення про фізичне виховання учнів загальноосвітніх шкіл» [1].

У процесі реформування системи шкільної освіти, у 1984 році в Радянському Союзі була прийнята нова комплексна навчальна програма, яка регламентувала усю систему фізичного виховання, як урочну так і позаурочну її форми. У неї було включено приблизний обсяг рухової активності учнів, вправи для самостійних занять, вправи для розвитку фізичних якостей [1].

В Україні, після отримання незалежності, з 1992 року введена програма, у якій основною метою шкільного фізичного виховання була освітня, виховна і оздоровча. У подальшому, в 1993 році були прийняті Комплексні програми з фізичної культури для середньої загальноосвітньої школи, які були спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності школярів; вихован-

ня у школярів загальнолюдських моральних цінностей, формування уявлень про збереження власного здоров'я, як найвищої суспільної цінності, виховання у дітей потреби у систематичних заняттях фізичними вправами; набуття ними необхідних знань у галузі медицини, гігієни, фізичної культури; навчання життєво важливих рухових навичок та вмій; розвиток фізичних якостей [1].

Вказані програми склалися з пояснювальної записки та чотирьох взаємопов'язаних розділів: спортивно-оздоровчі заходи, які проводяться у режимі навчального дня, уроки фізичної культури, позакласні форми занять із фізичної культури, загальношкільні оздоровчі і спортивні заходи. Але їй не вистачало того, що у програмі був відсутній чіткий виражений зв'язок між виділеними формами фізичного виховання школярів, а також зв'язок із іншими навчальними дисциплінами шкільного навчального курсу [6].

Із 1998 року, у роботу ЗНЗ України була запроваджена наступна навчальна програма з фізичного виховання учнів. Її особливістю було те, що оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалося за 4-х бальною шкалою, а також те, що у ній зникла комплексність у підході до системи шкільного фізичного виховання.

У зв'язку з переходом закладів загальної середньої освіти на 12-ти бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів, у 2001 році була прийнята нова навчальна програма для 1–11 класів, яка отримала назву «Основи здоров'я та фізична культура». У подальшому, в зв'язку з переходом загальної середньої освіти на 12-ти річний термін навчання, з 2005 року затверджується наступна програма для 5–12 класів.

Зміст програми не мав принципових розбіжностей із попередніми двома програмами, але у ній серед завдань фізичного виховання з'являється декларація формування фізичної культури особистості, яка може упродовж усього життя зміцнювати та зберігати власне здоров'я засобами фізичної культури.

У 2008–2009 навчальному році, у зв'язку з нещасними випадками на уроках фізичної культури, уряд України скасував Положення про державні тести фізичної підготовленості для дітей України, а центральні органи управління освітою, фізичною культурою та охороною здоров'я прийняли рішення про реформування системи шкільного фізичного виховання [1, 6].

Внаслідок цих рішень, Кабінетом Міністрів України була утворена міжвідомча робоча гру-

па за участю фахівців профільних Міністерств, скасована навчальна програма для 5–12 класів від 2005 року, а у 2009 році прийнята до впровадження у ЗНЗ нова шкільна програма з фізичного виховання для 5–9 класів. Крім того, для старших класів було поновлено викладання дисципліни «Основи здоров'я та фізична культура».

Характерною особливістю навчальної програми для 5–9 класів стало те, що вона побудована за модульною системою, серед яких є два обов'язкових (теоретико-методичні знання та загальна фізична підготовка) і декілька варіативних модулів. При цьому зміст варіативних модулів залежить від матеріально-технічної бази загальноосвітнього навчального закладу, спортивних традицій регіону та визначається за бажанням учнів шляхом їх письмового опитування.

Однак, як і у попередніх програмах із фізичного виховання, даною програмою не передбачений комплексний підхід до усієї системи фізичного виховання, вона регламентує тільки урочну діяльність учнів. У пояснювальній записці до цієї програми декларується лише використання опанованих рухових та ігрових дій школярами у повсякденному житті.

Відповідно до Державного стандарту розроблено навчальні програми для 1–4 класів, у тому числі з фізичної культури. Чільне місце у Державному стандарті відводиться освітній галузі «Здоров'я і фізична культура». Метою галузі є формування здоров'язберезувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистості у фізичній культурі [5].

Зміна соціально-економічних умов, інтенсивний розвиток нових форм, засобів, методів і технологій фізичного виховання школярів обумовлюють необхідність підвищення якості освіти й ставлять перед сучасними освітянами принципово нові завдання.

На схемі (рис. 1.) відображено взаємозв'язок між видами діяльності школярів, що забезпечує формування у них фізичної культури особистості.

Важливою передумовою формування фізичної культури особистості учнів є їх свідома участь у організації та проведенні різних спортивно-оздоровчих заходів у позаурочний час. Завдяки залученню учнів до громадської діяльності, вони отримують можливість брати активну участь у освітньому процесі. Також, участь учнів у громадській позаурочній діяльності фор-

мує у них уміння жити в сучасному суспільстві, що є основою їх соціалізації.

Таким чином, кінцевою метою освітнього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах повинно бути формування фізичної культури особистості кожного окремого школяра. Це може мати місце тільки за умови створення у школах відповідного середовища, в якому кожен суб'єкт педагогічного процесу (учні, вчителі, батьки) буде свідомим та активним його учасником. Такий підхід можна реалізувати у загальноосвітніх навчальних закладах, шляхом їх реорганізації в «Школи сприяння здоров'ю». Першочерговим напрямком у діяльності таких шкіл повинно бути реформування існуючої системи фізичного виховання задля забезпечення фізичного здоров'я школярів.



Рис. 1. Схема взаємозв'язків між компонентами шкільного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування здорової особистості

Список використаних джерел

1. Долженко И. Н. Формирование физической культуры учащихся средней общеобразовательной школы / И. Н. Долженко // Педагогика, психология та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2003. – № 23. – С. 281–290.
2. Лапковський Е. Й. Оцінка стану здоров'я школярів України та факторів, що на нього впливають / Е. Й. Лапковський, П. М. Костюк // Фізична культура, спорт та здоров'я нації. – 2011. – № 4. – С. 202–206.
3. Лебединець Н. В. Гігієнічна оцінка умов, режимів та організації навчально-виховного процесу за різних педагогічних технологій як факторів впливу на здоров'я школярів / Н. В. Лебединець // Довкілля та здоров'я. – 2009. – № 2. – С. 65–68.
4. Морфо-функціональні константи дитячого організму: довідник / під ред. В. А. Доськіна. – М. : Медицина, 2005. – 130 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с. – С. 331–385.
6. Нідзельська В. Управління розвитком здоров'язберігаючого освітнього простору навчального закладу: практичні аспекти / В. Нідзельська // Освіта і управління. – 2010. – № 2–3. – С. 154–161.

Ljudmyla KHOKHLOVA

Mykolaiv

FEATURES OF THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE DIRECTION OF PRESERVATION OF HEALTH IN THE MODERN SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOLCHILDREN

In the article it is shown that the process of raising the level of physical readiness of schoolchildren requires a comprehensive approach with foresight programs in all forms of physical education – in the classroom, after school, recreational and sports activities, must disclose the mechanisms for attracting members of the educational process to be active in the direction of formation, promote and maintain the health of children, the purpose of the educational process in secondary schools should be the formation of physical culture of personality of each individual schoolchild.

Key words: system, physical education, schoolchildren, conservation, health.

Людмила ХОХЛОВА

г. Николаев

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье показано, что процесс повышения уровня физической подготовленности школьников требует комплексного подхода с предвидением в программах всех форм физического воспитания – урочной, внеурочной, оздоровительных и спортивных мероприятий, должен раскрывать механизмы

привлечения участников учебно-воспитанного процесса к активной деятельности в направлении формирования, укрепления и сохранения здоровья детей, а целью образовательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях должно быть формирование физической культуры личности каждого отдельного школьника.

Ключевые слова: система, физическое, воспитание, школьники, сохранение, здоровье.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2017

УДК 378.016:008

Олена ШЕСТЕЛЬ

м. Черкаси
shestell@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ТУРИЗМ» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СВІТОВА ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА»

У статті розглянуто поняття «компетентність» та «загальнокультурна компетентність», з'ясовано особливості формування загальнокультурної компетентності студентів напряму підготовки «Туризм» у процесі вивчення дисципліни «Світова художня культура». З цією метою запропонована методична розробка ділової гри, застосування якої сприятиме виробленню в студентів навичок міжкультурної комунікації. Обґрунтовано важливість застосування новітніх технологій викладання для формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Підкреслено важливість загальнокультурної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація, інноваційні методи навчання, ділова гра.

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні, зумовлений необхідністю модернізації вищої освіти, спричинив потребу формування концептуально нового підходу до організації навчального процесу. Кінцева мета навчального процесу – виховання високоякісних фахівців, здатних до постійного самовдосконалення професійних знань та вмінь. Ця тенденція зумовлена інформаційною насиченістю сучасного суспільства, у зв'язку з чим у навчальному процесі відбувається інтенсивна переорієнтація із засвоєння знань на формування навичок самостійної роботи з великим обсягом нової інформації. Вищеперераховані аспекти зумовили необхідність застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, який передбачає в кінцевому результаті навчання надбання студентами комплексу ключових компетентностей, передбачених освітньою програмою.

Компетентність – це якість, здатність, потенціал або навички, розвинуті студентом, та які належать студентів.

Результат навчання – вимірюваний результат освітнього процесу, який дає можливість нам з'ясувати, до якої міри / рівня / стан-

дарту компетентність є сформованою або покращеною. Результати навчання не є здобутками, унікальними для кожного студента, а твердженнями, які дозволяють вищим навчальним закладам вимірювати, чи студенти розвинули свої компетентності до певного рівня [4, 12].

Одним з важливих завдань сучасного ринку праці до підготовки фахівців галузі туризму є виховання високоякісних спеціалістів, здатних до повсякденного виконання складних і різноманітних професійних завдань. Необхідність повсякденного спілкування з клієнтами зумовлює потребу всебічного розвитку особистості менеджера з туризму, культури його поведінки й високе володіння навичками міжкультурної комунікації.

Актуальність нашого дослідження зумовлена освітніми тенденціями, спрямованими на необхідність виховання фахівців галузі туризму, які б відзначалися володінням комплексу ключових компетентностей, зокрема загальнокультурною. Зазначимо, що окреслена проблема недостатньо висвітлена в сучасній науковій літературі, незважаючи на її значимість.

Метою статті є визначення основних умов та прийомів формування загальнокультурної

компетентності у студентів напряму підготовки «Туризм» під час вивчення дисципліни «Світова художня культура».

Завдання дослідження: проаналізувати особливості формування загальнокультурної компетентності як частини фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму; означити комплекс інноваційних методів навчання, спрямованих на розвиток у майбутніх спеціалістів загальнокультурної компетентності.

Науковцями було здійснено категоріальний аналіз поняття «компетентність», проблемі запровадження компетентнісного підходу в навчальний процес свої праці присвятили такі науковці, як Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко. Різні аспекти формування загальнокультурної компетентності досліджували такі вчені: В. Буряк, Л. Ващенко, С. Гончаренко, О. Локшина, Н. Ничкало, Н. Шацька та інші. Аналіз останніх публікацій засвідчив, що, незважаючи на вагомий результат досліджень, теоретичні та практичні аспекти формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі розглянуто недостатньо.

Формування загальнокультурної компетентності відбувається під час вивчення різних дисциплін, передусім гуманітарного блоку. Одна з них – «Світова художня культура», передбачена навчальним планом на другому курсі. Їй передують такі гуманітарні дисципліни, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)».

Вивчення дисципліни «Світова художня культура» має особливе значення в структурі професійної підготовки фахівців галузі туризму, оскільки в процесі опанування цим курсом студенти не тільки знайомляться з національно-культурними особливостями різних країн і народів, а й готуються до здійснення міжкультурного спілкування, вчать бути толерантними до інших культур. Безумовно, для виконання вищеперерахованих завдань вкрай важливим є володіння студентами комунікативною компетентністю, а також однією з її складових – загальнокультурною компетентністю, однією з ключових для фахівців галузі туризму.

Як вважає дослідниця С. Литвинова, загальнокультурна компетентність стосується культури особистості в усіх її аспектах. Вона передбачає володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистіс-

них стосунків, дотримання принципів толерантності. Сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі;
- застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії;
- користуватися рідною та іноземними мовами; доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти в процесі комунікації;
- застосовувати методи самовиховання, що орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опанувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття [3].

Загальнокультурна компетентність є вагомою частиною підготовки фахівця галузі туризму, оволодіння якою сприяє більш легкому входженню в сферу професійної діяльності. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму має відбуватися на основі вивчення специфіки національної ідентичності різних культур країн світу. Важливим професійним завданням спеціаліста є вміння долати соціальні та культурні відмінності між представниками різних націй. Менеджер туризму повинен бути готовим до міжкультурної комунікації, вміти оцінювати важливі досягнення світової культури, орієнтуватися в культурному контексті сучасного суспільства.

Як зазначає дослідниця Н. Чернуха, загальнокультурна компетентність передусім спрямована на:

- 1) розвиток світогляду студентів та їх підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей, до взаємозв'язку з усіма людьми Планети в пошуку вирішення глобальних проблем;
- 2) розвиток загальної культури студентів, загальнолюдських цінностей, усвідомлення миротворчих обов'язків і відповідальності за майбутнє своєї країни;
- 3) навчання етиці дискусійного спілкування й взаємодії з людьми різних поглядів та різних національних культур;

4) розвиток умінь студентів використовувати надбані соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування в процесі комунікації;

5) потреба в самоосвіті [5].

Усі вищеперераховані аспекти вкрай важливі для професійної діяльності фахівців галузі туризму, оскільки повсякденна діяльність безпосередньо пов'язана з міжкультурною взаємодією. Умовою оптимального функціонування фахівця в системі професійних загальнокультурних умов є досягнення високого рівня загальнокультурної компетентності, яка виступає одним з важливих елементів професіоналізму.

Важливим аспектом вивчення курсу «Світова художня культура» є розвиток у майбутніх фахівців культурної та духовної сфери, що застосовуватиметься надалі для засвоєння загальноприйнятих норм спілкування, становлення особистості. Дослідниця Н. Бібік зазначає, що в процесі виховання відбувається засвоєння індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури [1].

У процесі формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму під час вивчення дисципліни «Світова художня культура» ефективними є традиційні та інтерактивні технології навчання. До традиційних належать лекції, семінарські та практичні заняття, а також самостійна робота студентів. Під час занять студенти виконують такі види робіт: розробка презентацій, підготовка доповідей, дослідження загальнокультурного спрямування. Зазначимо, що традиційні форми навчання мають найчастіше репродуктивний характер і не сприяють розвитку професійних умінь і навичок. Таким чином, доцільно застосовувати під час занять інноваційні методи навчання, спрямовані на полегшення засвоєння та запам'ятовування матеріалу та на формування комплексу ключових компетентностей, зокрема загальнокультурної. Основні форми й методи інноваційного навчання – це інтерактивні лекції, семінари-диспути, моделювання, проектування, ділові ігри, проблемне навчання, «мозковий штурм» тощо.

Зауважимо, що інтерактивні методи навчання створюють умови не тільки для розвитку проблемного мислення й умінь побудови

комунікацій, зокрема, під час використання методу ділової гри студенти вчаться відчувати співрозмовника. Дослідниця Н. Бондар вважає: «Ділова гра спрямована на оптимальне виконання професійних завдань, на найкращу реалізацію професійного спілкування, при цьому значна увага звертається на проблемні, конфліктні ситуації. Під керівництвом викладача студенти відпрацьовують поведінку та взаємодію під час виконання тієї чи іншої ролі: менеджера туристичної фірми, туристичного агента, менеджера готелю, врешті, клієнта. Усе це дозволяє студентам набувати позитивного емоційного досвіду в процесі перевтілення, зміни іміджу, стилю поведінки й мовлення та загальної культури кожного із учасників творчого процесу» [2].

Наведемо приклад ділової гри під час заняття з дисципліни «Світова художня культура», при застосуванні якої буде використано міждисциплінарні зв'язки з курсами «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Зазначимо, що в процесі вивчення іноземних мов студенти вчаться організовувати мовленнєве спілкування відповідно до ситуації, культурних і соціальних норм поведінки учасників спілкування, що позитивно впливає на формування загальної культури майбутнього спеціаліста галузі туризму. У процесі застосування міжпредметних зв'язків навчання проходить у порівнянні різних культур, що сприяє осмисленню специфіки власної культури, формуванню ціннісних орієнтацій.

Ділова гра «Експурсовод»

Мета ділової гри: сприяти розвитку міжкультурної комунікації.

Бюджет часу ділової гри: 1 година 20 хвилин. Гра проводиться в одній академічній групі студентів, яку доцільно розділити на 2 команди, у кожній по 10 – 11 осіб.

Ідея гри: імітація екскурсійного туру країнами Європи (Італія, Франція), під час якого туристи зацікавлені у відвідуванні найвідоміших пам'яток культури й архітектури, побудованих у різних художніх стилях. Туристи-естети задають запитання гиду-експурсоводу щодо історичних умов виникнення художніх стилів, щодо особливостей розвитку мистецтва, щодо символіки архітектури. При цьому туристи однієї з груп приїхали з Англії, відвідують Італію, розмовляють англійською, а інші – з Німеччини, відвідують Францію і розмовляють німецькою мовою.

Студенти повинні знати історичні умови формування мистецтва і літератури, а також володіти методикою аналізу художніх комплексів і окремих творів архітектури та образотворчого мистецтва, розуміти зв'язок окремого художнього зразку з контекстом тієї чи іншої національної культури у відповідну історичну епоху.

Учасники гри: викладач (координатор гри), студенти.

На **першому етапі** провідна роль належить координатору гри, який пояснює студентам суть, мету, завдання та регламент гри. Викладач ділить академічну групу на 2 команди. Кожна протягом визначеного часу (15–20 хвилин) готує матеріал про 1 країну.

На **другому етапі** гри представник кожної групи, що виконує роль гід-екскурсовода, здійснює презентацію запропонованої країни за допомогою заздалегідь підготовлених засобів наочності. Учасники інших команд виконують роль групи іноземних туристів і ставлять запитання гиду (англійською і німецькою мовами). Під час виступу студенти мотивовані чітко та логічно побудувати текст промови з метою представлення пам'яток культури й мистецтва запропонованої країни.

На **третьому етапі** представники команд виступають з доповідями, студенти разом з викладачем підбивають підсумки ділової гри. При підведенні підсумків координатор гри повинен об'єктивно оцінити роботу команд.

Таким чином, використання інтерактивного методу ділової гри під час занять з дисципліни «Світова художня культура» не тільки сприяє розвитку міжкультурної комунікації, а й усвідомленню специфіки культурних цінностей різних країн. Подібні види робіт допомагають майбутньому фахівцю правильно побудувати своє спілкування з клієнтами, усвідомити, що однією з умов успішного здійснення професійної діяльності є знання культурних особливостей різних країн світу. Використовуючи ділові

ігри, ми маємо можливість поступово занурювати студентів у професію менеджера туризму, моделюючи можливі ситуації спілкування в процесі вивчення гуманітарних дисциплін [2, с. 49]. Цей аспект вкрай важливий для професійної діяльності менеджерів туризму, тому що моделювання загальнокультурної діяльності сприятиме розвитку умінь інтеркультурної взаємодії, порозумінню з клієнтами та уникненню конфліктних ситуацій.

Таким чином, використання інноваційних методів навчання під час занять сприяє формуванню повноцінного міжкультурного спілкування, що є складовою частиною загальнокультурної компетентності, допомагає урізноманітнити навчальний процес та максимально наблизити його до професійної діяльності. Зазначимо, що важливими для подальшого дослідження залишаються проблеми формування загальнокультурних орієнтацій майбутніх спеціалістів в процесі міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–49.
2. Бондар Н. Д. Ділова гра як метод навчання майбутніх менеджерів сфери туризму / Н. Д. Бондар // Materialy XI Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Naukowa przestrzeń Europy – 2015» Volume 11. Pedagogiczne nauki. : Przemysl. Nauka i studia – S. 48–51.
3. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників [Електронний ресурс] / Світлана Григорівна Литвинова // Інформаційні технології та засоби навчання – Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Вип. 5. – Режим доступу до журналу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>.
4. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання/ пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. – Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. – 80 с.
5. Чернуха Н. М. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів / Н. М. Чернуха, А. В. Мурзіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009 – № 9 (172). – С. 165–173.

Olena SHESTEL
Cherkasy

THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF THE «TOURISM» TRAINING DIRECTION STUDENTS IN THE PROCESSE OF STUDYING «WORLD ART CULTURE» DISCIPLINE

The article discusses the concept of «competence» and general «cultural competence», the peculiarities of formation of general cultural competence of «Tourism» training direction students in the process of studying the discipline «World Art Culture». With this aim, the methodological development of business

game has been proposed, the use of which can foster students' cross-cultural communication skills. The importance of applying new technologies of teaching for the formation of general cultural competence of future specialists in the sphere of tourism has been substantiated. The importance of cultural competence in the system of professional training of future tourism managers has been emphasized.

Key words: competence, general cultural competence, intercultural communication, innovative teaching methods, business game.

Елена ШЕСТЕЛЬ

г. Черкассы

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

В статье рассмотрены понятия «компетентность» и «общекультурная компетентность», выявлены особенности формирования общекультурной компетентности студентов направления подготовки «Туризм» в процессе изучения дисциплины «Мировая художественная культура». С этой целью предложена методическая разработка деловой игры, применение которой может способствовать выработке студентами навыков межкультурной коммуникации. Обоснована важность применения новых технологий преподавания для формирования общекультурной компетентности будущих специалистов сферы туризма. Подчеркнута важность общекультурной компетентности в системе профессиональной подготовки менеджеров туризма.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация, инновационные методы обучения, деловая игра.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

УДК 37.016:7-053.5

Роксолана ШПІЦА

м. Київ

roksolana.shpsca@mail.ru

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ УЧНІВ 7–8 КЛАСІВ

У статті розглядається проблема формування мистецьких знань учнів 7–8 класів на уроках музики. Представлена комплексна поетапна методика, спрямована на збагачення мистецького тезаурусу, формування емоційної реакції та ціннісного ставлення учнів до творів мистецтва. Подано групи методів, які ефективно впроваджуються на кожному з етапів. Детально розкрито деякі з найефективніших, які використовувалися у ході експериментальної роботи.

Ключові слова: мистецькі знання, мистецький тезаурус, поетапна методика, емоційна реакція, ціннісне ставлення, художній твір.

Важлива роль мистецьких знань у формуванні особистості школяра беззаперечна, оскільки, саме мистецтво, безпосередньо впливає на формування та становлення особистості, його творчих здібностей, чуттєвої та емоційної сфери.

Предмет музичного мистецтва, в свою чергу, забезпечує формування мистецьких знань через інтеграцію мистецтв у навчальній дисципліні. Це сприяє розширенню мистецької картини світу, виявленню й задоволенню духовних потреб учнів, розвиває творчість та примножує духовні цінності дитини.

Власний досвід роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, спостереження за учнями, розгляд проблемних аспектів у навчаль-

но-виховному процесі зумовили виникнення інтересу до даної теми, яка незважаючи на доволі велику кількість наукової філософсько-психологічної та музично-педагогічної літератури, залишається недостатньо висвітленою.

За результатами діагностики рівнів сформованості мистецьких знань учнів 7–8 класів було виявлено, що у більшості учнів сформованість мистецьких знань відповідає середньому та низькому рівням. Це спричинило необхідність у створенні організаційно-методичної моделі та розробки експериментальної поетапної методики формування мистецьких знань учнів 7–8 класів на інтегрованих уроках музики.

Мета статті – представити авторську методику формування мистецьких знань учнів 7–8

класів відповідно до трьох основних етапів її впровадження.

Дослідники цієї проблеми (О. Чайковська, І. Бичков, О. Соколова, Л. Масол, М. Калашник та В. Давидкіна) розглядають її у різних аспектах: культурологічному, когнітивному, тезаурусному, змістовному, інтегративно-особистісному та системному. На основі аналізу, мистецькі знання учнів 7–8 класів розуміються нами як *сукупність відомостей з різних видів мистецтва, які є результатом пізнання, асиміляції, відображення художніх явищ в свідомості підлітка у вигляді понять, суджень та емоційно-ціннісного ставлення до них.*

Формування мистецьких знань учнів 7–8 класів на інтегрованих уроках музики ґрунтувалося на основних елементах організаційно-методичної моделі, серед яких: наукові підходи, принципи, чинники, педагогічні умови, форми, технології. Разом з тим, чільна увага приділялася тим групам методів, які активно та якісно використовувались на всіх трьох етапах нашого педагогічного експерименту.

Методика формувального експерименту спрямовувалася на якісне формування мистецьких знань учнів 7–8 класів на основі збагачення мистецького тезаурусу, мисленневих операцій, емоційної реакції на мистецький твір та ціннісного ставлення до творів та явищ мистецтва і впроваджувалася у навчально-виховний процес протягом трьох етапів (*інформаційно-підготовчого, мистецько-орієнтованого, контрольнo-узагальнювального*). Кожен з вищезазначених етапів мав мету та завдання, виходячи з яких нами було розроблено спеціальні методи роботи з учнями 7–8 класів, відповідно до кожного етапу для забезпечення системності та послідовності формування всіх компонентів структури мистецьких знань учнів 7–8 класів.

Перший *інформаційно-підготовчий* етап впровадження організаційно-методичної моделі охоплював II семестр навчання учнів 7 класів і проводився у межах дисципліни «Музичне мистецтво». Метою цього етапу було підвищення інтересу учнів до навчального предмета та мотивації до навчальної діяльності, розширення обсягу мистецьких знань шляхом сприйняття мистецької інформації.

На початку першого етапу зі школярами було проведено бесіду про роль, вплив та значення мистецтва у житті людини. Протягом бесіди увага акцентувалася на особливе значенні мистецьких знань, які є показником еру-

диції учня. У процесі бесіди було кількісно визначено тих школярів, які пов'язують свою діяльність прямо чи опосередковано з мистецтвом, та ті школярі, які віддають перевагу точним наукам.

Акцентуємо свою увагу на те, що саме на першому етапі роботи вкрай важливими і впливовими є усі об'єктивні фактори формування мистецьких знань учнів 7–8 класів, серед яких чільне місце посідають: вплив масової культури; вплив середовища (неформальні об'єднання, сім'я); вплив інтернет-технологій (Google-ефект).

Разом з тим, зазначаємо, що і суб'єктивні чинники відіграли не другорядну роль. На цьому етапі роботи найважливішими є вікові психофізіологічні особливості та наявність художньо-естетичного досвіду; інтерес учня до уроку музики. Протягом першого етапу використовуватися колективні та індивідуальні форми, а також мультимедійні та ігрові технології.

З метою формування *інформаційно-асимілятивного компоненту* (що включає мистецький тезаурус та мисленневі операції) та *емоційно-аксіологічного компоненту* (складовими якого є емоційна реакція на мистецькі твори та ціннісне ставлення до художніх явищ) мистецьких знань учнів 7–8 класів, діяльність учнів на уроках оцінювалася вербально. Разом з тим, створювався ефект успіху. Навіть найменші спроби учнів були відмічені та схвально оцінені. Хочемо зазначити, що всі методи, які були застосовані у даній методиці, заохочували школярів-підлітків до активної діяльності, сприяли зацікавленості учнів до предмету та до здобуття мистецьких знань. На першому етапі для формування мистецького тезаурусу використовувалися такі методи: «мистецька карта знань», «Знайди зайвий мистецький термін».

Методи «Впізнай, хто це?», «Правда – вигадка», «Слово зі скриньки» використовувалися для формування та розвитку другого елементу інформаційно-асимілятивного компоненту – мисленневих операцій. В свою чергу, емоційна реакція на мистецький твір перевірялася за допомогою творчого методу «Кліпмейкер». Наприклад, етап вивчення пісні, або роботи над піснею. Учні уважно слухають пісню та вдумуються в слова. Після цього, колективно складають уявний кліп до першого куплету і приспіву, а потім починають співати, чи навпаки.

Вимоги до роботи: кліп не повинен дублювати текст, у ньому повинні бути відображені

образні асоціації учня, пов'язані з цією піснею; в кліпі образно повинен бути присутній сам школяр. Приклад виконання даного завдання: слова «Дороги іншої не треба» асоціювалися в учнів з жовтим пшеничним колоссям і синім небом, українським прапором, горизонтом); «поки зорить Чумацький Шлях» школярі пов'язують з поступовим віддалення, зірковим сузір'ям); «я йду від тебе і до тебе» (картинка стає чіткішою, перед нами постає прекрасний Київ у всій красі, осяяний сонцем); «по золотих твоїх стежках» (сонце, або яскраві, сонячні кольори) [4].

Другий елемент емоційно-аксіологічного компоненту – ціннісне ставлення до художніх явищ, проявлялося через створення хіт-параду учнями 7–8 класів на мистецькому каналі ЗОШ.

У ході першого етапу роботи нами було використано ряд тестових завдань, в яких потрібно було вибрати з декількох відповідей вірну, що пояснювала б певний термін, вилучити з переліку поданих термінів той, що не відповідає тощо.

На другому етапі (*мистецько-орієнтованому*) для формування мистецьких знань підлітків ми використовували методи «Мистецький волейбол» та «Найрозумніший». Використання методу «*Мистецький волейбол*» було цікавим та своєрідним. Метою даного методу є засвоєння термінологічних знань, знань пісенного матеріалу, творів для слухання та мистецьких явищ. Вчитель кидає учневі м'яч і задає питання, якщо учень відповідає на нього не правильно – виходить з гри, якщо ж відповідає вірно, то продовжує гру. Для цього він зразу повинен задати нове запитання для іншого учня і кинути йому м'яч. Гра продовжується, аж поки на залишиться двоє учасників, один з яких стане переможцем і отримає винагороду у вигляді оцінки. Спочатку учням було досить важко зорієнтуватися, оскільки потрібно не лише кинути волейбольний м'яч однокласнику, але й назвати термін, музичний твір, чи текстовий фрагмент пісні.

Разом з тим, метод мав великий успіх. Хочемо наголосити, що під час його використання вчитель повинен дуже уважно слідкувати за поведінкою у класі. Це обов'язкова умова для ефективного та якісного застосування методу.

У ході нашої роботи нами було використано метод «*Найрозумніший*». Він використовується з метою перевірки знань і виявлення найерудованішого учня у мистецькій сфері (рекомендуємо проводити у кінці вивчення пе-

вної теми, семестру чи навчального року). У першому відбірковому турі беруть участь учні всього класу. В кінці уроку, який передує уроку «Найрозумніший» школярам видаються анкети з тестовими завданнями. Вчитель вибирає з класу 6 учнів, які продовжують гру. Кожному учневі надається можливість вибрати ту категорію, в якій він відчуває себе більш комфортно. Послідовність вибору категорій відбувається відповідно до отриманої кількості балів за тестування. Якщо учні отримали однакову кількість балів, то їм задають на уроці додаткові питання. Хто швидше і повніше дасть відповідь, той і продовжує гру. В другому та третьому турі учні повинні вибрати одну з наступних категорій: музика-література, музика-образотворче мистецтво, український фольклор, аранжування в музиці, музичні напрями та стилі, електронна музика, естрадна пісня, музика і телебачення, танцювальна музика, етнічна музика країн, сторінками Євробачення і дати максимальну кількість правильних відповідей. Вчитель залишає за собою право самостійно змінювати, або доповнювати вищезазначені категорії. В кінці уроку учасники нагороджуються відповідними балами. Якщо учень потрапив до шестірки – 10 балів, якщо увійшов до трійки лідерів – 11 балів. Переможець отримує 12 балів.

Другий елемент інформаційно-асимілятивного компоненту (мисленнєві операції) формувалася за допомогою методів: «Гіпермаркет», «Пекельна мистецька кухня» та «Орел і решка». Хочемо виділити, один з зазначених методів – «Гіпермаркет», який застосовувався з метою повторення та поглиблення мистецьких знань учнів, через опрацювання ними цікавих мистецьких фактів, понять, інструментів, творчості митців. У класі виділяють декілька секторів. Учні кожного сектору мають свою загальну тему. Тобто у межах одного сектору учні є конкурентами. Вони презентують різний товар, але він підпорядкований загальній темі сектору. У секторі – 5–6 учнів-продавців, які повинні шляхом цікавої демонстрації свого товару (музичний інструмент, термін, композитор, музичний твір) схилити учнів-покупців до придбання саме свого «товару». Шляхом закритого голосування із класу вибирають 3–4 учнів – покупців. Вони обирають найкращі товари у мистецькому гіпермаркеті, а учні-продавці цих товарів отримують своєрідну грошову винагороду у вигляді оцінок. На другому етапі для виявлення емоційної реакції на твір, найефективнішим

методом став метод «Почуття». У свою чергу, ціннісне ставлення до художніх явищ ми формували за зразком ток-шоу «Відомі імена та явища в історії мистецтва».

Найцікавіше чекало учнів попереду. На третьому – *контрольно-узагальнювальному* етапі, використовувалися складніші методи, які вимагали від школярів високої ерудованості. Кожен з методів застосовувався для формування інформаційно-асимілятивного та емоційно-цінісного компонентів, а також їх основних елементів. Відтак на даному етапі мис використовували такі методи: «Битва електронних словничків», «Редактор мистецького журналу», «Мистецька телевізійна служба новин», «Мистецький відбиток долоні» та фасилітовану мистецьку дискусію.

Детальніше розкриємо один з цих методів – «Битва електронних словничків». Його суть полягає в наступному: учні протягом певного періоду самостійно створюють електронний словник тих термінів, які вивчаються; потім розміщують їх на сайті парами, тобто змагаються між собою два учасника. Той учень, словничок якого набере найбільшу кількість переглядів виграє «битву».

Переможці знову групуються по парах і знову беруть участь у «віртуальному двобої». Таким чином в кінці залишається словничок того учня, який набрав найбільше переглядів та позитивних відгуків серед учнів.

Всі методи, які використовувалися на третьому етапі були дієві, однак хочемо виділити один з них. За схвальними відгуками учнів опишемо метод «Мистецький відбиток долоні» – один з найцікавіших методів рефлексії, який був використаний на цьому етапі. Його мета – слухаючи та аналізуючи музичні твори, виражати своє сприйняття її через виконання арт-терапевтичних та психологічних завдань. На початку учні прослухали «Танець лицарів» з балету «Ромео і Джульєтта» С. Прокоф'єва (твори для слухання можна змінювати відповідно до теми уроку). Після цього учні ведуть дискусію стосовно засобів музичної виразності, змін, які відбуваються у музичному творі, тощо. Потім, за допомогою олівця учні обводять свою долоню на білому аркуші паперу і за допомогою пензлика та фарб малюють своє враження від прослуханої музики, тим самим створюючи особисту картину сприйняття музики та проявляючи через відповідний колір свою реакцію на даний твір. Найголовніше полягає в тому, щоб

учень вибирав не той колір, який йому подобається, а той колір, чи кольори, які відповідають його відчуттям у даний момент, коли звучать музика. Тобто, через колір ми бачимо реакцію учня на твір. Після цього учням роздаються психологічні характеристики кольору, які допомагають розшифрувати «закодоване» послання через колір від самої себе, із власної підсвідомості. Це в першу чергу дає можливість зрозуміти себе, свої емоції, які викликані музичним твором та вивільнити ці емоції через малюнок. Після виконання малюнку та нанесення фарб відповідно до емоцій, що виникають під час слухання, відбувається огляд робіт. Даний огляд виявив, що кожна виконана робота – індивідуальна, індивідуальне сприйняття та переживання музики проявляється у різній колірній гамі. Разом з тим прослідковуються і деякі спільні риси. Після аналізу робіт учнів переходимо до психологічного тесту «Моя життєва позиція» (за методикою Л. В. Підлипної), яку частково адаптуємо для даного методу.

Вищезазначений психологічний тест складається з 20 тверджень. Учень повинен вибрати п'ять найбільш близьких для себе тверджень і розмістити їх у відповідності до кожного з п'яти пальців долоньки, яка була попередньо обведена олівцем і зафарбована відповідними до емоцій кольорами. Таким один палець – одне твердження. Після цього школярі повинні розставити порядкові номери відповідно до вибраних тверджень з тесту «Моя життєва позиція» та відповідних пальців долоньки. (Вислови потрібно записати відповідно до номерів тесту на кожний палець руки). Після цього дається пояснення визначень, які вибрали учні.

Вислів, який записаний на великому пальці, символізує реальність учня. Вислів на вказівному – розкриває мету школяра, його цілі в житті та прагнення. Вислів, який учні розташували навпроти середнього пальця показує, через що найчастіше у дитини виникають конфлікти. В свою чергу, вислів, який підлітка вибрали для безіменного пальця виражає їхню емоційну сферу та почуття. Вислів, що відповідає мізинцю виражає вплив певних факторів на здоров'я та самопочуття. Таким чином, у цьому методі поєднано – музику (твір для слухання), образотворче мистецтво та арт-терапію (вираження емоційної реакції на музичний твір шляхом використання відповідних своїм емоціям в даний момент кольорам фарб) та психологію (тест за методикою Л. В. Підлипної).

На кожному з етапів використовувалися методи, які відповідали меті та завданням відповідного етапу. На даних етапах було використано 5 груп методів: пошукові, методи рефлексії, ігрові, методи з застосуванням інформаційних технологій та контролю знань. Зазначимо, що в кінці кожного з трьох етапів було використано таку форму перевірки мистецьких знань як науковий проект. Разом з тим, використовувалися нетрадиційні форми, відповідно до яких розроблено конспекти-сценарії. Серед них: урок «Мистецько-громадський процес з суддею Музикусуріусом», «Шкільне Євробачення», «Music-party». Протягом формувального експерименту, окрім визначених програмою музичного матеріалу для слухання та виконання, використовувалися пісні з авторської збірки.

Можливість проведеної дослідно-експериментальної роботи дали можливість спостерігати і фіксувати позитивну динаміку зростання середнього та високого рівнів сформованості мистецьких знань учнів 7–8 класів експериментальних груп порівняно зі школярами, які входили до складу контрольних груп. Дані положення та підрахунки математичної статистики підтверджують ефективність і практичну доцільність даної методики. Вона не вичерпує усіх аспектів формування мистецьких знань підлітків. Перспективи її подальшої розробки вбачаються у розширенні спектру методів, які засто-

совуються на інтегрованих уроках музики. Разом з тим, предметом подальшого наукового вивчення можуть стати питання удосконалення методичного забезпечення шкільних предметів «Музичне мистецтво» та «Мистецтво».

Список використаних джерел

1. Бычков И. Э. Проблема освоения системных знаний о музыке на начальной стадии обучения [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / И. Э. Бычков. – М., 2003. – 139 с.
2. Давыдкина В. В. Художественные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности педагога искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. В. Давыдкина. – М., 2004. – 154 с.
3. Електронний ресурс. – Режим доступу. – http://iskusstvo.ucoz.com/publ/interaktivni_metodi_navchannja_na_urokakh_muziki/1-1-0-5
4. Електронний ресурс. – Режим доступу. <http://faqukr.ru/komp-juteri/72290-stattja-dlja-tih-hto-ne-znae-jak-nazivaetsja.html>
5. Калашник М. П. Музичний тезаурус композитора: аспекти вивчення: монографія / М. П. Калашник. – 2010. – 251 с. – Режим доступу: 94.158.144.72/orac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:179779/
6. Масол Л. М. Теоретико-методологічні засади інтегрованого навчання мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://refdb.ru/look/3377390-pall.html>
7. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 212 с.
8. Чайковська О. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Чайковська. – К., 2001. – 207 с.

Roksolana SHPITSA

Kyiv

THE METHODS OF FORMING ARTISTIC KNOWLEDGE FOR PUPILS IN GRADES 7–8

In the article the problem of forming artistic knowledge of 7-8 classes at lessons of music. Presented a comprehensive phased methodology aimed at enriching the artistic thesaurus, forming emotional reactions and value attitude to art students. Posted groups of methods that effectively implemented at each stage. Details revealed some of the most effective, if used in the course of experimental work.

Key words: art knowledge, artistic thesaurus, phased methodology emotional reaction, value attitude, art.

Роксолана ШПИЦА

г. Киев

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ 7-8 КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема формирования художественных знаний учащихся 7–8 классов на уроках музыки. Представлена комплексная поэтапная методика, направленная на обогащение художественного тезауруса, формирование эмоциональной реакции и ценностного отношения учащихся к произведениям искусства. Подано группы методов, которые эффективно внедряются на каждом из этапов. Подробно раскрыты некоторые из самых эффективных методов, которые использовались в ходе экспериментальной работы.

Ключевые слова: художественные знания, художественный тезаурус, поэтапная методика, эмоциональная реакция, ценностное отношение, художественное произведение.

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2017

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АРИСТОВА Людмила Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БАБИЧ Наталія Миколаївна, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

БЕКІРОВА Аділе Рустемівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Кримського інженерно-педагогічного університету.

БІЛОКОНЬ Галина Андріївна, асистент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

БІЛОУС Світлана Віталіївна, аспірантка Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

БІЛЯНСЬКА Марія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

БОВТ Альона Юріївна, викладач кафедри германо-романської філології та перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

БОГАТИР В'ячеслав Георгійович, викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БОГУШ Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

БОЖКО Олена Петрівна, старший викладач кафедри здоров'я, соціальних комунікацій та інформаційних технологій Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий між-

народний університет розвитку людини «Україна».

БОЖОК Тетяна Володимирівна, викладач факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

БОНДАРЕНКО Юлія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

БОРСУК Микола Петрович, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ВАРЕНИЧЕНКО Анастасія Борисівна, аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

ВЕНГЕР Ганна Сергіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВЕРТЕЛЕЦЬКИЙ Олег Іванович, викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВОЛОШЕНКО Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

ГАВРАН Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри акторів кіно Київського національного університету культури і мистецтв.

ГЛУЩУК Оксана Георгіївна, старший викладач кафедри культурології та музеєзнавства Рівненського державного гуманітарного університету.

ДОВГАНЬ Надія Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри здоров'я, соціальної комунікації та інформаційних

технологій Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна».

ДУДКА Тетяна Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ЗАРЕДІНОВА Ельвіра Рифатівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогіки Кримського інженерно-педагогічного університету.

ЗЕРКАЛІНА Ганна Романівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та спеціальної освіти Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна».

КИРИЧЕНКО Олександр Анатолійович, доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри правознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КОГУЧ Мар'яна Василівна, викладач німецької мови Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж».

КОЗИР Алла Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

КОЗУБЕНО Олександр Сергійович, старший викладач кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КОРНЕЦУК Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович, кандидат педагогічних наук, викладач механіко-математичного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КРИВА Валентина Сергіївна, магістрант спеціальності «Музичне мистецтво» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КУРІЛОВА Валентина Іванівна, кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри

теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

КУЧМЕНКО Елеонора Миколаївна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая.

ЛІЧМАН Лада Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика.

МАТВІЙЧУК Катерина Олександрівна, магістрант спеціальності «Музичне мистецтво» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МЕЛАШ Валентина Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

МИХАЦЬ Роман Михайлович, викладач кафедри методики музичного виховання та диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

МІШЕДЧЕНКО Валентина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

МОЗОЛЕВ Олександр Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

МОСІН Дмитро Іванович, викладач кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МУСТЯЦА Інна Вадимівна, магістрант факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МХИТАРЯН Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПЕТЛЯЄВА Віра Володимирівна, викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПЕТРОВ Андрій Іванович, магістрант навчально-наукового інституту історії, політології та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПИЛЬНЕНЬКИЙ Володимир Володимирович, кандидат наук з фізичної культури, в. о. доцента кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РАШИНА Інна Олександрівна, викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

РОЩІНА Сніжана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри теоретичних основ олімпійського і професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

РУСКУЛІС Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СИТЧЕНКО Анатолій Люціанович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СЛЯТИНА Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТЕПАНОВА Тетяна Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ТІХОМІРОВ Анатолій Іванович, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

УСАТЮК Георгій Федорович, викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ФІЛЬ Діана Василівна, студентка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ХОХЛОВА Людмила Анатоліївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛІ ЦЯЦІ, аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ЧЕНЬ ХАНЬ, аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ШЕВЧЕНКО Юрій Андрійович, кандидат педагогічних наук, провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ШЕСТЕЛЬ Олена Геннадіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи Черкаського державного технологічного університету.

ШЛИЧЕК Олександра Юріївна, старший викладач кафедри правознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ШОРОБУРА Інна Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ШПІЦА Роксолана Ігорівна, аспірантка кафедри художньої культури та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ЯО ЯМІН, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ЯРОВА Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

ЯРОШЕНКО Ольга Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 1 (56)
лютий 2017**

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 30,7. Тираж 100 пр. Зам. № 0603-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.