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

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано 1999 р.

№ 3 (58)
вересень 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 № 9 від 29 серпня 2017 р.)

Р Е Д А К Ц І Й Н А К О Л Е Г І Я :

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

Ч Л Е Н И Р Е Д А К Ц І Й Н О Ї К О Л Е Г І Ї :

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

Р Е Ц Е Н З Е Н Т И :

Елла КАРПОВА доктор педагогічних наук, професор (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»);
Надія ЛУЦАН доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. — № 3 (58), вересень 2017. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — 434 с.

ISSN 2518-7813

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

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

УДК 37
ББК 74

ISSN 2518-7813

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

ЗМІСТ

ТЕТЯНА АНДРЮЩЕНКО
Підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ з питань збереження здоров'я дітей 11

АНАТОЛІЙ БАХТІН, ВІТАЛІЙ ЛЕЛЕКА
Групи та рівні мотиваційного прагнення студентської молоді до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки 17

МАРІЯ БЕРЕГОВА Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти 23

ОЛЕНА БЄЛОВА Діагностика негативних проявів емоцій за малюнковими методиками у молодших школярів з порушеннями мовлення 28

ОЛЕНА БІДА Аналіз розв'язання проблеми розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях вітчизняних учених 33

ІРИНА БРУШНЕВСЬКА
Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення 39

ТЕТЯНА БУБЛЕЙ Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів 5-9 класів, які мають відхилення у стані здоров'я 45

ІГОР БУЦИК Методична система формування дослідницької компетентності у професійній підготовці інженерів аграрного профілю 50

НАТАЛІЯ БХІНДЕР Специфіка охорони кордонів в Республіці Індія й особливості підготовки фахівців прикордонних відомств 55

ОКСАНА ВОРОБЙОВА
Управління освітою в контексті забезпечення якості освіти: теоретичні підходи 62

ЛЮБОВ ВІШНІКІНА
Методика контролю рівня сформованості предметної географічної компетентності учнів 66

ЮЛІЯ ГАЛЕЦЬКА Корекційна спрямованість роботи з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю 73

ІРИНА ГАЛУЩАК Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього економіста 78

ВІКТОРІЯ ГАЛУЩЕНКО
Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення 83

ЛЕОНІД ГЕРГАНОВ, ІЛЛЯ СТАРИКОВ
Реформування системи професійної підготовки працівників на виробництві за умовами впровадження високотехнологічного обладнання та підвищення вимог до професійної компетентності робітничих кадрів морського флоту 89

АННА ДОБРОВОЛЬСЬКА
Вища медична і фармацевтична освіта: компетентнісний підхід і його освітні конструкти 95

ТЕТЯНА ДУДКА Феноменологічні витоки духовного потенціалу просвітництва за часів київської русі (IX – XII ст.) ... 116

ТЕТЯНА ЖАРОВЦЕВА, КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) ФАТЬМА
Педагогічна культура батьків: історико-теоретичний аспект ... 120

ТЕТЯНА ЖАРОВЦЕВА, БАТЗАЯА ТЕРБИШ
Сучасні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Монголії ... 125

ГАННА ЖОЗЕ ДА КОСТА
Теоретичні засади навчальної проектної діяльності учнів основної школи ... 129

ГАО ЖОЦЗЮНЬ Змістова сутність здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики ... 135

ЛІ ЖУЙЦІН Музично-естетичний смак підлітків у процесі співацького навчання як результат мистецького оцінювання ... 140

ЛАРИСА ЖУРАВЛЬОВА
Теоретико-методологічні інтенції розвитку мовлення молодших школярів ... 144

МИХАЙЛО ЗАХАРЕВИЧ
Формування професійних компетентностей майбутнього актора у контексті основних принципів театру ... 151

ТЕТЯНА ЗУЗЯК Розвиток післядипломної педагогічної освіти на поділлі на початку XX ст. ... 156

МАРИНА ІКОННІКОВА
Сутнісні характеристики якості вищої філологічної освіти в американських освітніх реаліях ... 163

ІРИНА КАРДАШ, ЄВГЕНІЯ ДАРМОСТУК
Сучасні підходи для формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ ... 170

ВАСИЛЬ КАРИЧКОВСЬКИЙ
Роль та місце інформаційних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи ... 177

ВІКТОРІЯ КИСЛИЧЕНКО, ВІКТОРІЯ БАКЛАН
Діагностика мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру ... 182

ВІКТОРІЯ КИСЛИЧЕНКО, АНАСТАСІЯ КОПИЛОВА
Обстеження сформованості граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму ... 187

ПЕТРО КОВАЛЬ Арт-терапія – важливий засіб реабілітації ... 193

КАТЕРИНА КОВАЛЬОВА
Мотивація, як педагогічна умова комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників ... 198

ОКСАНА КОНСТАНТИНІВ
Особливості вивчення готовності батьків до співпраці з логопедом ... 203

ВІКТОРІЯ КОРНЕЩУК, ЮЛІЯ КОЛОДІЙЧУК
Порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні та за кордоном ... 208

ВІКТОР КОРОЛЕНКО, ВОЛОДИМИР ШЕНКЕВИЧ
Теоретичні аспекти морального становлення у школі ... 213

ТАРАС КОТЧЕНКО Вплив лінгвокраєзнавчої та етнокультурної інформації на формування двомовної особистості ... 217

СВІТЛАНА КРИВОРУЧЕНКО
Виховання учнів на уроках української мови та літератури засобами літературного краєзнавства ... 224

OLEKSANDR KUCHAI
Implementation new pedagogical technologies in training pedagogue of modern school in Poland and Ukraine ... 231

TETIANA KUCHAI, IRENEUSZ PYRZYK
Features of the education system in Japan and Ukraine 236

ОЛЕКСІЙ ЛИСТОПАД, ВІКТОРІЯ НЕСТЕРЕНКО
Особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 243

ЛЮДМИЛА ЛІСОВА Особливості корекції навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення 249

МАРИНА ЛІТВІНОВА, ОЛЕКСАНДР ЛІТВІНОВ
Розвиток інтелектуальних здібностей учнів в школах множинного інтелекту в США 255

ЮЛІЯ НЕНЬКО Система підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту 263

ВІКТОРІЯ НЕСТЕРЕНКО, РУСЛАН БЕДРАНЬ
Методика діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах 268

ЧЖАН НЯНЬХУА Структура художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів 274

СВІТЛАНА ОМЕЛЬЧЕНКО, ОЛЕНА ГАВРИШ
Сучасний стан соціальної роботи в загальноосвітніх закладах України 279

СВІТЛАНА ОМЕЛЬЧЕНКО, ЛІДІЯ НАРІЖНА
Перспективи впровадження досвіду соціального виховання шкіл-інтернатів першої половини ХХ століття в сучасні умови 285

ІРИНА ПАЛЬШКОВА Дослідження професійно-педагогічної культури вчителя початков их класів 291

ВЛАДИМИР ПЕТРОВ Организация самостоятельной работы студентов заочной формы обучения: компетентностный подход и информационные технологии 297

АНЖЕЛІКА ПОПОВИЧ
Лінгвоекологічний принцип навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури 304

НАДІЯ РОГАЛЬСЬКА Особливості світу дитинства в українській народній педагогіці 311

ІННА РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА
Сутність соціалізації особистості у дитинстві у контексті педагогічних ідей В. Сухомлинського 316

НАТАЛІЯ САВІНОВА, КАТЕРИНА БОРДЮЖА
Театралізована логокорекція словника якісних прикметників дітей із ТПМ 322

МАРИНА СВІДЕРСЬКА
Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку 331

ІРИНА СЕРЕДА Професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ 336

СВІТЛАНА СКВОРЦОВА
Врахування вікових особливостей когнітивних процесів молодших школярів у навчанні математики 341

СЕРГІЙ СМІРНОВ Модель формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки 350

ІРИНА СОПІВНИК Застосування інформаційних технологій в соціально-педагогічній роботі із сільською молоддю 354

РУСЛАН СОПІВНИК Аксіологічний підхід у вихованні особистості 359

ЮЛІЯ СОРОЧАН Питання формування семантичної природи морфеми в онтогенезі 364

О. ТКАЧ Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму 369

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК
Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних ВНЗ 374

ЮЛІЯ ХАЙРУЛЛІНА Компетентнісний підхід у організації педагогічної практики з дисциплін освітньої галузі «Мистецтво» 379

ГУ ЦЗІН Педагогічні умови формування вокального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва 384

БІ ЦЗІНЧЕН Основні принципи готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорового саморозвитку 388

ШЕНЬ ЦЗІНЬГЕ Творчо-виконавський етап формування співацьких здібностей підлітків у вокальних гуртках 393

ТАІСІЯ ЦУРКАН Критерії, показники та діагностичний інструментарій рівня сформованості педагогічної культури батьків 398

ЧЖУ ЧЖЕНЬ Методичні аспекти формування слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки 403

ANTONINA CHYCHUK
Content peculiarities of elementary school teachers' pedagogical education at universities of the USA 409

СВІТЛАНА ЯКИМЕНКО, ОЛЬГА СЕЛЯТЕНКО
Джерельна база дослідження розвитку медичної освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX ст. 415

ЛАРИСА ЯРОШЕВСЬКА
Патріотичне виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з вокально-хорового виконавства 423

ВАН ЯЮЄЦИ Формування поліхудожнього світогляду вчителя музики засобами виконавського репертуару 428

CONTENTS

ANDRIUSHCHENKO T.
Improvement of the quality of professional training of future teachers of pee on the questions of maintaining children's health 11

BAKHTIN A., LELEKA V.
Groups and levels of motivational striving of student youth to study at a higher educational institution at the Department of Military Training 17

BEREGOVA M. Conceptual and terminological basis for the study of inclusive education 23

BELOVA O. Diagnosis of negative manifestations of emotions by drawing techniques in younger schoolchildren with speech disorders 28

BIDA O. Development abilities of the child at preschool age 33

BRUSHNEVSKA I. The research in the development of lexis of five years old children with general speech impairment 39

BUBLEY T. Monitoring and evaluation of educational achievements of pupils of grades 5–9 having deviations in health status 45

BUTSYK I. Methodical system of research competence formation in the professional training of agrarian engineers 50

BHINDER N. Formation of border guards' training system in the Republic of India: historical and socio-political preconditions 55

VOROBYOVA O. Management of providing quality of education in globalization conditions: theoretical aspect 62

VISHNIKINA L. The method of control of the level of formation of subject geographical competence of students 66

HALETSKA Y. Correctional orientation of work on the development of speech of children with mental retardation 73

HALUSHCHAK I. The innovative technologies are using in process of preparation the future economists 78

HALUSHCHENKO V. Application of interactive technologies in correctional and upbringing work with preschool children with speech impairment 83

HERGANOV L., STARIKOV I.
Reforming the system of vocational training of workers in production, subject to the introduction of high-tech equipment and increasing the requirements for the professional competencies of the labor force of the Navy 89

DOBROVOLSKA A. Higher medical and pharmaceutical education: competence approach and its educational constructions 95

DUDKA T. Phenomenological origins of the spiritual potential of the enlightenment in the time of Kievan Rus (IX–XII centuries) 116

ZHAROVTSEVA T., KARAZOHLIU (HEDIL) FATMA
Pedagogical culture of parents: historical and theoretical aspects 120

ZHAROVTSEVA T., TERBISH B.
Modern problems of improving qualification of pedagogical staff in Mongolia 125

JOSE DA COSTA G. Theoretical Foundations of Educational Project Activity of Secondary School Students 129

GAO JOJUN The content essence of the ability to self-control future teachers of music 135

LI RUIQING Musical-aesthetic taste of teenagers in the softening education process as a result of the art appraisal 140

ZHURAVLEVA L. Theoretical and methodological intentions of primary schoolchildren's speech development 144

ZAHAREVICH M. Formation of professional competences of the prospective actor in the context of the main principles of the theater 151

ZUZYAK T. The development of postgraduate pedagogical education at the beginning of the XX century 156

IKONNIKOVA M. Significant characteristics of higher philological education quality in American education realities 163

KARDASH I., DARMOSTUK YE. Modern approaches to child of senior preschool age creative personality formation in the conditions of children's educational institution (kindergarten) 170

KARYCHKOVSKYI V. Role and place of information technologies in the educational process of the high school 177

KYSLYCHENKO V., BAKLAN V. Diagnostics of speech development in children of older preschool age with autism spectrum disorders 182

KYSLYCHENKO V., KOPYLOVA A. Examination of the formation of grammatical categories in children of senior preschool age with severe speech disorders in conditions of domestic bilingualism 187

KOVAL P. Art-therapy is an important means of rehabilitation 193

KOVALOVA K. Motivation as a pedagogical condition of formation of the communicative competence of future agrarian engineers 198

KONSTANTINOV O. Features of studying the readiness of parents to cooperate with a speech therapist 203

KORNESHCHUK V., KOLODIYCHUK Y. Comparative analysis of future social workers in Ukraine and abroad 208

KOROLENKO V., SHENKEVICH V. Theoretical aspects of moral formation in school 213

KOTCHENKO T. The influence of linguroscrense and ethnocultural information on the determination of bilateral personality 217

KRYVORUCHENKO S. Education of pupils at lessons of Ukrainian and literature by facilities literature study of a particular region 224

KUCHAI O. Implementation new pedagogical technologies in training pedagogue of modern school in Poland and Ukraine 231

KUCHAI T., PYRZYK I. Features of the education system in Japan and Ukraine 236

LYSTOPAD O., NESTERENKO V. The peculiarities of the organization of future preschool teachers' scientific and research work 243

LISOVA L. Peculiarities of correction of educational activity of junior schoolchildren with severe speech impairments 249

LITVINOVA M., LITVINOV A. Development of intellectual abilities of children in multiple intelligence schools in the USA 255

NEN'KO YU. System of training of the teaching staff of universities of the state emergency service of Ukraine to professionally oriented communicative teaching of future officers of civil protection service 263

NESTERENKO V., BEDRAN R.
The methods of diagnostics of the levels of preschool children's health culture formation in different age groups ... 268

ZHANG NIANHUA
Structure of artistic and information competence of students of faculties of arts of pedagogical universities ... 274

OMELCHENKO S., GAVRYSH O.
Current state of social work at comprehensive educational institutions in Ukraine ... 279

OMELCHENKO C., NARIZHNA L.
Perspectives of implementation of the experience of social education of boarding schools of the first half of the 20th century in modern conditions ... 285

PAL'SHKOVA I.
Study of the professional and pedagogical culture of the primary school teacher ... 291

PETROV V.
Correspondence students' self-work organization: the competence-based approach and information technology ... 297

POPOVYCH A.
Lingvo-ecological principle of stylistics education future teachers of Ukrainian language and literature ... 304

ROGALSKA N.
Features of the world of childhood in Ukrainian folk pedagogy ... 311

ROGALSKA-YABLONSKA I.
The essence of the socialization of the personality in childhood in the context of V. Sukhomlinsky's pedagogical ideas ... 316

SAVINOVA N., BORDYZHA K.
Theatrical logopedic correction of the qualitative adjectives vocabulary for children with severe speech defects ... 322

SVIDERSKA M.
Characteristics of the process of understanding the spoken language by children of junior high school age ... 331

SEREDA I.
Professional and pedagogical competence of the teacher of high school ... 336

SKVORTSOVA S.
Accounting the age features of primary school pupils' cognitive processes in training mathematics ... 341

SMIRNOV S.
Model for forming the competitiveness of future navigators in the process of professional training ... 350

SOPIVNYK I.
Application of information technologies in social and pedagogical work with rural youth ... 354

SOPIVNYK R.
Axiological approach in the upbringing of personality ... 359

SOROCHAN YU.
Questions of formation of the semantic nature of the morpheme in ontogenesis ... 364

TKACH O.
Formation of a nominative dictionary in children with autism spectrum disorders ... 369

FRYTSIUK V.
Training future teachers to professional self-employment in pedagogical universities ... 374

KHAJRULLINA YU.
Competence approach in pedagogical practice in the educational branch "Art" ... 379

GU JING
Pedagogical conditions for forming vocal hearing of future teachers of musical art ... 384

BI TSZINCHEN
Main principles of readiness of future teachers of music to vocal-horized self-development ... 388

SHEN TZINGE
Creative-executive stage of forming the soils of the teenagers in the vocal circle ... 393

TSURKAN T.
Criteria, indicators and diagnostic instrumentation of the level of parents 'pedagogical culture ... 398

CHZU CHZEN Methodological aspects of the formation of behaviorists of future teachers of music art in the process of vocal-choir preparation 403

ANTONINA CHYCHUK Content peculiarities of elementary school teachers' pedagogical education at universities of the USA 409

YAKYMENKO S., SELIATENKO O. The source base for research on the development of medical education in the Kherson province at the end of the nineteenth and early twentieth centuries 415

YAROSHEVSKA L. Patriotic education of future teachers in the classroom musical art with vocal and choral performance 423

VAN YAIUIETSY Formation of the polyart worldview of the music teacher by means of performing repertoire 428

УДК 37.013

Тетяна АНДРЮЩЕНКО

доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»,
м. Черкаси, Україна
e-mail: antatko@ukr.net

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ З ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

У статті доведено необхідність визначення питання збереження здоров'я дошкільників одним із пріоритетних аспектів підготовки майбутніх вихователів. Презентовано модель підготовки студентів до формування в дітей здоров'язбережувальної компетентності, яка складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального, рефлексивного. Розкрито форми і методи навчання студентів.

Доведено, що цілеспрямована підготовка майбутніх вихователів буде сприяти їхній професійній самореалізації і стимулювати прагнення до здорового способу життя.

Ключові слова: майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, діти дошкільного віку, здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, анкетування, спецкурс, інтерактивне навчання студентів.

Здоров'я підростаючого покоління правомірно розглядається не лише, як найбільша соціальна цінність, а й вирішальний чинник економічного розвитку, конкурентоспроможності держави. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства проблема збереження здоров'я дітей є пріоритетним напрямом діяльності держави. Незаперечним є факт, що провідну роль у процесі засвоєння дітьми дошкільного віку правил здорового способу життя, формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я відіграють дорослі – їх вчинки, стосунки. Дошкільники схильні наслідувати поведінку, підтримувати оцінку подій, речей тих людей, які викликають у них любов і користуються авторитетом: батьків і вихователів. Тому дорослі мають володіти певним рівнем знань щодо основ здоров'я, методики формування у дітей ціннісного ставлення до здоров'я, здоров'язбережувальної компетентності. Виходячи з вищесказаного, одним із пріоритетних аспектів підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах є питання збереження здоров'я дітей дошкільного віку, формування в них здоров'язбережувальної компетентності.

Різні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти представлені в дослідженнях сучасних вчених: підготовка вихователів до розвитку мовлення у дітей (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Трифонова), підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі (Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Глухова). Межують з проблематикою статті роботи Т. Книш (валеологічна підготовка майбутніх вихователів) і В. Нестеренко (підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя). Однак проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності не була предметом дослідження українських вчених.

Мета статті – проаналізувати обізнаність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сфері збереження здоров'я. Презентувати модель підготовки студентів до формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Розкрити її структуру. Визначити ефективні форми і методи навчання студентів, що сприятимуть їхній професійній самореалізації в напрямі

збереження здоров'я дошкільників і стимулюватимуть прагнення до здорового способу життя.

Одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти є виховання здорової особистості, здатної в повній мірі реалізувати свої фізичні, інтелектуальні, моральні та духовні можливості. Важливою умовою забезпечення зазначеного є відповідна професійна діяльність педагогів, яка за визначенням Л. Омельченко і О. Омельченко, має бути «спрямована на збереження і зміцнення здоров'я дитини, формування у неї стійкої мотивації на здоровий спосіб життя, запобігання негативним впливам навчального процесу» [2, 25].

Необхідність акцентуації на цілеспрямованій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до здоров'язбережувальної діяльності, формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності викликана розумінням того, що педагог, який навчає дітей основам здоров'я, має бути взірцем культури здоров'я, компетентним у питаннях здоров'язбереження, подавати приклад здорового способу життя. «Якщо людина стане носієм ідеї здоров'я як основного життєвого пріоритету, то і саме життя буде плідним, здоровим та довготривалим» [3, 88].

З метою підтвердження актуальності проблеми майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів було запропоновано взяти участь в анкетуванні. Аналіз відповідей студентів на 1 запитання анкети показав, що дати визначення поняттям «здоров'я», «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальне середовище» їм було достатньо складно. Найбільш повно майбутні вихователі розкрили поняття «здоров'я» і «здоровий спосіб життя», хоч і їх не можна назвати вичерпними. Серед правильних відповідей на це запитання були такі: «здоров'я» – це «гармонійний фізичний, психічний і духовний стан людини» (32,6%), «позитивне сприйняття життя, відсутність хвороб і душевних проблем» (15,6%), «здоров'я – радісна зустріч кожного дня життя» (3%).

Певною мірою розкрили зміст поняття «здоровий спосіб життя» 69,0% респондентів. На їхню думку, здоровий спосіб життя характеризується відсутністю шкідливих звичок, заняттями фізкультурою та правильним харчуванням.

Поняття «компетентність» було досить складним для розуміння майбутніх педагогів. У більшості випадків (64,3%) вони давали дуже коротку відповідь, обмежували суть поняття рамками «обізнаність», «знання про щось», «усебічний розвиток». 35,7% респондентів взагалі не змогли дати відповідь.

Розкриваючи зміст поняття «здоров'язбережувальна компетентність», 53,5% студентів дали неповну відповідь, пояснивши, що це «знання про те, як треба берегти здоров'я», «обізнаність у збереженні здоров'я», «знання про те, якого способу життя треба дотримуватися, щоб не хворіти», «знання засобів для збереження здоров'я». 16,8% респондентів відзначили діяльнісний аспект компетентності. Вони зазначили, що це «вміння застосовувати у житті знання про збереження здоров'я». 29,7% – не змогли пояснити поняття «здоров'язбережувальна компетентність». Сутність поняття «здоров'язбережувальне середовище» не розкрили 35,7% опитаних, оскільки не зовсім його розуміли.

Майбутнім вихователям пропонувалося дати відповіді на блок запитань щодо чинників, які сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Найбільш вагомими, за їхніми міркуваннями, чинниками збереження фізичного здоров'я (2 запитання) є такі: спорт (62,5%), фізичні вправи (85,7%), ходьба (51,8%), харчування (92,8%), активне життя (64,3%), загартування (91,0%), активний відпочинок (51,8%), повноцінний сон (57,1%), довколишнє середовище (26,8%), здоровий спосіб життя (96,4%), гігієнічні навички (87,5%), рухливі ігри (44,6%), сонце (69,6%), повітря (85,7%), вода (91,0%), здорова їжа (75,0%) тощо.

Визначити чинники, що мають вплив на соціальне здоров'я (3 запитання), майбутнім вихователям виявилося досить складно. Серед небагатьох чинників були названі такі: реалізація себе як особистості (37,5%), умови життя (57,0%), моральні норми (48,2%), фінансове забезпечення (58,9%), позитивний клімат у сім'ї (55,4%), соціальне середовище (73,2%), здоровий спосіб життя (51,8%), виховання (21,4%) тощо. Однак 32,1% респондентів утрималися від відповіді на це запитання.

Щодо чинників, які сприяють збереженню психічного і духовного здоров'я (4 запитання), то майбутні педагоги відповіли: душевний спокій (60,7%), повага (51,8%), комфортне навколишнє середовище (55,3%), внутрішня гармонія (26,8%), рівновага (42,8%), віра в найкраще (60,7%), виховання (19,6%), тактовні люди навколо (39,3%), всебічний розвиток людини (42,8%), толерантність (75,0%), здорова сім'я (71,4%), взаєморозуміння (92,8%), позитивні емоції (96,4%), позбавлення себе від негативу (46,4 %), духовний саморозвиток (35,7%). Не змогли дати відповідь на це запитання 10,7% опитуваних.

Аналіз отриманих відповідей дав змогу дійти висновку, що студенти в більшій мірі володіють інформацією щодо чинників, що сприяють фізичному здоров'ю. Потребує додаткової корекції їхній рівень обізнаності щодо чинників, які забезпечують збереження соціального, психічного і духовного здоров'я.

Відповідаючи на 5 запитання анкети «Які життєві навички сприяють збереженню здоров'я?», майбутні вихователі виділили такі: «дотримання режиму дня» (62,5%), «відсутність шкідливих звичок» (76,8%), «вміння налагоджувати стосунки з людьми» (41,0%), «заняття на спортивних тренажерах» (26,8%), «проведення загартування» (48,2%), «взаєморозуміння» (16,1%) тощо. Більшість із них також стосується фізичного здоров'я. Як зрозуміло із наведених прикладів, ніхто з респондентів не визначив увесь комплекс життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю. Тому одним із напрямів навчання має бути підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку і безпосередньо життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Корисними для студентів були запитання анкети, що стосувалися методів, які доцільно використовувати для мотивації дітей на здоровий спосіб життя (6 запитання); надання дітям знань про здоров'я і здоровий спосіб життя (7 запитання); закріплення дітьми здоров'язбережувальних життєвих навичок (8 запитання). Для мотивації дітей вони пропонували використовувати бесіди (64,3%), заохочення (41,4%), перегляд відеофільмів (12,9%), приклад дорослих (75,7%), спортивні змагання (17,1%), спостереження (7,1%), фізичні вправи (15,7%), загартування (5,7%). Однак 11,4 % майбутніх педагогів не назвали методів, за допомогою яких можна мотивувати дошкільників на здоровий спосіб життя.

Для надання дітям знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, на думку респондентів, доцільно використовувати такі методи: бесіди (82,8%), розповіді (75,7%), перегляд відеофільмів (17,1%), читання художньої літератури (64,4%), ситуації (15,7%), дидактичні ігри (87,1%), показ ілюстрацій (37,1%), рухливі ігри (7,1%). Однак 10,5% осіб утрималися від відповіді.

З метою закріплення дітьми здоров'язбережувальних життєвих навичок, майбутні педагоги пропонували використовувати тести (8,5%), бесіди (21,4%), дидактичні ігри (92,8%), розгляд ілюстрацій (24,3%), сюжетно-рольові ігри (82,8%), моделювання ситуацій (84,2%), фізкультхвилинки (32,8%), загартування (77,1%), розваги (88,5%), спортивні свята (68,6%). Не відповіли на це запитання 12,8% опитаних. Отже, зазначимо, що майбутні вихователі певною мірою орієнтуються у тому, які методи доцільно використовувати на кожному етапі формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, але наявні знання потребують поглиблення, систематизації і конкретизації.

Проведене анкетування підтвердило потребу у цілеспрямованій підготовці майбутніх вихователів до діяльності з формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Ми прагнемо, як зазначає Н. Гавриш, «допомогти людині у процесі розвитку її особистості накопичити й активізувати свою внутрішню енергійну силу для доцільного використання її на благо себе і оточуючих, формування в педагогів нового педагогічного мислення. Не зробити за дитину, але активізувати її внутрішні резерви, створити умови для саморуху» [1, 7].

Нами було розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до діяльності з формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, яка складається з таких взаємопов'язаних структурних компонентів:

- мотиваційно-ціннісного (формування свідомої спрямованості на професійну діяльність з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, усвідомлення майбутнім педагогом ідей збереження здоров'я);
- когнітивного (наявність системи знань, засвоєння яких забезпечує теоретичну готовність майбутнього вихователя до діяльності з формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності);
- процесуального (наявність системи умінь, оволодіння якими є необхідним чинником реалізації професійної діяльності з формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності);
- рефлексивного (здатність проводити аналіз, осмислення, самоаналіз діяльності, корекцію результатів власної діяльності з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку).

Таким чином, першочерговим завданням підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є стимулювання у них позитивної мотивації до здоров'язбережувальної професійної діяльності, формування у кожного студента ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я дітей, усвідомлення пріоритетності здорового способу життя і сприйняття здоров'язбережувальної компетентності як його основи. Вмотивованість майбутніх педагогів проявляється в прагненні до оволодіння методикою формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, зацікавленості в отриманні нової інформації, бажанні реалізовувати набуті знання.

Одним з важливих аспектів підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку є опора на їхній життєвий досвід. Ретроспективний аналіз життєвого досвіду майбутніх вихователів дає їм можливість аналізувати своє ставлення до здоров'я, власний спосіб життя, підкреслює значимість підтримки і збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих. Однак, ми впевнені, що недостатньо тільки позитивної мотивації і прагнення до активізації діяльності з формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Ефективність педагогічної діяльності у зазначеному аспекті забезпечується також цілеспрямованою організацією системи науково-методичної роботи з майбутніми вихователями. Вона реалізується за допомогою різноманітних форм і методів навчання студентів: лекцій, бесід, консультацій, семінарів-практикумів, тренінгів, Інтернет-заходів, навчально-педагогічних ігор (ділових і рольових), аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Вирішенню заявленої проблеми також сприяє впровадження підготовленого автором даної статті спецкурсу з підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. В рамках спецкурсу студенти опановують теоретичну основу проблеми, вчаться підбирати адекватні форми і методи організації освітнього процесу з дітьми, спрямованого на формування у них здоров'язбережувальної компетентності, організовувати розвивальне середовище для закріплення життєвих навичок, які сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я.

Спецкурс передбачає світоглядне переосмислення пріоритетів у вихованні дітей, спрямовує на розуміння здорового способу життя, існування та діяльності людини в гармонії з навколишнім світом.

Мета спецкурсу – створення умов для підготовки майбутніх педагогів до формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності.

Завдання спецкурсу:

– Систематизувати знання щодо:

- здоров'язбережувального змісту дошкільної освіти;
- методики формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку;
- життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я особистості;
- побудови освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на основі компетентісного підходу.

– Сформувати вміння (навички):

- розкривати сутність поняття «здоров'я», враховувати вимоги до формування його складових у роботі з дошкільниками;
- використовувати компетентнісний підхід в процесі навчання дошкільників основам здоров'я;
- визначати наявний рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку;

- формувати у дітей життєві навички, які сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я.

– *Посилити мотивацію до:*

- самореалізації;
- створення здоров'язбережувального середовища в дошкільних навчальних закладах;
- аналізу та рефлексії;
- креативності;
- інноваційності.

Розкриємо змістове наповнення спецкурсу. Наведемо тематику лекцій, які були запропоновані майбутнім педагогам: «Компетентісний підхід до формування здоров'я дошкільників», «Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: умови формування», «Ціннісне ставлення до власного здоров'я – основа здорового способу життя», «Життєві навички, необхідні для формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників». Тема семінарського заняття: «Насичення здоров'язбережувальним змістом різних видів діяльності дітей». Теми практичних занять: «Технології збереження фізичного здоров'я дітей», «Розробка навчальних завдань для формування життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю», «Аналіз форм і методів навчання, що сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку», «Визначення у дошкільників рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності».

Дієвим є проведення семінарів-практикумів та тренінгів для ознайомлення студентів з методикою формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку:

– *семінари-практикуми*: «Форми організації освітнього процесу з формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності», «Різновиди здоров'язбережувальних технологій в сучасній дошкільній освіті», «Здоров'я та фізичний розвиток дитини», «Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку». Під час семінарів-практикумів учасники вчаться в доступній формі знайомити дітей з чинниками, що сприяють збереженню здоров'я, добирати доцільні форми і методи роботи з формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності, створювати спокійну, доброзичливу обстановку в групі для збереження психічного здоров'я дітей, спрямовувати батьків на забезпечення умов для збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я дітей.

– *тренінги:* «Формування у дошкільників здоров'язбережувальних життєвих навичок», «Набуття дітьми досвіду здорового способу життя в різних видах діяльності».

– індивідуальні і групові *консультації*: «Здоров'язбережувальні технології: методичні рекомендації щодо впровадження», «Комплексний підхід до оздоровлення дошкільників», «Довірче спілкування: передумови формування позитивних взаємин», «Моделювання емоційно збагачених виховних ситуацій», «Рухлива гра – ефективний спосіб збереження здоров'я дітей», «Здоров'язбережувальний ефект музики» тощо.

Навчання майбутніх вихователів було орієнтовано на підвищення рівня знань і розширення уявлень про здоров'я та його складові (фізичне, психічне, духовне, соціальне); розуміння специфіки виховання культури здоров'я в дошкільників. У студентів формували усвідомлення, що для зміцнення здоров'я вихованців дошкільних навчальних закладів необхідно будувати навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб при цьому цілковито впроваджувався принцип оздоровлення.

Таким чином, маємо зазначити, що запропонована модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування в дітей здоров'язбережувальної компетентності забезпечить їм можливість не тільки засвоїти специфічні знання здоров'язбережувального змісту, форми і методи формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку, а й навчитися використовувати їх на практиці. Це буде сприяти їхній професійній самореалізації в зазначеному напрямі і стимулювати прагнення до здорового способу життя.

Предметом наших подальших пошуків виступає дослідження педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Формування основ педагогічного мислення в майбутніх вихователів дошкільних закладів / Н. В. Гавриш // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 16. — Глухів : Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. — С. 7—10.
2. Омельченко Л. П. Здоров'ятворча педагогіка / Л. П. Омельченко, О. В. Омельченко. — Х. : Вид. група «Основа», 2008. — 205 с.
3. Смирнов И. Н. Здоровье человека как философская проблема / И. Н. Смирнов // Вопросы философии. — 1985. — № 7. — С. 83—93.

References

1. Havrysh N. (2010). Formyvannia osnov pedagogichnogo myslennia v maibytnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Formation of the grounds of pedagogical thinking in future teachers of preschool establishments]. *Visnyk Hlukhivskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky — Newsletter of Hlukhiv state pedagogical university*, 16, 7—10 [in Ukrainian].
2. Omelchenko L. P. (2008). Zdorovyatvorcha pedagogika [Health-creating pedagogy]. — Kharkiv : «Osnova» [in Ukrainian].
3. Smirnov I. N. (1985). Zdorove cheloveka kak filosofskaya problema [Human's health as philosophical problem]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*, 7, 83–93 [in Russian].

Андрющенко Т. Повышение качества профессиональной подготовки будущих воспитателей дуз по вопросам сохранения здоровья детей

В статье доказана необходимость определения проблемы сохранения здоровья дошкольников одним из приоритетных аспектов подготовки будущих воспитателей. Презентована модель подготовки студентов к формированию у детей здоровьесберегающей компетентности, которая состоит из четырёх компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуального, рефлексивного. Раскрыты формы и методы обучения студентов.

Доказано, что целенаправленная подготовка будущих воспитателей будет содействовать их профессиональной самореализации и стимулировать стремление к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: будущие воспитатели дошкольных учебных заведений, дети дошкольного возраста, здоровье, здоровьесберегающая компетентность, анкетирование, спецкурс, интерактивное обучение студентов.

Andriushchenko T. Improvement of the quality of professional training of future teachers of pee on the questions of maintaining children's health

The article highlights the most important state problem of nowadays – maintaining and strengthening growing generation's health. It underlines the necessity to determine questions of maintaining preschoolers' health, to form health-keeping competence as one of the priority aspects of future teachers' training in higher educational establishments. The topicality of the above given is proved by the analysis received from the results of survey.

The article presents the model of future teachers' training as for the formation of health-keeping competence in preschool children. This competence consists of four interrelated structural components: motivational and valuable, cognitive, procession, reflexive.

The accent is made on the expediency of organization a system of scientific-methodical work with future teachers, which is realized with the help of various forms and methods of teaching students.

The arguments as for the expediency of involvement of the special course of future teachers' preparation for formation of health-keeping competence in preschool children, prepared by author of the given article, are given. It is announced that during the course students will know theoretical background of the problem, learn how to choose forms and methods of organization of educational process, aimed on formation of health-keeping competence, organize developing environment to strengthen health-keeping life skills.

It is proved that task-oriented preparation of future teachers for the formation of health-keeping competence in preschool children will facilitate their professional self-realization in the given direction and stimulate their ambitions to the healthy way of life.

Key words: future teachers of preschool educational establishments, preschool children, health, health-keeping competence, survey, special course, interactive education of students.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378

Анатолій БАХТІН

доктор філософії у галузі історичних наук, доцент кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Віталій ЛЕЛЕКА

доктор філософії у галузі освіти, доцент кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: leleka9984@ukr.net

ГРУПИ ТА РІВНІ МОТИВАЦІЙНОГО ПРАГНЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ НА КАФЕДРІ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена мотиваційним аспектам студентської молоді щодо оволодіння майбутньою професією за спеціальністю. Визначені групи мотивів навчання та рівні мотиваційного прагнення студентської молоді до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки із врахуванням особливостей закінчення попереднього навчального закладу та місця проживання.

Ключові слова: *мотиваційне прагнення, рівень сформованості, студент, кафедра військової підготовки, анкетування.*

На сучасному етапі розвитку суспільства держава потребує висококваліфікованих спеціалістів з військової підготовки професійно компетентного, який на високому рівні володіє новітніми методиками й технологіями.

Головним завданням в цьому виступає підготовка військових професіоналів, ділових людей, здатних реалізувати себе в умовах конкуренції по отриманій спеціальності. Але постає питання у мотиваційному аспекті, щодо навчання на кафедрі військової підготовки вищого навчального закладу аналізуючи працевлаштування студентської молоді після закінчення навчання.

У сучасних дослідженнях висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності у вищих навчальних закладах (Г. А. Мухіна, А. Н. Мечніков, С. В. Бобровицька), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (Н. В. Бордовська, А. О. Реан, П. М. Якобсон), виділені умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності (Н. П. Волков, С. С. Занюк).

Дослідження Л. В. Помиткіної мотивації до навчання та професійної діяльності особистості показали, що студенти 1–3 курсів не мають остаточної впевненості щодо професійного вибору, не володіють навичками професійного та особистісного зростання належним чином [2]. Це означає, що основне стратегічно життєве рішення щодо професійного самовизначення остаточно не прийняте і, відповідно, стратегія досягнення ще не вибудована.

Мета статті: розглянути проблему мотивації студентів та курсантів кафедри військової підготовки до навчання та визначити чинники, які впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності з метою вироблення стратегії, системи військово-патріотичного виховання; виявити групи та рівні мотиваційного прагнення до навчання з метою вдосконалення, пошуку засобів підвищення системи військово-патріотичного виховання студентської молоді.

Для визначення мотивації, мотиваційного прагнення студентської молоді до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки, що пов'язана з майбутньою педагогічною діяльністю в навчальних

закладах освіти, службою у Збройних силах України на різних посадах, нами адаптовано методики на вивчення мотиваційного прагнення, які запропоновані М. І. Томчуком [3]. За аналогічною процедурою на початковому етапі експерименту розроблено і перевірено на надійність та валідність методику вивчення мотивації студентів до навчання на кафедрі військової підготовки.

На першому етапі методом вільного пошуку (усного опитування: бесід, інтерв'ю) були виявлені мотиви, які спонукають студентів навчатися на кафедрі військової підготовки. Всю сукупність мотивів, залежно від їх змісту, окремо за кожним видом діяльності, було класифіковано у певні групи.

Розроблена нами анкета на визначення мотивації навчання на кафедрі військової підготовки включає вербальний (словесний) текст у вигляді закритих мотивів-суджень, з якими майбутній фахівець військової підготовки може погодитись, приймаючи їх як свою точку зору, чи не погодитись.

Анкета
на визначення мотиваційного прагнення студентської молоді до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки

Шановні колеги, дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані ситуації, позначивши потрібні.

Навчаюся у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки, тому що:

1. Хочу оволодіти знаннями, навичками з фізичної та військової підготовки, які необхідні для моєї майбутньої педагогічної діяльності.
2. Заняття з фізичної підготовки на кафедрі військової підготовки дисциплінують, формують волю, силу та характер.
3. Хочу піти в Збройні сили України, щоб в майбутньому мати змогу захищати Україну на високому професійному рівні.
4. Кафедра дасть можливість знайти нових друзів та товаришів у військовій сфері.
5. На кафедрі військової підготовки вчаться всі мої друзі.
6. Лише тому, бо хочу атестат вищої освіти та військове звання про всяк випадок.
7. Це потрібно мені, бо маю бажання бути учителем початкової військової підготовки, тренером.
8. Після закінчення навчання отримаю військове звання та продовжити службу в Збройних силах України за контрактом тому що ця робота має високу заробітну плату.
9. Отримую добру професійно-прикладну фізичну підготовку у процесі занять.
10. Для захисту свого народу я повинен мати військові знання, мати відмінну фізичну підготовку, вміти володіти зброєю, навчати цьому учнів в школі, бути зразковим командиром для підрозділу у лавах Збройних сил України.
11. Отримаю військовий квиток офіцера запасу, можу у майбутньому працювати в структурах (Служба Безпеки України, Міністерство Внутрішніх Справ).
12. Отримую підготовку, яка необхідна для моєї майбутньої професії – учитель з початкової військової підготовки.
13. Викладачі кафедри військової підготовки для мене – це взірець справжніх чоловіків (сильні, вольові, грамотні).
14. Кафедра військової підготовки користується авторитетом серед студентів (викладачів).
15. Кафедра дає можливість не служити у лавах Збройних сил України.
16. Отримую знання з початкової військової підготовки та фізичної культури, планую бути учителем.
17. На кафедрі військової підготовки я фізично розвиваюсь та вдосконалюю себе.
18. У мене буде більше шансів та перспективи стати генералом.
19. У мене родичі військові-педагоги і я хочу йти по їх шляху.
20. Хочу бути таким фізично підготовленим, як викладачі кафедри військової підготовки та постійно підтримувати свій фізичний стан.
21. Вимагають батьки.

Окремо взяті відповіді-судження не є діагностичними. Тільки за сукупністю відповідей можна визначити структуру мотивації, спрямованість особистості. Студенти вибирали ті мотиви, які їм імпонують, але не більше кількості, виділених нами груп.

Залежно від того, які мотиви і в якій кількості вибирав для себе студент, ми судили про його індивідуальну мотивацію. На великих виборках студентів визначалась середньостатистична вагомість кожної групи мотивів в процентному співвідношенні. Для визначення інтервалів мотивації брались до

уваги нормальність закону розподілу вибірки, їх середня арифметична величина, середнє квадратичне відхилення, інші показники.

З метою кількісної оцінки мотивації навчання кожного студента зокрема і колективу групи в цілому нами розроблена методика по обрахуванню рівнів їх розвитку в балах.

Експериментальним шляхом нами виділені також сім груп мотивів навчання на кафедрі військової підготовки. Ними є:

1. **Соціально значимі мотиви** (усвідомлення студентами суспільної значущості військової діяльності, до навчання спонукають почуття патріотизму, бажання добре підготуватися до військової діяльності, усвідомлення їх ролі у формуванні готовності до захисту Вітчизни на офіцерських посадах Збройних сил України, чи майбутньої педагогічної діяльності в ролі учителя предмету Захист Вітчизни.

2. **Мотиви розвитку, вдосконалення своєї особистості,** як майбутнього військового чи майбутнього вчителя з предмету Захист Вітчизни (навчання розглядається студентами як умова, можливість розвитку характеру, волі, патріотизму, інших якостей особистості необхідних справжньому чоловіку, педагога, захисника України)

3. **Мотиви військово-професійної спрямованості** (простежуються у студентів, що мають стійку орієнтацію на офіцерську службу, службу за контрактом у званні лейтенанта, по спеціальності, тощо. Ці мотиви взаємопов'язані з мотивацією подальшої роботи у загальноосвітніх та військових закладах;

4. **Мотиви, пов'язані з плануванням майбутньої життєдіяльності** (для студента інституту фізичної культури і спорту навчання розглядається, як період, який буде впливати на майбутнє кращого життя, оволодіє необхідною майбутньою спеціальністю, після навчання, влаштується на роботу, на яку не приймали до цього (поліція, СБУ); вступить до іншого навчального закладу ін.);

5. **Викладач кафедри військової підготовки як приклад, взірець для наслідування** студентами. Цей мотив характеризує рівень авторитету викладача кафедри військової підготовки, є показником успішності його педагогічної діяльності.

6. **Престижні мотиви** (навчання на кафедрі військової підготовки користується авторитетом, популярністю серед абітурієнтів, студентів, навчаються мої ровесники. В основі цих мотивів лежить менш усвідомлена потреба у вивченні педагогічної справи: конформізм, наслідування інших хлопців тощо);

7. **Мотиви-вимоги** (мотиви негативного характеру, що свідчать про відсутність інтересу студентів до занять, відсутність до вдосконалення себе, як особи з педагогічною направленістю, негативне ставлення до початкової військової підготовки і педагогіки в цілому. Вчаться на кафедрі військової підготовки лише тому, що так того вимагають батьки, беруть участь у спортивному житті кафедри тільки тому, що отримають негативну характеристику за навчання, за фізичні нормативи або зовсім не отримають, відсутність стипендії, якщо навчається за кошти держави);

Результати анкетування аналізувались на якісному і кількісному рівнях. На якісному рівні виявлялись мотиви, які вибирає той чи інший студент або ж група студентів. Встановлювалась їх кількість, зміст, особливості. На кількісному рівні вираховувалась алгебраїчна сума балів з усіх вибраних студентом мотивів, визначалась їх вагомість, виділялись групи студентів з різним рівнем розвитку мотивації тощо.

Для аналізу мотивації до навчання використовувались ключі для підрахунків і способи інтерпретації результатів.

З метою кількісного та якісного аналізу рівня сформованості у студентів мотивації до навчання занять нами аналогічно до методики, представленої в роботі, розроблені на основі власного експерименту ключ та інтерпретація результатів:

Ключ для підрахунків:

1-ша група мотивів (1, 8, 15) – +7 балів;
2-га група мотивів (2, 9, 16) – +5 балів;
3-тя група мотивів (3, 10, 17) – +4 бали;
4-та група мотивів (4, 11, 18) – +3 бали;
5-та група мотивів (5, 12, 19) – +3 бали;
6-та група мотивів (6, 13, 20) – +2 бали;
7-ма група мотивів (7, 14, 21) – – 7 балів.

Інтерпретація результатів:

24 і більше балів – мотивація висока;
15 – 23 бали – достатня мотивація;

Таблиця 1

Залежність вагомості мотивації до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки

Групи мотивів	Студенти (N = 250)			
	Весь загал	Село	Місто	Велике місто
1 Соціально значимі мотиви	40 (16%)	23 (25,6%)	11 (9,2%)	6 (15%)
2 Мотиви розвитку, вдосконалення своєї особистості	50 (20%)	21 (23,3%)	17 (14,1%)	12 (30%)
3 Мотиви військово-професійної спрямованості	60 (24%)	10 (11,1%)	45 (37,5%)	5 (12,5%)
4 Мотиви, пов'язані з плануванням майбутньої життєдіяльності	40 (16%)	20 (22,2%)	18 (15%)	2 (5%)
5 Взірець для наслідування	15 (6%)	5 (5,6%)	9 (7,5%)	1 (2,5%)
6 Престижні мотиви	15 (6%)	6 (6,7%)	5 (4,2%)	4 (10%)
7 Мотиви-вимоги	30 (12%)	5 (5,5%)	15 (12,5%)	10 (25%)
Всього студентів	250	90	120	40

6 – 14 балів – низька мотивація;

5 і менше балів – негативна мотивація.

Прагнення особистості до навчання, як складне психологічне новоутворення проходить у своєму становленні під впливом різних соціальних факторів та ряду складних трансформацій. Паралельно загальному особистісному розвитку студентів, в навчальному, за змістом діяльності, процесі спілкування проходить становлення мотивації студентів до навчання. В основі його лежить стійко домінуюча система мотивів, потреб особистості, які сприяють концентрації уваги щодо навчальної діяльності. Дана обставина сприяє розвитку прагнення до наслідування рис, якостей кращих військових педагогів, видатних учителів, науковців.

Інтегральною суб'єктивною оцінкою мотиваційного прагнення студентів до навчання, є їх бажання оволодіти знаннями військової справи, захищати Батьківщину.

З метою вивчення рівня сформованості до навчання студентів, різних за типом закладу та місцем проживання де вони навчалися, нами був проведений констатуючий експеримент. Його результати представлені в таблицях

Як видно з таблиці 1, у студентів з сільської місцевості у порівнянні з міськими в два рази менші за вагомістю мотиви-вимоги

Як видно з таблиці 1, у студентів різних за своїм соціальним походженням, в групу провідних мотивів до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки входять соціально значущі, мотиви розвитку, вдосконалення особистості та мотиви, що зумовлені змістом навчального процесу. В групу менш вагомих, другорядних мотивів входять мотиви-вимоги та престижні мотиви. З кожним роком навчання у студентів все більше знижується вагомість групи соціально значимих мотивів. В структурі провідних мотивів ця група за вагомістю знаходиться на другому місці. Це у певній мірі свідчить про зниження у студентів бажання у майбутньому бути військовим, що може бути

Таблиця 2

Рівні мотиваційного прагнення до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки в залежності від специфіки закінченого навчального закладу (%)

Рівні мотиваційного прагнення	Негативний	Низький	Достатній	Високий та дуже високий
Вид закінченого навчального закладу	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Середня школа (174)	26,44 (46)	38,51 (67)	18,96 (33)	16,09 (28)
СПТУ (34)	20,59 (7)	23,53 (8)	29,41 (10)	26,47 (9)
Ліцей (42)	21,43 (9)	26,19 (11)	30,95 (13)	21,43 (9)
Всього студентів (250)	24,80 (62)	34,40 (86)	22,40 (56)	18,40 (46)

Таблиця 3

Рівні мотиваційного прагнення до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки в залежності від попереднього місця проживання

Рівні мотиваційного прагнення	Негативний	Низький	Достатній	Високий та дуже високий
Попереднє місце проживання	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Село (90)	20,00 (18)	24,44 (22)	26,67 (24)	28,89 (26)
Місто (120)	22,50 (27)	24,17 (29)	32,50 (39)	20,83 (25)
Велике місто (40)	30,00 (12)	35,00 (14)	20,00 (8)	15,00 (6)
Всього студентів (250)	22,80 (57)	26,00 (65)	28,40 (71)	22,80 (57)

детерміновано як особливостями організації останньої з боку дорослих, так і певною соціально-економічною ситуацією в освіті, в державі.

Виявлено, що у студентів зростає вагомість групи мотивів розвитку, вдосконалення особистості. Це свідчить про актуальність потреб, бажань студентів в розширенні свого світогляду, який необхідний справжньому військовому, про всезростаючу у них потребу у різнобічному розвитку, вдосконаленні особистості.

На превеликий жаль, достатньо високу вагомість в групі другорядних мотивів мають мотиви-вимоги, що свідчить в багатьох випадках про примусовий характер навчання на кафедрі військової підготовки.

З метою вивчення особливостей диференціації студентів на групи з різним рівнем розвитку мотивації до навчання у вищому навчальному закладі на кафедрі військової підготовки та пошуку шляхів вдосконалення процесу навчання та виховання з ними, нами проведено їх тестування та групування. Його результати наведені в таблицях 2, 3.

Як видно з таблиці 2 близько 30% студентів, які закінчили середню школу мають низьку та негативну мотивацію до навчання. Серед таких студентів перш за все ті, які соціально пасивні, не мають бажання бути військовим та проходити строкову військову службу в Збройних Силах України, не приймають участі в громадському житті вищого навчального закладу.

Виходячи з даних аналізу результатів, представлених в таблиці 3 простежується, що мотиваційне прагнення до навчання на військової підготовки виявляється на значно вищому рівні у студентів з села у порівнянні з бажаннями підлітків, які навчалися у місті.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в наступній статті, де плануємо розглянути рівень сформованості особистісних якостей громадянина-патріота (на підставі проведення анкетування та отриманих результатів).

Актуальність обумовлена тим, що в даний час в суспільстві поступово відбувається зміна культурних норм, моральних орієнтирів і цінностей, забуваються традиції суспільства.

У сучасних дітей і підлітків та студентів недостатньо сформовані якості громадянина-патріота. Дійсно, рішення ряду проблем в житті країни багато в чому залежить від рівня сформованості громадянської позиції у підростаючого покоління, потреби в духовно-моральному вдосконаленні, повазі до історико-культурної спадщини України [1].

У суспільстві втрачаються почуття обов'язку і відповідальності перед сім'єю, вчителями, класним колективом, Вітчизною, державою.

Тому формування патріотизму у підростаючого покоління потребує підтримки, як з боку держави, так і з боку соціальних інститутів.

У нашому випадку – з боку кафедри військової підготовки.

Список використаних джерел

1. Глухова Т. И., Малый А. Т., Кирилаш А. Р. Психолого педагогические аспекты самосовершенствования личности специалиста / Т. И. Глухова, А. Т. Малый, А. Р. Кирилаш // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — М., 2007. — №5. — С. 3—5.

2. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних важливих рішень : монографія. / Л. В. Помиткіна. — К. : Кафедра, 2013. — 381 с.
3. Томчук М. І. Психодіагностика готовності учнів до військової служби (Проблеми, методи, методики) / М. І. Томчук. — Вінниця : ВДПІ – ВОІПОПП, 1992. — 57 с.

References

1. Glukhova T. I., Malyy A. T., Kirilash A. R. (2007) *Psikhologo pedagogicheskie aspekty samosovershenstvovaniya lichnosti spetsialista*. Pedagogika, psikhologiya ta metodiko-biologichni problemi fizichnogo vikhovannya i sportu. — Moscow. — no. 5. — pp. 3—5. [in Russian].
2. Pomytkina L. V. (2013) *Psykholohiia pryiniattia osobystistiu stratehichnykh vazhlyvykh rishen*: monohrafiia. — K. : Kafedra. — 381 p. [in Ukrainian].
3. Tomchuk M. I. *Psykhodiahnostyka hotovnosti uchniv do viiskovoi sluzhby (Problemy, metody, metodyky)*. — Vinnytsia : VDPI-VOIPOPP. [in Ukrainian].

Бахтин А.М., Лелека В.Н. Группы и уровни мотивационного стремления студенческой молодёжи к обучению в высшем учебном заведении на кафедре военной подготовки

Статья посвящена мотивационным аспектам студенческой молодежи по овладению будущей профессией по специальности.

Определены группы мотивов обучения и уровни мотивационного стремления студенческой молодежи к обучению в высшем учебном заведении на кафедре военной подготовки с учетом особенностей окончания предыдущего учебного заведения и места жительства.

Ключевые слова: мотивационное стремление, уровень сформированности, студент, кафедра военной подготовки, анкетирование.

Bakhtin A., Leleka V. Groups and levels of motivational striving of student youth to study at a higher educational institution at the Department of Military Training

The article is devoted to the motivational aspects of student youth as to the mastering of future profession in the specialty. The groups of study motives and the levels of motivational striving of student youth as to the studying at a higher educational institution at the Department of Military Training, taking into account the features of the completion of the previous educational institution and the place of residence are determined.

Key words: motivational striving, level of formation, student, department of military training, questionnaire.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 371.3

Марія БЕРЕГОВА

викладач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: beregova3103@gmail.com

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються концептуальні засадничі положення, що є основою розвитку інклюзивного навчання і виховання, визначаються основні підходи до надання освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Подано визначення таким поняттям як «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» з точок зору різних вчених та проаналізовано їх. Визначено відмінності між інтеграцією та інклюзією. Охарактеризовано відмінності між синонімічними поняттями: мейнстримінг, інклюзивне навчання. Описано принципи, на яких базується інклюзивна освіта. У статті розглядаються особливості інклюзивної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку, описані у міжнародних нормативних документах.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, інтеграція, діти з вадами психофізичного розвитку.

У сучасному світі постійно відбуваються зміни, спрямовані на демократизацію і гуманізацію суспільства. Якісні зміни в освіті спрямовані на створення необхідних умов, які будуть сприяти розвитку особистості кожної дитини і її самореалізації у житті.

Включення дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній простір є світовою тенденцією. Удосконалення цього процесу передбачає врахування всіх індивідуальних особливостей дітей із психофізичними порушеннями та створення сприятливих умов для їх розвитку.

Політика України в освітній галузі останнім часом спрямована на проблеми інтеграції людей з вадами психофізичного розвитку у систему суспільних стосунків. Так, у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» передбачено ряд завдань, спрямованих на оптимізацію освіти дітей з особливими потребами [9]. Зокрема, заплановано розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання у навчальних закладах різних рівнів дітей з особливостями психофізичного розвитку; пріоритетне фінансування та навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення тих навчальних закладів, які надають освітні послуги таким людям.

Проблеми освіти дітей із вадами психофізичного розвитку розглядають багато вчених, як у соціальній, так і спеціальній педагогіці (Л. Гречко, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Чопік, Л. Фомічова, А. Шевцов та ін.)

Існує багато досліджень, присвячених розробці змісту й методів навчання різних категорій дітей з вадами психофізичного розвитку у системі інклюзивної освіти, зокрема, праці В. Бондар, К. Косової, Н. Компанець, І. Кузави, Г. Кумаріної, О. Кучерук, В. Липи, Н. Савінової, Т. Сак, Є. Синьової, М. Шеремет та ін. Вчені наголошують на необхідності корекційної спрямованості навчання таких дітей незалежно від типу закладу; у своїх роботах висвітлюють положення про те, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки немає єдиного визначення інклюзивної освіти, яке б охоплювало всі сторони та особливості цього поняття.

Метою статті є визначити понятійно-термінологічне поле інклюзивної освіти.

У сучасному освітньому просторі, як свідчать нормативно-правові документи та науково-педагогічні джерела, існує декілька підходів до освіти дітей з вадами психофізичного розвитку.

А. Колупаєва у своєму дослідженні визначає такі терміни, що використовуються як

близькі за значенням, але не тотожні: мейнстримінг, інтеграція, інклюзивна освіта.

Вона зазначає, що мейнстримінг передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. Проте, таке спілкування характеризується нетривалістю та обмеженістю [6, 17]. На думку А. Колупаєвої, освітня інтеграція передбачає надання можливості учням з порушеннями психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому такі діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги [6, 23].

Інклюзивне навчання науковець визначає як гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [6, 24].

У міжнародних документах, зокрема у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року, зазначається, що «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні особливості» [10, 7]. Саме цей документ став першим міжнародним документом, у якому вперше подано визначення інклюзивної освіти та наголошено на необхідності проведення освітніх реформ у цьому напрямі. Відповідно до Саламанкської декларації, принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше. У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти [10, 9].

На думку білоруських вчених А. Конопльової та Т. Лещинської, інклюзія, на відміну від інтеграції, характеризує більш глибокі процеси, що відбуваються в суспільстві, тому зосередимо увагу на таких поняттях як «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзія».

У країнах Західної Європи перебудова спеціальної освіти почалась ще у 70-х роках ХХ століття. Зокрема, європейські вчені визначили інклюзивне навчання дітей з вадами психофізичного розвитку як основну форму здобуття освіти.

У Інтернет-виданні «Вікіпедія» поняття «інклюзивне навчання» подається як «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство із громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими потребами» [4].

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі [8].

Відповідно до концепції розвитку інклюзивної освіти, інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5, 3].

Поряд із терміном інклюзивне навчання вчені використовують термін «інклюзія».

Англійське дієслово «inclusion» перекладається, як включати, мати місце у своєму складі. Тому inclusion є терміном, який відображає новітні погляди не лише на освіту, але й на місце людини з вадами психофізичного розвитку в суспільстві.

Шеріл Діксон, характеризуючи особливості навчання дітей з вадами психофізичного

розвитку у провінції Манітоба (США), характеризує інклюзію як філософію, яка є корисною для всіх учнів, а не просто розміщення дітей з порушеннями у звичайні класи. Інклюзія займається впорядкуванням соціальних просторів і наданням усім учням можливості навчатися і розвиватися там. У своїх статтях Ш. Діксон стверджує, що успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв'язанню проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності усіх членів інклюзивного класу [8].

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до різних дітей у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не тільки організаційні терміни, але і певна філософія в освіті [8].

На думку Н. Грозної, інклюзія – це двосторонній процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність шкільного колективу прийняти дитину з особливостями розвитку [1, 27].

У своїх дослідженнях С. Миронова описує інклюзію як політику та процес, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головний принцип інклюзії вчена визначає такий: «Рівні можливості для кожного». Інклюзія, на її думку, орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини [3, 7–8].

Поряд із інклюзією С. Миронова оперує поняттям «інклюзивна освіта». Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [3, 9].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Вчена вказує на те, що педагогічна концепція інклюзивного навчання ґрунтується на усвідомленні природи дитини, досвіду її спілкування у певному середовищі. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [7, 20].

І. Дичківська характеризує інклюзивну освіту як освіту, яка передбачає особистісно-орієнтовані підходи до кожної дитини, методи навчання з урахуванням особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень дітей, та представляє гнучку систему, у якій враховані потреби кожної дитини, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі [2, 4].

Таким чином, в основі тлумачення вченими терміну «інклюзивна освіта» лежить соціальна модель розуміння особливостей дітей з вадами психофізичного розвитку, яка трактує вади розвитку, як поняття, яке може еволюціонувати, і є результатом тісної взаємодії між людьми, які мають порушення здоров`я, і бар`єрами, що існують у зовнішньому середовищі.

В основу інклюзивної освіти покладена концепція, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів з особливостями розвитку і створює хороші умови для отримання якісної освіти, виховання та розвитку для таких дітей. Педагоги та вчені, які впроваджують основи інклюзивної освіти у сучасну школу визнають, що кожна дитина може повноцінно навчатися, а певні особливості людей з вадами психофізичного розвитку гідні поваги та мають бути джерелом навчально-виховної роботи для усіх учасників навчально-виховного процесу.

На основі аналізу корекційно-педагогіної літератури, робимо висновок, що інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає навчання, виховання і розвиток дітей з вадами психофізичного розвитку у звичайному загальноосвітньому закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу таких дітей.

Для України інклюзивна освіта є педагогічної інновацією і в той же час вимогою не

лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов`язань держави.

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: недискримінація осіб з інвалідністю; повне й ефективне залучення їх в суспільство; повага до особливостей та здібностей інвалідів; прийняття їх як компонента людського різноманіття та частини людства; рівність можливостей; повага до права зберігати свою індивідуальність [8].

Для розуміння сутності інклюзії мають значення чотири ключові аспекти:

1. Інклюзія – це процес, постійний пошук ефективних способів врахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати людей з особливими потребами з їхніми однолітками.

2. Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар`єрів спілкування. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

3. Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхнього навчального досвіду і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).

4. Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей з вадами психофізичного розвитку, для яких існує вірогідність виключення чи низької успішності [8].

Інклюзія як освітня концепція постійно активно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Список використаних джерел

1. Грозная Н. С. Инклюзивное дошкольное образование / Н.С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. — 2010. — № 1. — С. 25—35.
2. Дичківська І. Інклюзивна освіта : шляхи впровадження / І. Дичківська // Дошкільне виховання. — 2013. — № 12. — С. 3—6.
3. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. — 236 с.
4. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. — К., 2010. — 10 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупаєва. — К. : «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.
7. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. — Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. — 292 с.
8. Науково-методичний центр інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. — К., 2012. — Режим доступу: http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=48
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. — К., 2012. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua /images/files/news/12/05/4455.pdf
10. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребнистями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года. — К., 2000. — 21 с.

References

1. Groznaya, N. S. (2010). Inkluzivnoe doshkolnoe obrazovanie [Inclusive pre-school education]. Syndrome Dayna. XXI vek, 25—35 [in Russian]
2. Duchkivska, I. (2013). Inkluzuvna osvita: shlyahu vprovadzenna [Inclusive education: ways of implementation]. Doshkilne vuhovannya, 3—6. [in Ukrainian].
3. Myronova, S. P. (2015). Inkluzuvne navchannya: organizaciyne, zmistove ta metodychne zabezpechennya [Inclusive education: organizational, content and methodological support]. Kameanech-Podilskyi: Kameanech-Podilskyi natsionalnyi yniversitet imeni Ivana Ogienka, 236. [in Ukrainian].
4. Inkluzuvne navchannya [Inclusive education]. [Elektronnyi resyrs] Rezym dostypy: http://uk.wikipedia.org [in Ukrainian].
5. Kontseptsiya rozvutky inkluzyvnoi osvitu (2010) [Concept of the development of inclusive education]. Nakaz MON vid 01.10.2010 № 912. K., 10 [in Ukrainian].
6. Kolupaeva, A. A. (2009). Inkluzuvna osvita: realii ta perspective [Inclusive Education: Realities and Prospects]. K:Sammit-Knyga, 272 [in Ukrainian].

7. Kyzava, I. B. (2013). Inkluzuvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebyiyt korektsii psychofizuchnogo rozvutky [Inclusive education of preschool children who require correction of psychophysical development]. Lutsk : PP Ivanyk V.P., 292 [in Ukrainian].
8. Naykovo-metoduchnyi tsentr inkluzuvnoi osvitu (2012) [Scientific-methodical center of inclusive education]. [Elektronnyi resyrs] Rezym dostypy: http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=48 [in Ukrainian].
9. Natsionalna strategiya rozvutky osvitu v Ukraine na 2012–2021 roku (2012) [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021]. [Elektronnyi resyrs] Rezym dostypy: http://www.mon.gov.ua /images/files/ news/12/05/4455.pdf [in Ukrainian].
10. Salamankskaya declaratsuya i ramki deystvii po obrazovaniyy luz s osbumi potrebnostyami (2000) [Salamanca Declaration and Framework for Action on Education for Persons with Special Needs]. K., 21. [in Russian]

Береговая М. И. Понятийно-терминологическая основа изучения инклюзивного образования

В статье освещаются концептуальные основные положения, являющиеся основой развития инклюзивного обучения и воспитания, определяются основные подходы к оказанию образования детям с особенностями психофизического развития. Даны определения и проанализированы такие понятия как «инклюзия», «инклюзивное обучение», «инклюзивное образование» с точек зрения разных ученых. Определены различия между интеграцией и инклюзией. Охарактеризованы различия между синонимичными понятиями: мейнстриминг, инклюзивное обучение. Описаны принципы, на которых базируется инклюзивное образование. В статье рассматриваются особенности инклюзивного образования детей с нарушениями психофизического развития, которые описаны в международных нормативных документах.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, инклюзивное образование, интеграция, дети с недостатками психофизического развития

Beregova M. Conceptual and terminological basis for the study of inclusive education

The conceptual framework that forms the basis of the development of inclusive education and education covers in the article. The main approaches to the provision of education for children with peculiarities of psychophysical development define in the article. The author is defined the definition as «inclusive», «inclusive education» from the point of view of different scientists

Inclusion is a process, a constant search for effective ways to take into account diversity. Inclusion teaches co-existence of people with special needs with their peers.

Inclusion requires increased attention to children with mental retardation, for which there is a possibility of exclusion or poor performance.

Inclusive education is an educational and correction-developing technology, which involves the education, upbringing and development of children with mental and physical defects in a regular general education institution, where appropriate conditions are created to ensure the maximum effectiveness of the educational process of such children.

The article deals with the peculiarities of inclusive education of children with mental and physical defects, described in international normative documents.

Inclusive education in Ukraine is based on the principles approved by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: non-discrimination of persons with disabilities; full and effective involvement of them in society; respect for the characteristics and abilities of the disabled; accepting them as a component of human diversity and of humanity; equality of opportunity; respect for the right to maintain their individuality.

Key words: inclusion, inclusive education, integration, children with disabilities in psychophysical development.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 376-056.264:159.942

Олена БЄЛОВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: alena-belova77@yandex.ua

ДІАГНОСТИКА НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙ ЗА МАЛЮНКОВИМИ МЕТОДИКАМИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлені результати дослідження стану агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. За результатами підсумкового аналізу науково-методичних джерел було виділено три види та шість підвидів агресії та визначена їх симптоматика: саморегульований вид агресії вмістив контрольований і змагальний підвиди; прихований – захисний і депресивний; поведінковий – демонстративний і фізичний. Виявлено особливості агресії та рівень її прояву в дітей із нормальним психофізичним розвитком, із фонетичним недорозвиненням мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) та нерізко вираженим недорозвиненням мовлення (НЗНМ).

Ключові слова: агресивний стан, види агресії, підвиди агресії контрольована агресія, змагальна агресія, захисна агресія, депресивна агресія, демонстративна агресія, фізична агресія.

Для дослідження неусвідомленого стану агресії ми використали низку проективних малюнкових методик: «Малюнок неіснуючої тварини», «Малюнок моєї сім'ї», «Малюнок мого класу». Але в «оригінальному» вигляді, за допомогою них вивчали неусвідомлені психічні властивості особистості всесторонньо, що не відповідало меті дослідження. Тому нами була проведена вузьконаправлена їх модернізація, завдяки чому було виділено лише ті ознаки, що підтверджували в досліджуваних дітей наявність агресії. Дані методики були апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні учнів молодших класів: з нормальним та порушеним мовленням.

На основі аналізу науково-теоретичних джерел нами було визначено, що малюнок дитини може вміщає безліч ознак, які вказують на той чи інший підвид агресії. Які ми спробували, окремо один від одного, описати за виконаними малюнків дітей у різних аспектах дослідження та продемонструвати на прикладі. Що у подальшій роботі надало можливість по кожному підвиду агресії зробити доповнення до складеного нами, на основі аналізу наукових праць (Р. Бернса, Дж Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, Д. Ділео, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І. А. Фурманов, В. Хьюлса, В. Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, О. Романова, І. Фурманова), якісного аналізу.

Результати аналізу особливостей виконання молодшими школярами проективних малюнкових методик, доводять, що учні з вадами мовлення а саме ФНМ, ФФНМ, НЗНМ у своїх малюнках використовували більш агресивні ознаки, за **скритим** та **поведінковим видами** агресії ніж їх однолітки з нормальним психофізичним розвитком, які віддавали перевагу саме **саморегулюючому виду** агресії. Також, у великої кількості робіт дітей з ПМР, нами визначені деталі яки відносились до **змагального, захисного** та **демонстративного** підвиду агресії. У свою чергу, учні з нормальним мовленням віддавали перевагу **контролюючому, змагальному, демонстративному** підвидам агресії.

В нашій роботі, за малюнковими методиками, ми розглянули види агресії молодших школярів за їх підвидами в прогресивному зрості від менших проявів агресії до більших. Таким чином, одним з позитивних підвидів агресії у нашій класифікації являвся **контролюючий підвид**. За показниками результатів

дослідження найбільше він застосовувався у малюнках дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Це характеризувалось тим, що мовлення даної категорії молодших школярів є основним регулятором їх поведінки. На другому місті, своїми негативними емоціями намагалися керувати учні з ФФНМ, які не значно відставали від показників норми. За ними, набрали середні результати – діти з ФНМ, і найменше ознак за контрольованою агресією накопичили молодші школярі з НЗНМ.

Наявність даного підвиду агресії найкраще проявлялась у малюнках зображення яких знаходились тчуть вище низу аркушу паперу, з використанням чітких, рівномірних та гнучких ліній, з переважанням зелених кольорів. Що характеризувало у особистостях відчуття впевненості, самоконтролю, емоційну рівновагу та гнучкість вольових якостей. За змістом, малюнки були добре промальовані, прикрашені погодними явищами, або деталізовані у сфері одягу. Структура зображення визначала пропорційність усіх улюблених героїв за різним родом їх діяльності та позитивним настроєм і адекватною поведінкою. Позначені деталі у малюнках характеризували дітей з почуттями власної гідності, внутрішнього спокою, рівновагою при розподілі своїх сил, емоційною лабільністю та стабільністю, стійкою тенденцією до діяльності, що піддається обміркуванню, плануванню та здатністю активної реалізації своїх замислив, а також з завищеними вимогами як до самої себе, так і до оточуючих її людей.

Так наприклад, зображуючи свою сім'ю учні, в малюнках яких переважав даний підвид агресії, намагалися показати своїх рідних у доброму, веселому настрою, у активній діяльності. Зазвичай малювали їх на природі, де світило, і навіть у де яких, посміхалося сонце.

Результати аналізу малюнків показують, що улюблені члени сім'ї у дітей намальовані перші, з ліва, вони вище та крупніше від інших членів родини. Деталі малюнка виконані добре. У більшості дітей даного підвиду улюбленим персонажем були матері, які виконували функції лідера у сім'ї. Вони являлися прикладом для наслідування, їх думка у родині була провідною. Другу, не менш важливу, роль у сім'ї діти віддавали татусям, їх вони малювали поруч з матерями, але недуже яскравими та не великими за розміром. Що вказувало на те, що вони налаштовані оптимістично, ведуть себе активно, весело, енергійно, з задоволенням проводять свій вільний час зі своїми дітьми у спілкуванні та розвагах. У братів та сестер претендування на лідерство у сім'ї не дуже відчутне, на це вказували такі особливості у малюнках як зображення їх поруч з улюбленими членами сім'ї, тому у дітей вираженої агресії в них не спостерігалось. Деяка частина дошкільників у своїх малюнках визначну роль відводила діду і бабусі, вони намальовані поряд з самою дитиною, що говорило про повагу і довіру дітей до старшого покоління. Самі діти, у сім'ї почували себе захищеними, упевненими в собі, доброзичливо відносились до оточуючих, уміли підтримувати контакти з іншими людьми. Вони вірять у себе, що дозволяло їм бути незалежними, самостійними, впевненими у своїх діях, що робить їх більш сприйнятливими і відкритими новому досвіду.

Слідкуючим, за великою кількістю агресивних ознак, у дітей з ПМР визначається **захисний** підвид агресії. Найбільше він переважав у дітей з ФФНМ, на другому місті за кількістю набраних ознак – у школярів з ФНМ та НЗНМ, і найменше визначався у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Малюнки учнів, що визначали **захисний підвид агресії**. розташовувались у кутку, або висіли у простору, їх персонажі були промальовані тонкими, перерваними з різними натисками лініями, часто підтиранні гумкою та поновленні, їх визначний колір залишався, переважно – жовтим. Зміст та структура малюнка визначались банальністю, відсутністю творчих здібностей. Зображені герої у більшості «складені» з геометричних фігур, мали відчинений рот без губ та язика, руки або лапи заховані за спину, іноді прижаті до тулуба. Виділені за малюнками ознаки агресії характеризували у дітей низьку активність, скритість, острах, підвищену тривожність та замкнутість в оточуючому їх середовищі. Занижений рівень самооцінки та почуття неповноцінності призводять до невпевненості у

своїх силах, боязливості приймати рішення та брати на себе відповідальність, тому за частую, реалізація їх ідей залишається лише на рівні мрій та фантазій.

Депресивний підвид агресії є одним з найнижчих показників, який за ознаками агресії проявився у однаковій пропорції у всіх категоріях молодших школярів. Малюнки, що зазначали даний підвид агресії були виконані у нижній частині аркушу паперу, з недостатньою деталізацією, з нечіткими, слабкими майже павутинними лініями, з переважним використанням коричневих кольорів, а також малювання деталей звичайною ручкою, або простим олівцем. Зображення часто стиралось гумкою без подальшого поновлення, іноді, діти відмовлялись малювати запропонованих за завданням героїв. Голова у персонажів намальована в профіль, де коли в анфас, рот замальований або відсутній, руки або лапи не позначені або прикриті одягом. Набрана кількість ознак агресії за малюнками характеризується невпевненістю у собі, низькою самооцінкою, пригніченістю, нерішучістю, відсутністю тенденції до самоствердження, що розкривається у незацікавленості своїм положенням у суспільстві. Психологічний захист такої особистості проявляється у замкнутості, слабкості, підозрілості, скритості, несприйнятливості, недовірливості. В неї виражена обережність, боязливість, пасивність у прийнятті рішень, нестійкість настрою, переважна схильність до тривожності, емоційних переживань, і фізичного дискомфорту, а також неприємних хворобливих відчуттів та страху.

Прикладом депресивної агресії є зображувальні учнями неіснуючі тварині, які виконані на примітивному рівні: без голови, і її функціональних частин: вух, очей, роту, або позначалися дуже маленькими та непропорційними. Розмальовуванні персонажі, як правило, мали коричневі, оранжеві кольорі, виконані тонкими лініями звичайним простим олівцем або ручкою. Герої часто стиралися гумкою, і потім не поновлювалися. Розміщували тварин у нижній частині, у кутку, або у самому верху аркушу паперу, що свідчило про нерішучість, невпевненість у власних силах, незадоволеність та низький рівень самооцінки.

Наступним, за більшістю набраних ознак агресії є **демонстративний підвид** агресії. За однаковою кількістю визначених деталей, що його позначають, він спостерігався у молодших школярів без мовленнєвих патології, з ФНМ та НЗНМ, і найменше використовувався у дітей з ФФНМ. Його показники розкривали малюнки, зображення яких знаходились у верхньому краю аркушу паперу, займали усю сторінку, були промальовуванні товстою перерваною штриховкою та відрізнялись відтінками червоних кольорів. Голови персонажів були промальовані в анфас, виділені великі вії, відчинений або усміхнений рот, іноді з язиком. Як правило, персонажі прикрашені декоративними не функціональними частинами, мали полегшену опору та знаходились біля поважних, сильних персон. Також, визначались малюнки у яких герої мали примітивний вид зображення, або на яких не було видно одягу. Такий підвид агресії за якісним показником характеризував дитину як егоцентричну особистість, яка мала значно завищений рівень своєї самооцінки, що не завжди визнавалось зі сторони оточуючих її людей. Завишення власної значущості призводило до емоційної неврівноваженості, імпульсивності, безконтрольності, впертості та амбіціозності. А підвищена активність таких учнів визивала сильне почуття суперництва, самоствердження та бажання зайняти авторитетне місце у своєму оточені. Їм також були притаманні якості, що характеризували наполегливість, оптимістичність, веселість і балакучість. У колективі вони шумні, нестримані, прагнули охопити різноманітні сфери діяльності, щоб звернути на себе увагу та отримати схвалення від оточуючих їх людей.

Самим сильним показником агресії являється підвид **фізичної агресії**. Молодші школярі, з різних мовленнєвих категорій, у своїх малюнках використали ознаки фізичної агресії найменше, ніж ознаки інших підвидів. Але і за малими показниками лідерами у даному підвиді агресії становляться школярі з ФНМ, наступними є діти з нормальним мовленнєвим розвитком та з НЗНМ, і найнижчу кількість ознак набирають учні з ФФНМ.

Деталі фізичної агресії у малюнках, спостерігались у намаганнях змінити правила

завдань, яке було поставлено експериментатором це – розподілити свій малюнок за вертикаллю, або вийти за рамки стандартизованого аркушу паперу. Лінії у малюнках занадто товсті та протяжні, з перевагою чорних, сірих кольорів. У змісті та структурі – визначається перебільшеність гострих кутів, шипів, наростів, а також вуглуватість персонажів та їх величезний розмір. Їх малюнкові герої проявляють негативні емоції, в них деталізовано промальовані зуби, довгі руки, зжаті кулаки або пальці з нігтями, у де яких відсутні очі, вуха або рот. Ознаки даного підвиду агресії характеризують особистість з високою самооцінкою та рівнем домагань, з претензіями на визнання та схильністю до неконтрольованих роздратувань та нападів. Дитина категорично не сприймає інформацію та думки оточуючих, проявляє байдужість до почуттів інших, вона у постійній бойовій готовності до опротестувань у відповідь на засудження. Як правило, для розв'язання любих конфліктних ситуацій використовує свою авторитетну силу.

Отже, апробація проективних малюнкових методик показала, що при дослідженні дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, виникають певні труднощі які характеризувалися тим, що по-перше були діти які відмовлялись виконувати запропоновані нами завдання аргументуючи це тим, що не вміють малювати. По-друге, аналіз малюнкових робіт доводить, що дівчата малювали набагато краще ніж їх однолітки хлопці, тому зазначені характеристики агресії не завжди співпадали з особистістю таких учнів. Дане припущення також було зазначено у роботах науковця минулого століття Л. Бендер, який писав, що дитина яка погано малює має просто недостатнє представлення про своє тіло. І тому, діти, одного віку з рівними інтелектуальними можливостями могли малювати своїх героїв по-різному. І щоб краще розрізнити емоціональні розлади необхідно спочатку, розвити у таких дітей поняття про власне тіло. Не зробивши цього вони і надалі будуть сприймати оточуюче їх навколишнє у скривленому вигляді [1].

По-третє, при використані методики «Неіснуюча тварина», молодші школярі, з різним мовленнєвим розвитком, не могли читко визначити поставлене перед ними завдання. Що має бути намальоване? Персонаж з мультфільмів, казок, або звичайна модернізована тварина? Тобто, дана невизначеність приводила дітей до того, що вони малювали стереотипи знайомих їм героїв, тварин, банально прикрашували та проводили їх маскіровку. Наприклад, домальовуючи коту вуха більшого розміру, або розкрашуючи зайця у яркооранжевий окрас та інше.

Аналіз дитячих малюнкових робіт, доводить що у більшості дітей початкових класів з нормальним мовленнєвим розвитком, уява сформована ще недостатньо добре, і у процесі навчальної діяльності потребує подальшого свого розвитку [2, 3, 4]. А подібна проблема у дітей логопатів, вказувала на те, що недорозвиток їх мовлення має значний вплив на діяльність психічних процесів, у тому числі на і на творчий підхід у малюванні [5, 6].

Тому, у нас виникла необхідність сформувати новий тип методики, який би ґрунтувався на вікових особливостях учнів молодших класів, а саме застосування у діагностиці агресії наочного матеріалу. Таким чином, на основі аналізу практичних літературних джерел була складена нова модифікована «Сюжетно-ситуативно-ілюстрована» методика, яка дала можливість нам визначити вид та підвид неусвідомленої агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Дитина за даною методикою мала можливість, на власний розсуд, обрати ті ілюстровані картинки, які би продовжували агресивну дію у визначеній ситуації. Що значно полегшувало процес дослідницької роботи, і наближало до визначеної мети нашого наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. — М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 272 с.
2. Забродський М. М. Вікова психологія : навч. посібник. — К. : МАУП, 1998. — 92 с.
3. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. — К. : Вища школа, 1974. — 356 с.
4. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под. ред. С.Ю. Циркина. — М. : ПИТЕР, 2001. — 753 с.

5. Трошин О. В., Жулина Е. В. Логопсихология : учебное пособие. — М. : Сфера, 2005. — 256 с.
6. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. — Знання, 2010. — 293 с.

Белова Е. Диагностика негативных проявлений эмоций по рисуночным методикам у младших школьников с нарушениями речи

В статье представлены результаты исследования состояния агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития. По результатам итогового анализа научно-методических источников было выделено три вида и шесть подвидов агрессии и определена их симптоматика: саморегулирующийся вид агрессии вместил контролируемый и соревновательный подвиды; скрытый – защитный и депрессивное; поведенческий – демонстративный и физический. Выявлены особенности агрессии и ее проявления у детей с нормальным психофизическим развитием, с фонетическим недоразвитием речи (ФНМ), фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНМ) и нерезковыраженным недоразвитием речи (НЗНМ).

Ключевые слова: агрессивное состояние, виды агрессии, подвиды агрессии контролируемая агрессия, соревновательная агрессия, защитная агрессия, депрессивная агрессия, демонстративная агрессия, физическая агрессия.

Belova O. Diagnosis of negative manifestations of emotions by drawing techniques in younger schoolchildren with speech disorders

This article introduced the results of studies of aggression in early elementary school kids. According to the results of the summary of the scientific methods there have been discoveries of three types of aggression and six pro-types of aggression and also their symptoms: self-controlled types of aggression includes controlled and completed pro-types of aggression; hidden type – protective and depressed ; behavior type – demonstrative and physical. There have been discoveries of sides of aggression and a level of aggression shown in kids with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdevelopment of speech and also with signs of slightly underdevelopment of speech. Also there was a comparison of specific signs of aggression in 3 subjects: «I am an individual», «I am in a family», «I am in a social mind».

It has been determined that the relationship between the level of underdeveloped speech and a special appearance of different kinds of aggression in determination of early elementary school kids with normal speech development, phonetic underdevelopment of speech, and slightly underdevelopment of speech. A general level of aggression in kids of early elementary school with normal speech development and also with the deviation of speech development have been studied.

Keywords: aggression, aggressive kinds and types of aggression, controlled aggression, competitive aggression, protective aggression, depressive aggression, demonstrative aggression, and physical aggression.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378

Олена БІДА

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: tetyanna@ukr.net

АНАЛІЗ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

У статті розглянута проблема розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях відомих учених. Зосереджена увага на актуальності та ступені розробленості досліджуваної проблеми.

Приділяється увага впливу одержаної в дитинстві освіти на досягнення в майбутньому значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва. Аналіз праць науковців дозволив узагальнити трактування категорій: «задатки», «здібності», «обдарованість». Наголошується, що вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання.

Ключові слова: дошкільний вік, задатки, інвенції, розвиток здібностей.

Одним із стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти. Основні завдання щодо її розбудови і докорінного оновлення визначені Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), іншими документами. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, – наголошується в національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), – мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні».

Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.) визначає головну мету діяльності дошкільних закладів, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості [1, 3].

У державній програмі виховання і навчання дітей від трьох до семи років «Дитина» (2003 р.) окреслені основні завдання дошкільного закладу, серед них – забезпечення умов повноцінного розвитку дитини для виховання творчої особистості [2].

На думку українських дослідників, в основу формування особистості повинні лягти, передусім, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання, мета якої полягає в тому, щоб знайти, підтримати, розвинути здібності дитини, закласти в неї механізм самореалізації особистості.

Постановка завдання – аналіз розв'язання проблеми розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях вітчизняних учених.

Проблемою розвитку здібностей у дітей займаються вчені України та країн зарубіжжя (Ш. Амонашвілі, І. Волощук, О. Кульчицька, Н. Лейтес, М. Лещенко, Н. Ліфарєва, О. Музика та ін.) Значну роль цьому питанню приділяли К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Захаренко.

На сучасному етапі дослідження проблем дитинства здійснюють українські вчені А. Богуш, Л. Варяниця, С. Литвиненко, Т. Поніманська та ін.

Поряд з цим Л. Артемова, Д. Богоявленська, М. Матюшкін, М. Подьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна та інші підкреслюють виняткову важливість «пізнавальної діяльності» у розвитку особистості, хоча залишається значна кількість не визначених перспективних засобів, які стимулюють як загальний розвиток особистості, так і її пізнавальну активність [3, 1].

Незважаючи на розширення зазначених напрямів досліджень, проблема розвитку здібностей особистості дошкільника не знайшла належної науково-методичної розробки. Очевидними є *суперечності,* зокрема: ідеєю нової філософії освіти, яка визнає за дитиною право бути самою собою і традиційною педагогічною позицією ставлення до дітей переважно як до об'єктів виховного впливу [4, 3].

Н. Ліфарєва у навчальному посібнику «Психологія особистості», встановлюючи роль дитинства у становленні особистості, зазначає, що у ранньому дитинстві особистісні риси формуються в результаті взаємодії генотипу і середовища, а потім розвиваються вже на основі соціально-психологічних законів. «У дошкільному віці оформлюються задатки, проте сенситивний період розвитку здібностей на їх основі продовжується аж до закінчення школи» [5, 56].

В. Маляко та О. Музика, досліджуючи здібності, творчість і обдарованість, відзначають, що задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і створюють якісно нове утворення – здібності [6, 37].

Тлумачення понять «задатки», «здібності» розвивається в роботах Н. Лейтеса, який зазначає: «Вродженими можуть бути тільки передумови, або задатки здібностей, а те, які ж здібності розвинуться і якою мірою – залежить від конкретно-історичних умов, від змісту життя, від того, в які види діяльності буде включена зростаюча людина. Саме взаємодія дитини з тим, що її оточує – оволодіння мовою, засвоєння і застосування накопичених поколіннями людей знань, умінь – джерело формування у неї на основі загальних можливостей людського мозку і індивідуальних задатків різноманітних здібностей. З поняттями «здібності», «обдарованість» не повинне пов'язуватися уявлення про готовий дар природи: – тільки передумова, одна з умов розвитку психічних властивостей. Формування, розвиток здібностей – це обов'язково залучення до занять, багатств культури, це праця дитини, її наполегливість, захопленість справами. І, звичайно, дуже багато що залежить від вихователя: чи зуміє він вчасно підтримати, спрямувати, надихнути дитину. Ніякі задатки самі по собі ще не зумовлюють його майбутнє» [7, 104–105].

У практиці вихователів дошкільних навчальних закладів прийнято здебільшого надавати схвалення за точне відтворення дитиною заданого зразка діяльності, а не за його відмінності (творчі дії). Однак однією з умов розвитку творчих здібностей дошкільників у продуктивній діяльності є визнання та схвалення дорослими не лише наслідувальних, але й творчих дій. Вчені припускають, що розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників здійснюється на основі ціннісної регуляції наслідування.

Результати досліджень В. Моляко та О. Музики свідчать, що усвідомлення дошкільниками випадкових продуктивних інвенцій та подальше цілеспрямоване їх використання для отримання творчого результату є одним із механізмів розвитку творчих здібностей у наслідуванні. Виявлено, що випадкові інвенції виникають на будь-якому етапі оволодіння діяльністю внаслідок нездатності дошкільників точно відтворити дії дорослого. Однак, якщо на початкових етапах освоєння діяльності діти орієнтуються на наслідування дій дорослого та відкидають випадкові інвенції, то при досконалому виконанні завдання інвенції викликають інтерес як самої дитини, так і ровесників. У результаті кількаразового успішного включення випадкових інвенцій у зміст діяльності діти усвідомлювали їх ціннісність як засіб отримання визнання за творчий результат. Досконалість наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей особистості. Вчені вважають, що ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей та можливості їх розвитку, усвідомлене розмежування власних та наслідувальних дій, усвідомлення перенесення наслідувальних та інвенційних дій. Рефлексія як один із механізмів регуляції діяльності вимагає достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, оскільки

передбачає «відсторонення» від власних процесів [6, 56–61].

І. Волощук підтримує думку названих учених. Він вважає, що людина народжується з певними інтелектуальними задатками, які проявляються у формі загальних та спеціальних здібностей, що інтелектуальні задатки проростають у формі аналітичних та синтетичних здібностей індивіда. Аналітичні здібності особистості є основою пізнавальної діяльності, запорукою його успішного навчання. Синтетичні здібності відповідають за створення нових ідей і є основою творчої діяльності особистості [8, 119].

Концепції вказаних учених досить ґрунтовні.

Ми відмічаємо, що в результаті розвитку здібностей у характері дитини раніше закладаються такі риси як доброта, чуйність, працьовитість тощо. Вони формуються і закріплюються в іграх дітей, у доступних видах праці – це у ранньому і дошкільному дитинстві. Закріплюються ті риси у характері дитини цього віку, які постійно підкріплюються. Слід також зазначити, що обдаровані діти у віці приблизно чотирьох років характеризуються раннім розвитком, доброю пам'яттю, швидко накопичують словниковий запас, проявляють інтерес до певних занять. Тобто вже в дошкільному віці у них формуються ознаки обдарованості, творчості.

Більшість дослідників (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, К. Роджерс, І. Якиманська та ін.) розглядають поняття «обдарованість» крізь призму мотиваційних, емоційних, індивідуальних та інших особистісних якостей.

У процесі аналізу праць учених – педагогів, психологів – виявилися різні підходи до проблеми особливостей обдарованості, на основі чого можна висновити, що обдарованість дитини – це здібності до певного виду діяльності, які розвиваються на основі природних задатків, це комплексне явище психіки людини, що включає єдність інтелекту, творчості і мотивації, розвивається в творчій діяльності, обумовлюється мотивацією навчальної діяльності.

Що стосується узагальненої позиції науковців у визначенні сутності категорії «творчість», то можна зауважити: творчість визначається діяльністю людини, спрямованою на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, має суспільну значимість, відзначається неповторністю, оригінальністю, передбачає певні особистісні характеристики (уміння, уява, інтуїції тощо).

Творчість, подібно до обдарованості, – поняття широке. Слід зазначити, що обдарованість указує більше на можливості, а під творчістю розуміємо досягнення.

Нам імпонує думка І. Волощука та М. Євтуха, які розкривають механізм творчості. Вчені вважають, що творчість провокується потребою зрозуміти, вдосконалити. Ці потреби, будучи усвідомленими і незадоволеними, сприяють нагромадженню у психіці негативних емоцій. До того ж, чим більші інтелектуальні обдарування у людини, тим більш глибинні зв'язки вона прагне розкрити, тим сильніші негативні емоції нагромаджуються в її психіці, а отже, виникають більші потенції для творчості, яка супроводжується нейтралізацією негативного емоційного заряду. Вчені дотримуються думки, що у стані творчості людина на деякий час поривае зі світом звиклих тривіальних речей та ідей і переноситься у світ незвичного, дивовижного, що у хвилини творчого натхнення людина виходить за межі звичайного, але невдовзі повертається звідтіля, що люди, які постійно перебувають поза межами звичайного світосприймання, як і ті, що постійно знаходяться у царині звичайного світосприймання, нічого оригінального створити не можуть [9, 8]. Вчені стверджують, що однією з особливостей творчого процесу є діалектична єдність процесів руйнування старого і створення нового [9, 11].

Аналіз праць науковців дає можливість узагальнити трактування категорії «здібності» – індивідуально-психологічні властивості особистості, завдяки яким реалізується певна діяльність і забезпечується її успіх. Розвиток здібностей зумовлюють задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини. Від їх розвитку залежить легкість і швидкість оволодіння знаннями та вміннями.

Розглянемо найбільш актуальні концепції про найбільш дискусійне питання – роль задатків у психічному розвитку людини. Особливу увагу цій проблемі приділив А. Брушлинський. На ранніх етапах онтогенетичного

розвитку людини в якості внутрішніх умов розвитку виступає природне. До таких умов належать спадкові та вроджені задатки майбутніх здібностей особистості (спадкові передаються від предків – вони можуть виявлятися і через декілька років після народження; вроджені – вже наявні до моменту народження).

Взаємодія внутрішніх умов (спадкові і вроджені) і зовнішніх причин (різні подразники, інші люди, об'єкти тощо) являє собою детермінацію психічного розвитку. Відомі психологи (С. Рубінштейн, Г. Костюк, Б. Теплов, Н. Менчинська та ін.) використовують найбільш адекватний принцип детермінізму: зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні умови [10, 17–18].

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання у дитинстві [11, 12, 13, 14, 15].

Так художньо обдарована дитина з племені Центральної Африки ніколи не стане художником тільки тому, що не отримає в руки фарби, якими б вона могла виразити свій внутрішній світ [16, 86].

Творчо обдарованій дитині потрібен дорослий, який готовий бачити в ній творчу особистість, дати їй в руки скрипку чи пензлик, підтримати її ініціативу, схвалити оригінальність. Малюк готовий користуватися досвідом свого вчителя й наслідувати свого кумира. Важливо пам'ятати, вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання [17].

Вчені значну роль у розвитку здібностей дитини відводять оточуючим: батькам, вихователям, учителям.

Поєднання дитячої безпосередності та досвіду дорослого може дати особливий творчий імпульс, якщо дорослий зуміє діяти як справжній майстер-ювелір, що гранить діамант, прибирає зайве та примушує його сяяти [16, 86].

І. Біла надає значної ролі використанню біографічного методу у розвитку творчих здібностей, що дослідниця підтверджує на прикладі дитинства відомого поета-генія – Олександра Блока. І мати, і дідусь, і бабуся, і тітки й уся сім'я з її літературністю, ідеалізмом, романтизмом – все це значно впливало на О. Блока з раннього дитинства. Протягом перших 7 років, «коли закладається найбільш міцний фундамент тілесного та духовного», маленький О. Блок проводив 3–4 місяці на рік серед природи та побуту села Шахматово. Особливо викликали захоплення їхні подорожі з дідусем-ботаніком лугами, болотами, лісами. Все це стало передумовою виникнення у нього тієї любові до природи та села, яка була характерною для його поезії.

Читати він навчився до 5 років і вже тоді почав писати маленькі оповідання, вірші. У своїй дитячій поезії поет виявляв неабияку любов до тварин.

У домі, де ріс О. Блок, панувала атмосфера відкритості, дозволеності, права на свободу, усі його творчі прояви знаходили підтримку та заохочення. І як наслідок – стратегія виховання маленького О. Блока виявилася ефективною – він став талановитим поетом [17, 62–63].

Г. Мелхорн та Х. Мелхорн [18] наводять приклади розвитку здібностей з раннього дитинства. Вони стверджують, що більшість відомих людей, які досягли значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва, вже в ранньому дитинстві одержали досить значну освіту. Так, Г. Лейбніць до шести років одержав від свого батька такі знання, що після його ранньої смерті міг самостійно продовжувати свою освіту: у вісім років він вивчив латинь, в одинадцять знав грецьку, а в п'ятнадцять вступив до Лейпцігського університету; Моцарт був вундеркіндом, а Р. Вагнер у дитинстві написав оперу.

Слід зазначити, що проблема творчості та розвитку творчих здібностей дітей все ще залишається дуже складною та багатогранною.

Таким чином, можна стверджувати, що виникнення творчості в дошкільному віці визначається як особливостями оволодіння дошкільниками змістом самої діяльності, так і особливостями взаємостосунків з оточенням. Рушійною силою відмови від наслідування дій дорослого та переходу до усвідомленого включення інвенцій у діяльність є можливість задоволення потреби у визнанні засобами інвенційно-творчого наслідування. Розвитку творчих здібностей дошкільників мають допомагати батьки, вихователі.

Список використаних джерел

1. Национальна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002р. — № 347 // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 2—4.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / [під кер. О.В. Проскури та ін.]. — 2 вид., доп. — К. : Богдана, 2003. — 328 с.
3. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формулювання пізнавальної активності старших дошкільників: Автореф. … дис. канд. пед. наук 13.00.08 / В. А Суржанська. — К., 2004. — 18 с.
4. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: Автореф. … дис. д-ра пед. наук 13.00.05 / І. П. Рогальська. — Луганськ, 2009. — 42 с.
5. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник. — К. : Центр навчальної літератури, 2003. — 240 с.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. — Житомир. — Вид-во Рута, 2006. — 320 с.
7. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Вопроси психологии, 1988. — № 4. — С. 98—107.
8. Волощук І. С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. — К., 1998. — 551 с.
9. Волощук І. С. Проблеми якісної вищої освіти / І. С. Волощук, М. Б. Євтух // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. — № 3 (дод.1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: збірник / Ін-ти вищої освіти АПН Укр., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; ред. кол. В. П. Андрущенко та ін. — К. : Гнозис, 2009. — С. 24—26.
10. Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека / А. В. Брушлинский. — М. : Знание, 1977. — 64 с.
11. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии, 1975. — № 5. — С.166—175.
12. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота, 2001. — № 7. — С. 28—30.
13. Біда А. П. Види обдарованості та їх ознаки в працях вітчизняних і зарубіжних учених / Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : збірник наукових праць / [За заг. ред. кан. пед. наук, доцент О. М. Яцій]. — Випуск № 7—8. — Одеса, 2012. — С. 53—60.
14. Біда А. П. Динаміка розвитку освіти обдарованих у центрі наукових досліджень США // Порівняльна професійна педагогіка № 2 (4), 2012 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. — К.–Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 59—66.
15. Кучай Т. П. Осуществление экологического воспитания учеников — главная мировая проблема // Вектор науки Тольятинского Государственного университета. — 2010. — № 2 (2). — С. 81—84.
16. Николаева Е. И. Психология детского творчества. — СПб. : Речь, 2006. — 220 с.
17. Біла І. М. Аналіз передумов становлення творчих здібностей у дошкільному віці (на прикладі О. Блока) // Обдарована дитина, 2008. — № 6. — С. 59—63
18. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М. : Просвещение, 1989. — 160 с.

References

1. Doctrine of National Development of Education (Ukraine in the XXI century.): Approved. Decree of the President of Ukraine on 17 April 2002. № 347. *Education*. 2002. № 26. 2—4.
2. Child. The program of education and training of children 3 to 7 years / [under the dome. O. V. Proskury]. 2 ed., Ext. K. : Bohdan, 2003. 328.
3. Surzhanska V.A. (2004) Creative tasks as means of formulation of cognitive activity of older preschoolers: Author. ... Dis. candidate. ped. sciences 13.00.08. K. 18.
4. Rogalska I. P. (2009) Theoretical and methodological principles of socialization in early childhood: Author. ... dis. dr. ped. sciences 13.00.05. Lugansk, 42.
5. Lifaryeva N. V. (2003) Personality Psychology: Textbook. K . :Center of educational literature, 240.
6. Ability, creativity, talent, theory, method, research / Ed. V. A. Molyako, O. L. Muzyca. Zhytomyr: Ruta, 2006. 320.
7. Leites N. S. (1988) Early manifestations of giftedness. *Questions of Psychology*, №4. 98—107.
8. Voloshchuk I. (1998) Pedagogical bases of development of creative abilities of younger schoolchildren in the conditions of rural secondary school: Dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01. K. 551.
9. Voloshchuk I. (2009) The problems of quality higher education / I.S. Voloshchuk, M. B. Evtuh. *Higher education Ukraine: theoretical and methodical magazine.* № 3 (dod.1). Special issue of «Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology»: collection / Institute of Higher Education APN Ukr., Nat. ped. University of M. P. Dragomanova; Ed. col. V. P. Andrushchenko and others. K. : Gnosis, 24—26.
10. Brushlinsky, A. V. (1977) On the natural prerequisites of a person's mental development / A. V. Brushlinsky. M. : Knowledge, 64.
11. Ermolaeva-Tomina L. B. (1975) The problem of development of creative abilities of children. *Questions of psychology*, № 5. 166—175.
12. Kulchitskaya, E. I. (2001) Giftedness as a psychological problem. *Practical psychology is the social work*, № 7. 28—30.
13. Bida, A. P. (2012) Types talent and their signs in the works of local and foreign scientists. *Scientific Journal of South National Pedagogical University of K.D. Ushinski*: a collection of scientific papers. Issue № 7—8. Odessa, 53-60.
14. Bida, A. P. (2012) Dynamics of gifted education in research center in the USA. *Comparative professional education.* 2 (4), Science. Journal / Ed. N. M. Bidyuk. K-Khmelnitsky : KNU, 59—66.
15. Kuchai, T. P. (2010) Implementation of ecological education of pupils is the main world problem. *Vector of science of Togliatti State University*. № 2 (2). 81—84.

16. Nikolaeva, E. I. (2006) Psychology of children's creativity. SPb. : Speech, 220.
17. Bila, I. M. (2008) Analysis of the prerequisites of becoming creative abilities in preschool age (in example O. Blok). *Gifted child*, № 6. 59—63.
18. Melhorn, G., Melhorn, H. (1989) Geniuses are not born. Society and human abilities: book. for the teacher: Moscow: Education,160.

Бида Е. Анализ решения проблемы развития способностей ребенка в дошкольном возрасте в трудах отечественных ученых

В статье рассмотрена проблема развития способностей ребенка в дошкольном возрасте в трудах выдающихся ученых. Сосредоточено внимание актуальность и степени разработанности исследуемой проблемы.

Уделяется внимание воздействию полученного в детстве образования на достижение в будущем значительных успехов в различных областях науки и искусства. Анализ работ ученых позволил обобщить трактовку категорий: «способности», «одаренность» и др. Отмечается, что врожденные задатки ребенка могут быть реализованы только в активной жизнедеятельности индивида, в благоприятной среде, под влиянием правильного воспитания и обучения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, одаренность, инвенции, развитие способностей.

Bida O. Development abilities of the child at preschool age

In the article tells about the problem of ability of the child at preschool age in the works of Ukrainian scientists. Focuses on the relevance and degree of elaboration of the studied problem.

Attention is paid to the impact received in childhood education to achieve significant success in the future in various fields of science and art. Analysis of works allowed researchers to generalize the interpretation of the categories: «makings», «ability», «talent.» It is noted that the child's innate inclinations can be realized only in the active life of the individual in a supportive environment under the influence of proper education and training. The conditions of development of creative abilities of preschool children. First child development ability is conditioned by several social factors, among them – the social situation leading game development and operations. Spontaneous development ability and creativity preschool origin of what is happening in terms of playing and productive activities aimed at meeting the need for recognition of the immediate social environment. Precise reproduction action activity adult becomes the target preschool children for which they expect recognition.

The emergence of creativity in early childhood is defined as preschoolers features mastering the content of the activities and features of relationship with the environment. The driving force behind the rejection of imitation of adult actions and deliberate transition to include inventions of activity is the ability to meet the needs of the recognition means inventsiyno and creative imitation. Development of creative abilities of preschool children have to help parents, educators.

Key words: preschool age, inclinations, Inventions, development ability.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 376.1-056.264:373.2

Ірина БРУШНЕВСЬКА

старший викладач кафедри педагогіки
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
e-mail*:* brush-ira@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті автор представляє результати експериментального дослідження сформованості лексичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Аналізує і характеризує виявлені механізми порушень, вказує на їх взаємозв'язок з іншими складовими комунікативного компонента. Вказує на несформованість процесу активного використання слів різних частин мови в експресивному мовленні, труднощі в актуалізації словника, стереотипність використання сталих лексичних форм, порушення механізму лексичного прогнозування через недостатній словниковий запас, порушення фонематичних уявлень, пам'яті. Зазначає, що виявлені недоліки є однією із причин недостатньої сформованості мовленнєвої діяльності у зазначеної категорії дітей. На основі отриманих результатів буде розроблено зміст методики формування комунікативного компонента у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Ключові слова: діти п'ятого року життя, дослідження, загальний недорозвиток мовлення, мовленнєва діяльність, лексика.

Одним із пріоритетних напрямів національної політики України виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дошкільників є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), під яким відповідно до сучасних явлень у логопедичній науці розуміють складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій і операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей) унаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному) [3, 3].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) спостерігається порушення мовленнєвої діяльності внаслідок несформованості її структурних компонентів, що особливо виразно проявляється в процесі комунікації. Відповідно до розвитку основних психічних процесів (мислення, сприйняття, пам'яті, уявлень), розширення взаємодії з навколишнім світом, удосконалення комунікаційних процесів, узагальнення сенсорного досвіду дитини, якісної зміни провідної діяльності формується і її словник в кількісному і якісному аспектах. Однак порушення зазначених складових у дітей із ЗНМ зумовлює специфічні особливості їх лексичного розвитку. Тому очевидною є необхідність комплексного вивчення складових комунікативного компонента, зокрема лексики, у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Особливостям розвитку лексики дитини дошкільного віку присвячена велика кількість досліджень представників різних галузей – лінгвістики, психолінгвістики, психофізіології, психології, дефектології (Л. Виготський, О. Вінарська, О. Гвоздєв, Д. Ельконін. М. Жинкін, Н. Жукова, М. Кольцова, О. Леонтьєв, Т. Мастюкова, Є. Соботович, Т. Філічева та ін.). Всі вони підкреслюють складність та багатоаспектність процесу оволодіння лексикою дітьми у ранньому та дошкільному віці [4; 5]. Л. Виготський у своїх працях зазначав, що найперше необхідність

розвитку мовлення дитини мотивується потребою у встановленні контактів з оточуючим світом, спілкуванні з дорослими [1, 215].

Питання порушення формування лексики у дітей із ЗНМ аналізувалось у дослідженнях багатьох науковців та практиків (Н. Жукова, Л. Єфименкова, Р. Ладаєва, Г. Мисаренко, В. Пугакова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна). Вони зазначають, що особливостями порушеного формування лексики є обмеженість словникового запасу, неточне вживання слів, невідповідність активного і пасивного словника [2, 20].

Метою статті є аналіз виявлених порушень лексичної сторони мовлення, яка є складовою комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Діагностика рівня сформованості лексичної сторони мовлення передбачала виявлення наявності у словнику слів-назв предметів, слів на позначення дій предмета та діяльності людей, слів на позначення ознак предмета, узагальнюючих слів, синонімів, антонімів, паронімів. Розглянемо особливості стану сформованості різних складових лексичного запасу дітей п'ятого року життя зі звичайним мовленнєвим розвитком та загальним недорозвитком мовлення.

Кількісний аналіз результатів діагностики наявності у словнику іменників, дієслів та прикметників (проби 1.55–1.58) дозволив виявити наступні показники:

- наявність слів-назв предметів (проба 1.55) зафіксовано на високому рівні у 12% дітей ЕГ, на достатньому – у 72%, на низькому – у 16% (в КГ у 76% дітей – високий рівень, у 24% – достатній);
- наявність слів на позначення дій предмета та діяльності людей (проби 1.56, 1.58) діагностовано на високому рівні у 4% дітей ЕГ, на достатньому рівні – у 66%, на низькому – у 30% (в КГ у 64% – високий рівень, у 36% – достатній);
- наявність слів на позначення ознак предмета (проба 1.57) зафіксовано на високому рівні у 16% дітей ЕГ, на достатньому – у 84% (в КГ у 64% – високий рівень, у 36% – достатній).

Отримані дані свідчать, що у дітей із ЗНМ ІІІ рівня якісні і кількісні показники активного словника не відповідають віковій нормі. Особливих труднощів у них не виникало при називанні предметів, дій, ознак предметів, з якими вони мають досвід щоденної практичної взаємодії. Однак, зважаючи на те, що цей досвід є недостатнім, то і словник, особливо предикативний, є обмеженим і стереотипним.

Характерною особливістю більшості дітей ЕГ виявлено незнання правильних назв, що призводить до неточного вживання слів, заміни слів за семантичними ознаками (*дах – будинок, сяпка – одягати, комірець – сойочка, червоний – помідой*). При називанні людей за професійною ознакою назви замінювалися описом дій (*той, со їсти ваїть – кухар).* Зафіксовані заміни видових понять родовими і навпаки (*іглашка – машинка, голобчик – ворона, муха – комар*). При називанні дій тварин мали місце неточності, обумовленні невмінням виділити диференційні ознаки значення слова (*іде – підходить, обходить, переходить, відходить; летить – відлітає, прилетіла, кружляє*). Спостерігається сприйняття навколишньої дійсності переважно на чуттєвій основі, що призводить до утворення та використання синтагматичних асоціацій (*мукає – корова, різати – ножик, сміятися – радість*). Все це вказує на несформованість семантичних полів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

При проведенні діагностичних проб у дітей ЕГ спостерігалась нестійкість уваги, хаотичність рухів, бажання відповідати без попереднього обдумування. В процесі називання слів-ознак предмета вони потребували допомоги педагога, оскільки здебільшого обмежувалися одним словом, яке попередньо найчастіше використовувалось. При акцентуванні уваги на інших ознаках (*який їжак на дотик*?) відповідали словосполученнями – описами (*з коючками*). Лише при наведенні уточнюючих запитань (*якщо є колючки, то він який?*), називали відповідне слово-ознаку.

Наведені результати експериментального дослідження свідчать про збідненість словника дітей п'ятого року життя із ЗНМ, несформованість процесу активного використання слів різних частин мови в експресивному мовленні, труднощі в актуалізації словника, стереотипність використання сталих лексичних форм, несформованість семантичних полів.

Виявлення рівня навиків використання узагальнюючих слів (проба 1.59) продемонструвало наявність значних труднощів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Лише 36% дітей ЕГ показало достатній рівень виконання завдання, у 64% зафіксовано низький рівень (в КГ у 74% дітей – високий рівень, у 26% – достатній). Засвоєння абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності залишається недостатньо сформованим у дітей даної вікової групи. Виявлено, що діти в деяких випадках розуміють значення очікуваного узагальнюючого слова (*те, шо діти глаюца*), виділяють загальні та найбільш істотні характеристики предметів, але саме слово в активному словнику відсутнє.

Зафіксовано, що діти із ЗНМ (36%) змогли з мінімальною допомогою педагога згрупувати предмети і назвати їх узагальнюючим словом на достатньому рівні (іграшки, птахи, квіти, тварини, овочі, фрукти). Однак при пред'явленні більш складних варіантів (посуд, продукти, взуття, меблі, інструменти, побутова техніка) не змогли підібрати відповідне слово.

Про недостатню сформованість понятійної співвіднесеності слів свідчать труднощі у доборі дітьми слів на продовження семантичного ряду (*жовтий, червоний,…; літак, поїзд,…; веселий, щасливий,….*). Неточні відповіді свідчать про недостатність розуміння значення запропонованих понять.

При дослідженні особливостей розвитку лексико-семантичних явищ (проби 1.60–1.62) дітям пропонувалося підібрати слова – синоніми, антоніми в процесі бесіди (*Яким словом можна замінити слово «машина»*?) та слова – пароніми з опорою на стимульний матеріал (*Назви, що намальовано на картинці*).

З'ясовано, що підібрані завдання є складними і викликали труднощі у дітей п'ятого року життя обох груп. Лише 30% дітей із ЗНМ змогли підібрати слова-синоніми з допомогою дорослого (достатній рівень), 70% дітей виконали завдання на низькому рівні (утруднювалися у доборі слів при наявності розширеної педагогічної допомоги). В КГ 60% дітей із ЗМР виконали завдання на високому рівні, 40% – на достатньому. Значні непорозуміння виникали при доборі іншого слова зі схожим значенням, оскільки найбільш поширеним було утворення синонімів шляхом додавання частки *не- (сумний – невесеїй*). Зафіксовано ситуації, коли діти із ЗНМ не змогли підібрати жодного слова-синоніма, хоча широко використовувалася педагогічна допомога – ставилися навідні запитання, вимовлявся перший звук, мімічні підказки.

Добираючи антоніми до запропонованих слів, діти обох груп показали дещо кращі результати: 38% дітей ЕГ показали достатній рівень, 62% – низький (в КГ у 64% дітей – високий рівень, у 36% – достатній). Якісний аналіз отриманих результатів дав можливість виділити наступні особливості проведення проби 1.61в ЕГ:

- замість нового слова називалося вихідне з додаванням заперечної частки не- (*не мокий, не холодний, не доб'їй*);
- називання слів-синонімів (*говоїти – співати, казати*);
- смислові заміни внаслідок недостатньої диференціації ситуативного зв'язку (*високий –веїкий*).

Не до всіх слів діти-логопати змогли навіть з допомогою дорослого підібрати антоніми. Зокрема, це стосувалося слів, що означають якості (*твердий, свіжий*), емоційні стани (*сум, здивування*).

Ми вважаємо, що неадекватне використання антонімів обумовлено недостатнім розумінням дітьми ЕГ та КГ парадигматичних пар, в основі яких лежить елемент заперечення.

Так само складно було дітям п'ятого року життя обох груп правильно назвати малюнки, використовуючи слова-пароніми: у 48% дітей із ЗНМ – достатній рівень, у 52% – низький (в КГ у 43% – високий рівень, у 57% – достатній). Зафіксовані неточності звучання слів, обумовлені несформованістю звуковимови (*сапка – сапка*); незнання назв предметів, відсутність диференціації у їх називанні. Діти виконували завдання невпевнено, повільно, потребували підбадьорювання з боку дорослого. Відповіді довго обдумували, але все одно припускалися помилок.

Отримані результати вказують на значні порушення у використанні слів на позначення лексико-семантичних явищ мовленнєвої діяльності. В словнику дітей п'ятого року життя із ЗНМ мало узагальнюючих слів, рідко

використовуються антоніми, а синоніми і омоніми практично відсутні.

Експериментальне дослідження рівня сформованості лексичного ймовірного прогнозування було здійснено за допомогою проб 1.63–1.66 (на імпресивному рівні) та проб 1.67–1.70 (на експресивному рівні). Вони були спрямовані на вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми п'ятого року життя, з'ясування рівня сформованості навичок ймовірного прогнозування на лексичному рівні.

Кількісний аналіз дослідження невербального прогнозування показав, що на достатньому рівні із завданням впоралися 64% дітей із ЗНМ, 36%дітей – на низькому (в КГ 68% дітей показали високий рівень, 32% – достатній рівень). Досвід попереднього оперування аналогічними лексичними одиницями дозволив значній частині дітей обох груп успішно справитись із завданням. Наочний матеріал став додатковим стимулом для отримання позитивного результату.

Ймовірність появи певної картинки була обумовлена доцільністю її смислового поєднання з попереднім словом-означенням або ж змістом цілого речення. Труднощі, які виникли у дітей із ЗНМ, були пов'язані саме з цим аспектом – вони довго не могли зрозуміти, за яким принципом має добиратися картинка. Надавалася допомога педагога у вигляді покрокового пошуку потрібного зображення: *Чи можемо ми сказати «повітряні фарби»? Повітряні яблуко*? Помічено, що діти в цьому процесі менше звертали увагу на граматичне оформлення слів у вислові, а більше – на семантичне співвідношення. Саме тому зафіксовані різноманітні варіанти аграматичних відповідей у дітей ЕГ (*повітряна кульки, багатовейхий будинки, жовті листок*), не зважаючи на попередній еталонний мовленнєвий зразок педагога. Це дало нам можливість зайвий раз пересвідчитись у нестійкості слухової уваги дітей із загальним недорозвитком мовлення, порушенні фонематичного сприймання та фонематичного слуху, обмеженості словникового запасу.

Складно було дітям передбачити доцільність появи картинки, яка б логічно закінчувала розпочате речення, адже при цьому потрібно було утримувати в пам'яті увесь семантичний ряд. Вони відволікалися на розглядання запропонованих картинок, починали їх описувати, розпочинали відсторонені розмови.

Порівняльний аналіз відповідей дітей із ЗНМ та із ЗМР засвідчив наявність суттєвих відмінностей в підході до розв'язання поставленого завдання. В нормі діти намагалися зрозуміти суть поставленого завдання, уточнювали незрозумілі зображення, виправляли допущені помилки і враховували їх в подальшій роботі. Аналіз запропонованих дітьми ЕГ варіантів відповідей показав, що найчастіше вони обирали картинки, які асоціативно були пов'язані з їхнім незначним життєвим досвідом. При цьому вони не зважали на невідповідність між їхнім вибором і суттю поставленого завдання. Отже, це дає нам можливість констатувати затримку у формуванні семантичної структури слова у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Кількісний аналіз дослідження вербального прогнозування показав, що на достатньому рівні із завданням впоралися 54% дітей із ЗНМ, 46% дітей – на низькому (в КГ 53% дітей показали високий рівень, 47% – достатній рівень). Виконання запропонованих діагностичних проб передбачало не тільки вибір ймовірного зображення, вербальне озвучення свого вибору, а й наявність навиків роботи з картками-символами. Це стало можливим завдяки впровадженню прийомів ейдетики в систему корекційної роботи логопедичних груп експериментальних ДНЗ.

Завдяки використанню карток-символів діти значно довше утримували свою увагу на дотриманні інструкції, були жвавими і водночас зосередженими, позитивно налаштованими. Не зважаючи на складність запропонованих завдань, нам вдалося отримати достатньо перспективні результати.

Аналізуючи дитячі відповіді, отримані в результаті дослідження, варто відмітити їх різноплановість. Діти з допомогою педагога (фіксування уваги на певній ознаці, заохочення перевірити ще раз правильність своєї відповіді, порівняння протилежних карток-символів) в більшості випадків добирали правильно відповідні слова різних частин

мови. Найменше труднощів виникло при підборі слів-іменників завдяки використанню стимульного матеріалу (предметні картки). Виконання аналогічних завдань без стимульного матеріалу мало значні нижчі результати (лише 28% дітей із ЗНМ показали достатній рівень), в багатьох випадках діти не змогли дати адекватної, аргументованої відповіді. Це свідчить про порушення механізму лексичного прогнозування через недостатній словниковий запас, порушення фонематичних уявлень, пам'яті.

При прогнозуванні появи у мовленні співприкметників використання карток із символами ознак дало можливість зосередитися на конкретних ознаках. Складно спочатку було підібрати відповідні символи, але понятійна співвіднесеність зображень дозволила дітям виробити нескладний алгоритм пошуку. Варто зауважити, що після виконання кількох варіантів, діти почали самостійно добирати по кілька карток-символів, озвучуючи їх. Найхарактернішими помилками було зафіксовано стійкі аграматизми, порушення узгодження іменників з прикметниками (*вишня червоний, яблуко квугва*).

Найбільше труднощів було зафіксовано при діагностуванні розуміння багатозначності і точності ймовірного вживання у певній лексичній сполуці (проба 1.69). Мовленнєвий і демонстраційний матеріал добирався таким чином, щоб можна було з'ясувати розуміння дітьми основного значення слова та його відтінків у запропонованому словосполученні. Їм потрібно було підібрати декілька картинок до зазначеного слова. Найбільша кількість правильних відповідей була зафіксована у зрозумілих для дітей сполуках, з якими вони мають досвід практичного оперування (*закрити…вікно,книзку, двелі, койобку, очі; махати…луками, листочками, плаполцем*). Відповіді дітей ЕГ супроводжувались руховими реакціями, які мали на меті переконати експериментатора у правильності їх вибору. Труднощі виникали при відборі ймовірно правильних слів до словосполучень, які не були дітям близькі (*гострий, горить*). Зафіксовані відповіді (*гостлий лижі, голить голова*) засвідчили неадекватність вибору дітей, який вони не могли пояснити внаслідок недостатнього розуміння значення багатозначних слів.

Отже, отримані результати свідчать, що діти із ЗНМ ІІІ рівня не мають в своєму словниковому запасі розширеного розуміння значень великої кількості багатозначних слів, звужують його відносно слів, котрі їм близькі із невеликого життєвого досвіду, недостатньо розуміють значення багатозначних слів. Все це відповідно позначилося на недостатності сформованості навичок лексичного ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Проведення різносторонньої діагностики лексичної сторони мовленнєвої діяльності дітей ЕГ дає можливість констатувати, що обмеженість словникового запасу, диспропорційність між обсягом активного і пасивного словника, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника, недостатня сформованість лексичного ймовірного прогнозування обумовлені недостатнім розвитком усіх видів сприймання, уваги, пам'яті, недорозвитком фонематичних процесів, образно-логічного мислення, обмеженістю лексичного досвіду мовленнєвого спілкування. В комплексі ці чинники негативно впливають на формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь : [собр. соч. в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 361 с.
2. Пугакова В. Ф. Порушення лексичної і граматичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ // Логопед. — 2011. — № 5. — С. 17—24.
3. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод.посіб. / Ю. В. Рібцун. — Тернопіль : Мандрівець, 2015. — 200с.
4. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования [учеб. пособие] / Е. Ф. Соботович. — К. : ІЗМН, 1997. — 44 с.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М. : Айрис-прес, 2004. — 224 с.

References

1. Vygotskij, L. S. (1982) Problemy obshhej psihologii. Myshlenie i rech' [Problems of general psychology. Thinking and Speech]. M : Pedagogika, 361 [in Russian].
2. Pugakova, V.F. (2011) Porushennya leksy`chnoyi i gramaty`chnoyi storony` movlennya v ditej iz ZNM [Violation of the lexical and grammatical side of speech in children with GSI]. Logoped, 17–24 [in Ukrainian].
3. Ribcun, Ju. V. (2015). Zvukovi namystynky. Formuvannja movlennjevoi' polikompetentnosti u doshkil'nykiv [Sound beads. Formation of speech competency of preschoolers]. Ternopil', 200. [in Ukrainian].
4. Sobotovich, E. F. (1997) Psiholingvisticheskajastrukturarechevojdejatel'nosti i mehanizmyeeformirovanija [Psycholinguistic structure of speech activity and mechanisms of its formation]. Kyiv: IZMN, 44 [in Russian].
5. Fy`ly`cheva T. B., Chy`rky`na G. V. Ustraneny`e obshhego nedorazvy`ty`ya rechy` u detej doshkol`nogo vozrasta [Elimination of general underdevelopment of speech in preschool children]. — M: Ajry`s-pres, 224 [in Russian].

Брушневская И. Н. Исследование сформированности лексики у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи

В статье автор представляет результаты экспериментального исследования сформированности лексической стороны речи у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи (ОНР). Анализирует и характеризует выявленные механизмы нарушений, акцентирует внимание на их взаимообусловленности. Обращает внимание на несформированность процесса активного использования слов разных частей речи в экспрессивной речи, трудности актуализации словаря, стереотипности использования лексических форм, нарушении механизмов лексического прогнозирования вследствие недостаточного словарного запаса, нарушения фонематических представлений, памяти. Констатирует, что выявленные недостатки являются одной из причин недостаточной сформированности речевой деятельности у данной категории детей.

Ключевые слова: дети пятого года жизни; исследование; общее недоразвитие речи; лексика; речевая деятельность.

Brushnevska I. The research in the development of lexis of five years old children with general speech impairment

The author of the article presents the results of an experimental study of the lexical speech formation in five years old children with General Speech Impairment (GSI). Preschoolers of this category can have a violation of speech activity due to the lack of its structural components formation, what is especially clearly manifested in the communication process. The author analysis and characterizes the detected violation mechanisms due to their interrelation with other communication components. Complex diagnostics of the lexical side of the speech activity in five years old children with General Speech Impairment makes it possible to state that the limited vocabulary, disproportion between the amount of active and passive vocabulary, verbal paraphasia, incompleteness of semantic fields, difficulties in the vocabulary updating, lack of lexical probabilistic prediction formation are the reasons of insufficient development of all kinds of perception, attention, memory, underdevelopment of phonemic processes, figurative and logical thinking as well as the limited lexical experience of speech communication. In general all these factors have a negative influence on the communicative component of speech activity formation of five years old children with GSI. The content of the communicative component forming method of five years old children with GSI will be developed on the basis of the obtained results.

Key words: five years old children, research, General Speech Impairment, speech activity, vocabulary.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 37.091.26.-056.26

Тетяна БУБЛЕЙ

викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: tanya.bubley@ukr.net

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ, ЯКІ МАЮТЬ ВІДХИЛЕННЯ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я

У статті описано сучасний стан системи контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів 5 –9 класів, які мають відхилення в стані здоров'я. Обґрунтовується необхідність у застосуванні диференційованого підходу відповідно до нозологій під час оцінювання навчальних досягнень у фізичній культурі. Також представлено розроблену структуру оцінювання навчальних досягнень з фізичної культури учнів 5-9 класів з відхиленнями в стані здоров'я, яка дає можливість об'єктивно оцінювати рівень сформованості в учнів рухових умінь, навичок та рухового досвіду, а також підвищити мотивацію учнів до відвідування уроків з фізичної культури та стимулювати учнів до занять фізичними вправами в позаурочний час.

Ключові слова: фізичні вправи, фізична культура, контроль і оцінювання навчальних досягнень, учні, нозології.

Реформування освітив Україні спрямоване на вдосконалення системи фізичного виховання і залучення учнів з відхиленнями в стані здоров'я до занять фізичними вправами. Проте, рівень якості освіти в галузі фізичної культури серед учнів 5–9 класів, які мають нозології досі залишається низьким, як і рівень мотивації до занять фізичними вправами. Однією із причин даної проблеми є застаріла система оцінювання і контролю навчальних досягнень учнів основної школи з відхиленнями в стані здоров'я.

Адже саме вони є необхідними компонентами педагогічного процесу, які дають можливість одержати якісну характеристику засвоєння учнями навчального матеріалу та стимулювати їх до активного відвідування занять з фізичної культури [6, 22].

Проте, ні вітчизняним, ні зарубіжним фахівцям не вдалося розробити систему оцінювання, яку б можна було застосовувати на уроках фізичної культури з учнями СМГ. Крім того, сучасні науковці та спеціалісти галузі освіти гостро ставлять питання про відміну оцінювання на уроках фізичної культури для учнів спеціальних медичних груп. Оцінювання учнів на уроці – органічний елемент навчальної діяльності, який ставить за мету виявити досягнуті результати і таким чином слугує для вчителя формою зворотного зв'язку, без чого неможливе якісне управління педагогічним процесом.

Аналіз останніх публікацій та досліджень підтверджує важливе значення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи з відхиленнями в стані здоров'я як процесу управління фізичним вихованням, підвищення мотивації до занять фізичними вправами та покращення рівня фізичного стану здоров'я дітей з нозологіями [2, 5; 3, 25].

Та незважаючи на новації, пропоновані Міністерством освіти і науки України та галузевими фахівцями щодо удосконалення фізичного виховання для учнів СМГ, поза увагою залишається система контролю та оцінювання.

Тому актуальним постає питання розробки нових критеріїв контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я, що і становить основну мету даної роботи.

При навчанні фізичних вправ учнів основної школі з відхиленнями в стані здоров'я контроль, перевірка і оцінка навчальних досягнень є невід'ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем.

В основі розробленої нами структури оцінювання навчальних досягнень з фізичної

культури учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я лежать критерії оцінювання. За даними В. Г. Арефьєва успішність начальної діяльності у фізичному вихованні багато в чому обумовлена своєчасністю і систематичністю контролю, об'єктивністю оцінки кількісних і якісних показників засвоєння предметного матеріалу, повнотою обліку підсумків роботи за певний період часу. Оцінка успішності у фізичному вихованні ґрунтується на загально-педагогічних принципах, проте має свою специфіку, що проявляється у комплексному підході до оцінювання [1, 36].

Об'єктивність оцінювання та визначення досягнутого ефекту залежить від відбору адекватних вимірювальних шкал або критеріїв.

Критерії оцінювання – це певні положення, які враховуються при виставлені тієї чи іншої оцінки.

З точки зору дидактики критерії оцінювання – це процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння ними з еталонними вимогами, описаними в навчальній програмі. Як процес, оцінка знань, умінь та навичок реалізується в ході контролю (перевірки) останніх. Умовним відображенням оцінки є відмітка, яка виражається в балах.

Л. Орел під критеріями розуміє якості, властивості, ознаки об'єкта, що дозволяють досліджувати його стан, рівень функціонування та розвитку [5, 18].

Необхідність розробки і використання їх у фізичному вихованні полягає у перевірці рівня сформованості умінь, навичок та рухового досвіду. Критерії є засобом оцінювання не кількісних, а якісних показників учнів за знання та техніку виконання вправи з урахуванням нозологічних обмежень.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–9 класів, які мають відхилення у стані здоров'я є ефективними за умов конкретизації змісту навчального процесу, який включає відповідні складові: методи, засоби, принципи та форми [4, 8].

Дана структура зорієнтована на отримання практичних результатів, залучення учнів до навчального процесу, який реалізовує як оздоровчі, так і освітньо-виховні завдання, спрямований на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та умінь учнів з відхиленнями в стані здоров'я. Упровадження диференційованого підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативної складової змісту навчання, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання навчальних досягнень. У контексті цього змінюються і підходи до оцінювання результатів навчальних досягнень школярів як складової навчального процесу. Оцінювання має ґрунтуватися не тільки на оздоровчому принципі, що передусім передбачає пропагування здорового способу життя, позитивний вплив на покращення стану здоров'я та профілактику захворювань, а й освітньо-виховних завдань, які сприяють правильному вивченні фізичної вправи, формують необхідний руховий досвід і дають можливість займатися фізичними вправами в оптимальному режимі в повсякденному житті. Розроблена нами структура представлена на рисунку 1.1.

Представлена структура включає компоненти (мотиваційний, знаннєвий, практичний). Вони мають критерії оцінювання:

- мотиваційно-потребнісний;
- знаннєвий;
- діяльнісний.

Кожен критерій має відповідні показники, які оцінюються за рівнями:

- початковий;
- середній;
- достатній;
- високий.

Таким чином, оцінювання рівня сформованості умінь, навичок та рухового досвіду отриманого у процесі навчання включає мотиваційно-потребнісний критерій, який визначає сформованість внутрішніх мотивів учнів до участі в навчальному процесі фізичних вправ, бажання відвідувати заняття з фізичної культури, психологічну готовність, вміння організувати фізкультхвилинки, фізкультпаузи, проводити фізкультурно-оздоровчі заходи в позашкільний час; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Знаннєвий критерій враховує оволодіння теоретичним та практичним матеріалом, уміннями підбирати фізичні вправи з урахуванням нозологій та виконувати їх в оптимальному режимі, аналізувати, оцінювати підібрані вправи та використовувати їх у повсякденному житті

Суть практичного критерію оцінювання полягає в ефективність виконання вправи (виконав, не виконав), відповідності виконання стандартній техніці, в різниці між реальним (фактичним) та можливим результатом.

Отже, мотиваційно-потребнісний критерій оцінює:

- мотивацію учнів основної школи з відхиленнями у стані здоров'я до занять фізичними вправами;
- формування мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, здорового способу життя і потреби в регулярних заняттях фізичними вправами;
- бажання оволодіти руховими знаннями та вміннями в фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- усвідомлення значення рухової активності для здоров'я та прикладного значення фізичних вправ;
- активність та бажання відвідувати уроки з фізичної культури;
- прагнення оволодіти вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

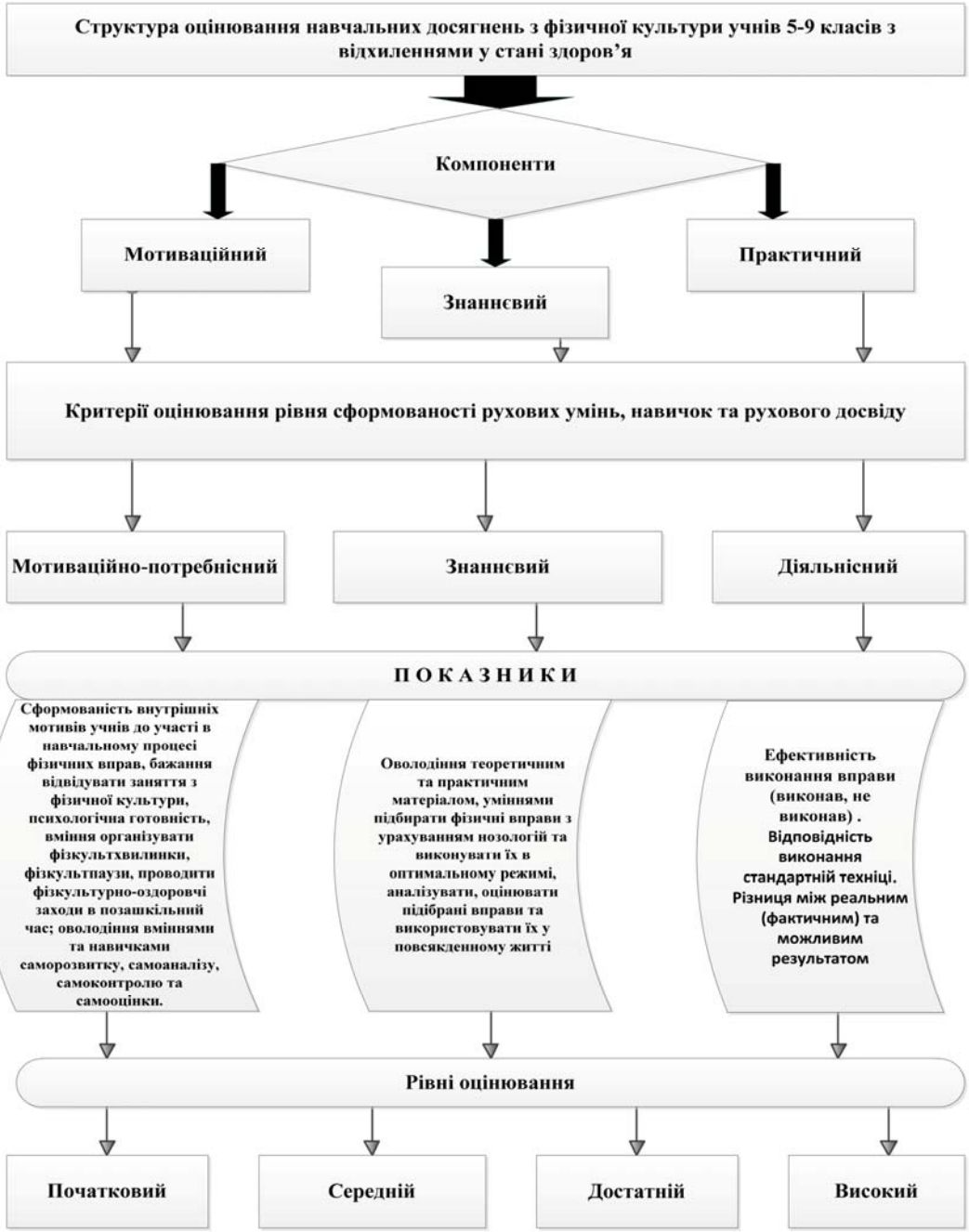


Рис. 1.1. Структура оцінювання навчальних досягнень з фізичної культури учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я

Мотиваційно-потребнісний критерій оцінює мотиваційний компонент, тобто, готовність учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я до систематичного відвідування уроків з фізичної культури, до самостійних занять фізичними вправами, оцінюються мотиви фізичного самовдосконалення, бажання приймати участь у фізкультурно-оздоровчих заходах. Визначення рівня мотивації проводилося шляхом опрацювання отриманих результатів анкетування, спостереження та опитування тих, хто займався.

Знаннєвий критерій визначає:

- теоретичні знання загальної та спеціальної спрямованості;
- наявність і системність знань з анатомії, фізіології, гігієни та валеології, теорії і методики фізичного виховання для здійснення самостійної оздоровчо-фізкультурної діяльності з урахування нозологічних обмежень;
- навчання правилам самостійного підбору, складання та виконання комплексу вправ ранкової гігієнічної гімнастики.
- практичні навички (прийоми самоконтролю під час занять фізичними вправами у повсякденному житті, ведення щоденника самоконтролю);
- техніку виконання рухових дій з навчального матеріалу (з урахуванням нозологій, психофізіологічних показників та тілобудови);
- виконання лікувально-оздоровчих заходів (відповідно до лікарських показань).

Даний критерій використовується для оцінювання знаннєвого компоненту. Тобто, оцінюється рівень засвоєння теоретичних знань з фізичної культури шляхом вивчення теоретичної підготовленості учнів.

Для цього за основу взято діючу навчальну з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи, і відповідно до її тематики, розроблено тестові завдання, що складалися з двох блоків.

До першого блоку тестових завдань включено тести з питань теоретичних основ здоров'я, валеології. Другий блок тестів стосувався практичної спрямованості фізичного виховання учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я. Результат теоретичного тестування оцінювався за 12-бальною шкалою, тобто, обидва блоки тестових завдань були поділені на чотири рівні: початковий, середній, достатній, високий. За кожну правильну відповідь учень отримує певну кількість балів, і так, від 1 до 3 балів – початковий рівень; від 4–6 – середній рівень; від 7–9 – достатній; від 10–12 – високий рівень знань.

Практичний критерій оцінювання враховує:

- рівень сформованості рухових умінь, навичок та рухового досвіду;
- наявність практичних навичок організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності.

За даним критерієм оцінюється діяльнісний (практичний) компонент готовності до здійснення самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності за показниками методичної підготовленості. В якості контролю за рівнем методичної підготовленості застосовують перевірку уміння самостійного планування і практичного проведення різних форм самостійних занять фізичними вправами, зміст і дозування фізичних навантажень, які визначають з урахуванням нозологій та рухової підготовленості.

Отже, по даній структурі відбувається спочатку оцінюється кожен компонент окремо, а потім отримані результати сумуються і визначається середнє арифметичне значення – це і є оцінка навчальних досягнень учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я. Така система оцінювання дає об'єктивність в оцінюванні як теоретичної так і практичної частини заняття та підвищує рівень мотивації до занять фізичними вправами.

Таким чином, аналіз літературних джерел показав, що питання контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи, які за станом здоров'я віднесені до спеціальних медичних груп досі залишається актуальним. Розроблена нами структура дозволяє об'єктивно оцінити можливості кожного учня відповідно до зазначених компонентів, крім того така система контролю не загрожує життю і здоров'ю учнів з нозологіями та має на меті спонукати школярів до занять фізичними вправами не лише в школі, а й в позаурочний час.

Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні критерії оцінювання та впровадження їх в оновлену навчальну програму для учнів 5–9 класів з відхиленнями в стані здоров'я.

Список використаних джерел

1. Арефьєв В. Г. Основи теорії та методики фізичного виховання: підручник / В. Г. Арефьєв. — К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — С. 268.
2. Іванова Л. І., Сущенко Л. П. Фізичне виховання у спеціальних медичних групах: теорія та методика : [навч. посібник] / Л. І. Іванова, Л. П. Сущенко. — К. : ТОВ «Козарі», 2012. — С. 214.
3. Майєр В. І., Деревянко В. В. Програма для спеціальної медичної групи. Фізична культура 5–9 класи. — К. : МОН України, 2000. — С. 46.
4. Навчальна програма з фізичної культури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. — К. : МОН України, 2000. — С. 303.
5. Орел Л. Готовність студентів до самостійної роботи з математики та її критеріально-рівневі характеристики / Л. Орел // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. — № 8 (Ч. 2). — С. 77—82.
6. Черпак Ю. В. Критерії оцінювання учнів на уроках фізичної культури в сучасних умовах / Ю. В. Черпак //Фізичне виховання в сучасній школі, 2012. — 5. — С. 20–22.

References

1. Arefiev V. H. Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia: pidruchnyk / V. H. Arefiev. — K. : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – S. 268.
2. Ivanova L. I., Sushchenko L. P. Fizychne vykhovannia u spetsialnykh medychnykh hrupakh: teoriia ta metodyka: [navch. posibnyk] / L. I. Ivanova, L. P. Sushchenko. — K. : TOV «Kozari», 2012. — S. 214.
3. Maiier V. I., Derevianko V. V. Prohrama dlia spetsialnoi medychnoi hrupy. Fizychna kultura 5–9 klasy. — K. : MON Ukrainy, 2000. — S. 46.
4. Navchalna prohrama z fizychnoi kultury dlia 5–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. — K. : MON Ukrainy, 2000. — S. 303.
5. Orel L. Hotovnist studentiv do samostiinoi roboty z matematyky ta yii kryterialno-rivnevi kharakterystyky / L. Orel // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 2013. — № 8 (Ch. 2). — S. 77—82.
6. Cherpak Yu. V. Kryterii otsiniuvannia uchniv na urokakh fizychnoi kultury v suchasnykh umovakh / Yu. V. Cherpak // Fizychne vykhovannia v suchasnii shkoli, 2012. — 5. — S. 20—22.

Бублей Т. А. Контроль и оценивания учебных достижений учеников 5–9 классов, имеющих отклонения в состоянии здоровья

В статье описано современное состояние системы контроля и оценивания учебных достижений учащихся 5–9 классов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Обосновывается необходимость в применении дифференцированного подхода в соответствии с нозологий при оценке учебных достижений в физической культуре. Также представлено разработанную структуру оценивания учебных достижений по физической культуре учащихся 5–9 классов с отклонениями в состоянии здоровья, которая дает возможность объективно оценивать развитие в учащихся двигательных умений, навыков и двигательного опыта, а также повысить мотивацию учащихся к посещению уроков по физической культуре и стимулировать учащихся к занятиям физическими упражнениями во внеурочное время.

Ключевые слова: физические упражнения, физическая культура, контроль и оценка учебных достижений, ученики, нозологии.

Bubley T. Monitoring and evaluation of educational achievements of pupils of grades 5–9 having deviations in health status

This article describes the current state of the system for monitoring and evaluating the educational achievements of students in grades 5–9 that have deviations in health status. The necessity of applying a differentiated approach in accordance with nosologies in evaluating educational achievements in physical culture is substantiated. Also, the developed structure for assessing the educational achievements in physical culture of students of grades 5–9 with deviations in health status is provided, which makes it possible to objectively assess the development of motor skills, skills and motor experience in students, and also to increase the students' motivation to attend lessons in physical culture and stimulate students to exercise during off-hour time.

Thus, the analysis of literary sources has shown that the issues of control and evaluation of educational achievements of pupils of the main school that are classified as special medical groups by the state of health still remain relevant. The structure developed by us allows us to objectively evaluate the capabilities of each student in accordance with the specified components, in addition, such a system of control does not endanger the life and health of students with nosologies and aims to encourage students to practice physical exercises, not only in school, but also in extra-curricular time.

Key words: physical exercises, physical culture, control and evaluation of educational achievements, pupils, nosology.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 377.35:378

Ігор БУЦИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
e-mail: i_butsyk@ukr.net

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються питання визначення суттєвих характеристик сутності поняття «методична система навчання», охарактеризована її змістова структура, подана узагальнена структурна модель взаємозалежностей методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю як складової професійної підготовки, сформульовані вимоги до методичної системи навчання.

Ключові слова: система, методична система навчання, структура, професійна підготовка, інженер аграрного профілю.

Підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до роботи в умовах виробництва, що постійно розвивається, є досить актуальною проблемою всього світу. Сучасні зміни в економіці різних країн, техніці, технологіях та суспільних відносинах стали в основі розширення освітніх систем, педагогічних технологій та методик навчання. Ефективність сучасних освітніх процесів, насамперед, залежить від правильної взаємодії всіх педагогічних складових. А, отже, в сучасній підготовці фахівців актуальними завданнями є вивчення проблеми побудови ефективних методичних систем навчання.

На сьогодні в освіті реалізуються різні технології і методики навчання. Найчастіше їх ефективність залежить від функціональних можливостей самої методичної системи. Тому в освіті нині актуальним є побудова ефективних методичних систем навчання, зокрема і для підготовки фахівців для сільського господарства, серед яких і інженери аграрного профілю.

Побудова моделі методичної системи навчання є складним і відповідальним процесом. Методична система має свої функціональні можливості залежно від своєї структури і стану. Вона за певних умов може розвиватися, змінювати свою поведінку і рівновагу. Оскільки у своєму дослідженні ми розглядаємо організацію навчального процесу як певну методичну систему, то на даному етапі доцільно визначити місце та роль методичної системи формування дослідницької компетентності у професійній підготовці інженерів-аграрників.

На сьогодні найпершим невідкладним завданням для вищої освіти України є не лише підготовка фахівців та професіоналів, а забезпечення їх якісної підготовки та конкурентоспроможності. Згідно європейської та національної рамок кваліфікацій сучасний фахівець має володіти здатністю розв'язувати складні задачі у певній галузі професійної і навчальної діяльності, демонструвати майстерність та новаторство для вирішення складних і непередбачуваних проблем. Зазначене ґрунтується на необхідності оволодіння фахівцем здатностями розв’язувати наявні задачі і проблеми під час здійснення професійної діяльності або організації власного навчання. Тому з метою досягнення більш високої якості підготовки фахівців в державі слід спрямувати зусилля на пошук оптимальних шляхів організації освітніх процесів, в основі яких формування знань, умінь і навичок для ефективного здійснення дослідницької діяльності [1].

Сучасний інженер аграрного профілю – це висококваліфікований компетентний фахівець з високим рівнем знань, умінь, навичок, професійними та особистісними якостями. Він має бути готовим до підвищення ефективності використання природних ресурсів за умов постійного вдосконалення способів

виконання виробничих робіт, інтенсивного та оптимального застосування техніки. Як наслідок невідкладним завданням вищої школи є формування у студентів умінь до проведення різнотипних досліджень, самоосвіти і саморозвитку, що вимагає застосування нових підходів до організації навчання майбутніх фахівців.

На сьогодні в науковій теорії поширені різні думки стосовно функціонування різноманітних систем в сучасній освіті, зокрема: роботи А. Авер'янова, І. Блаубергата, Є. Голубкова, І. Дудника, В. Могилевського, В. Садовського, М. Сєтрова, А. Уємова, Ю. Черняка, Е. Юдіна, присвячені обґрунтуванню загальної теорії систем; у роботах В. Беспалька, В. Євдокімова, О. Пєхоти, І. Прокопенка, Т. Сільченкова, О. Янкович охарактеризовані складові педагогічних технологій та можливості їх функціонування; у працях М. Корольова, А. Новікова, О. Пономарьова, Н. Сильченкової, Т. Фещенко, А. Пишкало, Ю. Брановского, А. Ваноріна, Т. Степанової описуються методичні системи в організації навчання певним навчальним дисциплінам; у роботах С. Акімова, Г. Лобової розглядаються методичні системи формування дослідницьких здатностей. Проте до сьогодні у наукових виданнях не приділялося уваги щодо вирішення проблеми розробки та функціонування методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю.

Термін «методична система» першочергово об'єднано сутністю слів – «метод» і «система». Метод у перекладі з грецької мови означає шлях, прийом, або система прийомів для досягнення будь-якої мети, для виконання певної операції. Система з грецької мови – це сполучення, множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє з середовищем, як єдине ціле і відокремлена від нього [5].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дав можливість виділити дві суттєві характеристики сутності поняття «методична система». У більшості випадків науковці схильні вважати, що методична система – це упорядкована сукупність взаємопов'язаних педагогічних елементів (її складових). Також, методичну систему розглядають як певну модель навчально-виховного процесу. Оскільки нашим першочерговим завданням є розробка і впровадження у професійну підготовку майбутніх інженерів аграрного профілю методичної системи формування дослідницької компетентності, то науково доцільним має є розгляд сутності методичної системи з боку її і моделювання, і функціонування. Тому зазначене, у першу чергу, дозволяє розглядати методичну систему і як упорядковану сукупність взаємопов'язаних педагогічних елементів, і як модель навчально-виховного процесу.

Дослідження різноманітних методичних систем навчання описані у роботах багатьох науковців, які сходяться в тому, що методична система навчання – це дидактична структура, що включає взаємопов'язані компоненти (Ю. Брановскій, А. Ваноріна, Е. Данильчук, Г. Лобова, А. Пишкало, Н. Рижова, Г. Саранцев, Т. Сільченкова, Т. Степанова, О. Пономарьова та ін.). На основі аналізу наукових праць та власних досліджень під методичною системою навчання будемо розуміти упорядковану сукупність взаємопов'язаних складових навчального процесу, взаємозалежне функціонування яких спрямоване на досягнення навчальних результатів. З огляду на обґрунтовані позиції виникає природнє запитання – де місце системи навчання серед методики та технології навчання? Проведений аналіз наукових праць та власні дослідження дозволити вважати, що системою навчання – це певна дидактична структура взаємопов'язаного поєднання підсистем методик навчання і технологій навчання, яка, у свою чергу є складовою педагогічної системи.

У результаті проведених теоретичних досліджень наукових поглядів вважаємо, що «технологія навчання» – це певний, спроектований на заданий результат, алгоритм навчальної роботи. Під «методикою навчання» розуміємо процедуру застосування методів навчання, спрямованих на реалізацію певних технологій. Об'єднуючим фактором технології та методики навчання виступає методична система, оскільки у навчальному процесі методика і технології навчання об'єднуються у певну взаємозалежну, функціональну цілісну структуру, що дозволяє досягнути запланованого результату. Зазначене на даному етапі дослідження дозволяє вважати, що

методична система навчання – це упорядкована сукупність взаємопов'язаних педагогічних елементів, що характеризується реалізацією певних методик та технологій навчання.

Отже, методична система не об'єднує у собі лише систему методів навчання. У її структурі провідними компонентами є методи навчання, які функціонують у поєднанні із метою, змістом, засобами і формами навчання. Крім того, вважаємо, що до поданого вище переліку структурних компонентів методичної системи навчання доцільно додати підсистему контролю результатів навчання (методи, засоби, форми контролю), оскільки вона є необхідним і визначальним елементом процесу навчання, на основі чого визначаються результати навчання, а далі підбираються методи, зміст, засоби та форми навчання [1].

На сьогодні під професійною підготовкою фахівця розуміють процес здобуття особистістю певної кваліфікації за відповідною спеціальністю на основі її навчання і виховання. У педагогічній енциклопедії вказують, що «професійна підготовка» – це система професійного навчання, основною метою якого є засвоєння вмінь і навичок, необхідних для виконання професійних видів робіт [2]. Визначальним у поданому понятті є дефініція – «система професійного навчання». Це підтверджує попередньо проголошені припущення, що методична система формування дослідницької компетентності є складовою професійної підготовки фахівця. Такої ж позиції дотримується Г. Пухальська, вказуючи, що професійна підготовка є системою, що складається із взаємодоповнювальних елементів, які, у свою чергу, забезпечують формування й розвиток професійної компетентності фахівця [3]. З погляду структури науковець професійну підготовку розглядає як органічний компонент професійної освіти, який формує й розвиває знання, уміння, навички, здібності та якості фахівця.

Отже, сучасна методична система навчання є залежною від загальної професійної підготовки фахівця, яка, у свою чергу, залежить від сучасного рівня розвитку науки і виробництва, рівня інженерної освіти в найкращих університетах світу, світового досвіду створення і реалізації освітніх програм. Тому, сучасна методична система формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю має своїм складом та структурою цілісно і органічно поєднується із системою професійної підготовки фахівця, із наукою і виробництвом. До характерних рис сучасної методичної системи навчання Т. Сильченкова відносить [4]: науково обґрунтоване планування процесу навчання; єдність і взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки; високий рівень труднощів і швидкий темп вивчення навчального матеріалу; максимальна активність і достатня самостійність навчання; поєднання індивідуальної та колективної роботи; насиченість навчального процесу технічними засобами навчання; комплексне вивчення різних предметів навчання.

Таким чином, проведений аналіз науково-педагогічної літератури, запити і потреби ринку праці на інженерів-аграрників та власні спостереження надали можливість схарактеризувати методичну систему формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю як упорядковану сукупність взаємопов'язаних між собою підсистем мети, методів, форм, засобів навчання та діагностики навчальних досягнень, які є залежними від розвитку науки та виробництва, і функціонують на основі цілеспрямованої реалізації певних методик та технологій навчання, спрямованих на підготовку майбутнього інженера до здійснення професійної дослідницької діяльності. Узагальнена структурна модель взаємозалежностей методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю як складової професійної підготовки подана на рис. 1.

Також, на онові теоретичного дослідження нами були сформульовані вимоги до методичної системи навчання як до складової професійної підготовки, які слід враховувати під час її моделювання:

1) Методична система має враховувати сучасний рівень розвитку науки і виробництва, рівень інженерної освіти в найкращих університетів світу, світовий досвід створення і реалізації освітніх програм, що забезпечують виконання освітніми установами запитів і потреб ринку праці та провідних роботодавців на інженерів-аграрників.

2) Методична система має бути стійкою та урівноваженою, складатися із підсистем,

компонентів та елементів, які поєднуються між собою цілісно і органічно та характеризуються: структурністю, стабільним станом, поведінкою, стійкістю, розвитком, адаптацією та взаємодоповненням.

3) Методична система має бути гнучкою, повинна адаптовуватися до сучасних вимог на основі постійного розвитку економіки, науки, техніки та технологій.

4) Методична система є складовою загальної професійної підготовки фахівця, вона має ґрунтуватися на основних підходах до організації підготовки фахівця, але при цьому функціонувати як її окрема підсистема на основі комплексності теоретичного і практичної навчання.

5) Методична система має реалізовувати сучасні методики та технології навчання.

Отже, на даному етапі нашого дослідження першочерговим завданням стало визначення місця та ролі методичної системи формування дослідницької компетентності у професійній підготовці інженерів-аграрників, що, у свою чергу, має стати основою для подальшої побудови ефективної методичної системи для організації навчального процесу у ВНЗ. На основі проведеного аналізу наукових праць та власних теоретичних досліджень було встановлено, що методична система навчання є складовою загальної професійної підготовки фахівця і функціонує як її окрема підсистема на основі реалізації сучасних методик та технологій навчання. Також було встановлено, що методична система формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю структурно залежить від сучасного рівня розвитку науки і виробництва, що стає в основі її гнучкості, взаємодоповнення, стійкості та адаптації. На основі виділених загальних характеристик було обґрунтовані вимоги до методичної системи навчання, які слід враховувати у подальшому моделюванні методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи – обґрунтування організаційних шляхів оптимального функціонування елементів, компонентів та підсистем методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю.

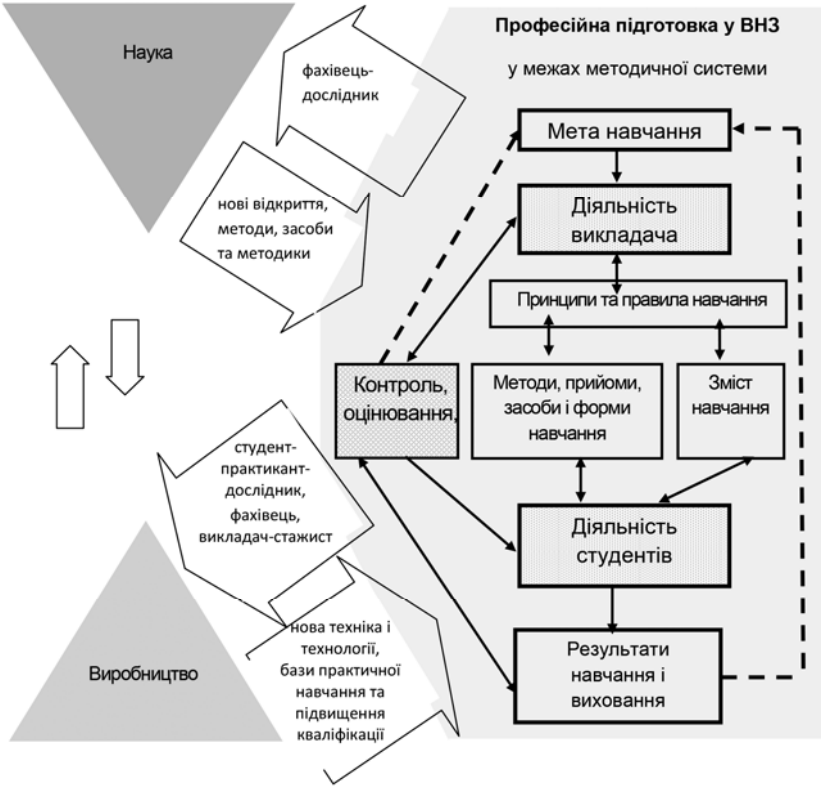


Рис. 1. Узагальнена структурна модель взаємозалежностей методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю як складової професійної підготовки

Список використаних джерел

1. Буцик І. М. Визначення характерних особливостей методичних систем навчання / І. М. Буцик // Науковий вісник НУБіП України. Серія: Психологія Педагогіка. Філософія. — К. : Міленіум, 2015. — Вип. 230. — С. 35—41.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. Кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова, Е. Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев, Е. Г. Осиповский, А. В. Петровский. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
3. Пухальська Г. А. Проблеми підготовки майбутніх пілотів цивільної авіації у вищому навчальному закладі / Г. А. Пухальська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. Наук. Праць. — Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2006. — Вип. 14–15. — С. 129—135.
4. Сильченкова Т. П. Что такое методическая система обучения? / Т. Н. Сильченкова [Електронний ресурс] / — Режим доступу: //www.silchenkova.ru/metod_sist_obych/index.html.
5. Хусаінов Д. Я., Харченко І. І., Шатирко А. В. Введення в моделювання динамічних систем: Навч. посібник [Електронний ресурс]/ Д. Я. Хусаінов, І. І. Харченко, А. В. Шатирко. — К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010. — Режим доступу: http://www.cyb.univ.kiev.ua/library/books/khusainov-17.pdf.

References

1. Butsyk, I. M. (2015) Vyznachennia kharakternykh osoblyvostei metodychnykh system navchannia [Definition of characteristic features of teaching systems] Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriia: Psykholohiia Pedahohika. Filosofiia, 230. 35—41. [in Ukrainian].
2. Bym-Bad, B. M. (2002) Pedahohycheskyi эntsyklopedycheskyi slovar [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Bolshaia Rossyiskaia эntsyklopedyia, 528. [in Russian].
3. Pukhalska, H. A. (2006) Problemy pidhotovky maibutnikh pilotiv tsyvilnoi aviatsii u vyshchomu navchalnomu zakladi [Problems of preparation of future pilots of civil aviation in higher educational institutions] Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. Nauk. Prats. Kharkiv: Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia (UIPA), 14–15, 129–135. [in Ukrainian].
4. Sylchenkova, T. P. (2016) Chto takoe metodycheskaia systema obuchenyia? [What is the methodological training system?] Retrieved from //www.silchenkova.ru/metod_sist_obych/index.html [in Ukrainian].
5. Khusainov, D. Ya., Kharchenko, I. I., Shatyrko, A. V. (2010) Vvedennia v modeliuvannia dynamichnykh system [Introduction to simulation of dynamic systems] Retrieved from http://www.cyb.univ.kiev.ua/library/books/khusainov-17.pdf [in Ukrainian].

Буцык И. М. Методическая система формирования исследовательской компетнтности в профессиональной подготовке инженеров аграрного профиля

В статье рассматриваются вопросы определения существенных характеристик сущности понятия «методическая система обучения», охарактеризована ее содержательная структура, представленная обобщенная структурная модель взаимозависимостей методической системы формирования исследовательской компетентности инженеров аграрного профиля как составляющей профессиональной подготовки, сформулированы требования к методической системе обучения.

Ключевые слова: *система, методическая система обучения, структура, профессиональная подготовка, инженер аграрного профиля.*

Butsyk I. Methodical system of research competence formation in the professional training of agrarian engineers

The article defines the essence of the notion methodical system of education, characterizes informative structure, shows the generalized structure model of interdependence of the methodical system of agrarian engineers research competence formation as an essential part of professional training, forms the demands for methodical system of education.

At the present stage of our study, the priority task was to determine the place and role of the methodical system for the formation of research competence in the training of agrarian engineers, which, in turn, should form the basis for the further construction of an effective methodological system for the organization of the educational process at the university. On the basis of the analysis of scientific works and own theoretical studies, it was established that the methodical system of training is an integral part of the general professional training of a specialist and functions as a separate subsystem based on the implementation of modern teaching methods and technologies. It was also established that the methodological system for the formation of the research competence of engineers of the agrarian profile is structurally dependent on the current level of development of science and production, which is at the basis of its flexibility, complementarity, sustainability and adaptation. Based on the highlighted general characteristics, there were justified requirements for the methodical system of training; further consideration should be given to the simulation of a methodical system for the development of the research competence of future engineers of the agrarian profile.

Key words: *system, methodical system of education, structure, professional training, agrarian engineer.*

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.095

Наталія БХІНДЕР

кандидат педагогічних наук, доцент
здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
e-mail: berestetskanat@ukr.net

СПЕЦИФІКА ОХОРОНИ КОРДОНІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННИХ ВІДОМСТВ

Стаття присвячена аналізу специфіки охорони кордонів в Республіці Індія та дослідженню системи підготовки прикордонників. Окреслено комплекс необхідних вмінь та навичок фахівців прикордонних відомств для якісного виконання службових обов'язків на різних ділянках кордону, описано особливості підготовки прикордонників окремо для кожного відомства.

Ключові слова: підготовка прикордонників, центр базової підготовки, вищий військовий навчальний заклад, загальновійськові навички, спеціальні навички, курси підготовки та перепідготовки військовослужбовців, спеціальні курси.

Охорона державного кордону – важлива складова безпеки кожної держави, яка набуває особливого значення за сучасних умов розвитку суспільства, адже глобалізаційні та інтеграційні процеси (безвізовий або спрощений візовий режими, вільна торгівля, пожвавлення міграційних рухів, тощо) створюють сприятливі умови для поширення нових загроз: тероризм, нелегальна міграція, наркоторгівля, торгівля людьми, контрабанда товарів, транскордонна злочинність, гібридні війни, політичні провокації, прикордонні суперечки і т. ін. Зокрема це стосується країн, що розвиваються, особливо якщо вони не є учасниками військово-політичних союзів та договорів про колективну безпеку. Україна, на жаль, не є виключенням і зіткнулася з тими ж проблемами. Події 2014 року стали новим викликом для Державної прикордонної служби України. За таких умов очевидним є факт необхідності перегляду вимог щодо підготовки особового складу прикордонного відомства та, як результат, випливає необхідність швидкої модернізації професійної підготовки.

Зважаючи на те, що у ході вивчення специфіки охорони державного кордону в Республіці Індія було виявлено, що існує ряд схожих загроз, тому ознайомлення з діяльністю та особливостями професійної підготовки індійських прикордонників сприятиме модернізації підготовки фахівців для охорони кордону в Україні.

Окремим напрямкам формуванню професійної готовності військовослужбовців, у тому числі прикордонників, присвячені роботи О. Барабанщикова, О. Діденка, І. Грязнова, В. Полюка, О. Торічного та ін. Проблеми підготовки військових у Республіці Індія вивчали М. Алагаппа, П. Дас, С. Сінгх, Б. Пама та ін. Незважаючи на значну кількість робіт з цієї проблеми, їх аналіз переконує, що на сьогодні немає достатньої кількості наукових досліджень, які б акцентували увагу на порівнянні систем підготовки прикордонників в Республіці Індія та Україні. Крім того питання творчої імплементації досвіду Республіки Індія в Україні з метою модернізації підготовки прикордонників відсутні у вітчизняних дослідженнях.

Мета статті – дослідити специфіку охорони кордонів в Республіці Індія та пояснити особливості професійної підготовки індійських прикордонників.

Республіка Індія межує на північному заході з Пакистаном, на півночі – з Китаєм, Непалом і Бутаном, на сході – з М'янмою і Бангладеш та має морські кордони з Шрі-Ланкою, Індонезією та Мальдівами. Кожна ділянка державного кордону має свої історичні, географічні та політичні особливості. Зважаючи на це, в країні поступово утворилася власна система прикордонної безпеки та прикордонного менеджменту, а також унікальна система професійної підготовки прикордонників. На

сьогодні охорону кордонів Республіки Індія покладено на прикордонні відомства: Воєнізована прикордонна служба Assam Rifles, Прикордонна служба Border Security Force (BSF), Індо-Тибетська прикордонна поліція Indo-Tibetan Border Police (ITBP), Прикордонна служба Sashastra Seema Bal (SSB), а також Берегова охорона Республіки Індія, кожне з яких відповідає за свою ділянку кордону та має свою специфіку службової діяльності. Враховуючи особливості завдань, які стоять перед індійськими прикордонними відомствами, існують значні відмінності в системах професійної підготовки персоналу для кожної із цих служб. Розглянемо ці аспекти детальніше.

Індо-пакистанський кордон вважається одним із найнебезпечніших у світі. У 1947 р. розгорілася індо-пакистанська війна за територію Кашмір, а з 1972 вона розділена між двома країнами Лінією фактичного контролю, яку не визнає ні Індія, ні Пакистан. До сьогодні з більшою чи меншою частотою на кордоні відбуваються збройні сутички, а в прикордонних районах часто стаються терористичні атаки. Індо-пакистанський кордон охороняється BSF, яка була створена у 1965 р. «для забезпечення недоторканості кордонів Республіки Індія, а також протидії загрозам, які з цим пов'язані…» [10]. На теперішній час BSF складається із 186 батальйонів загальною чисельністю 240000 осіб персоналу. BSF є федеральним правоохоронним відомством і входить до Міністерства внутрішніх страв (MBC) Республіки Індія. Головними завданнями BSF є охорона сухопутних кордонів, попередження транскордонних злочинів, тероризму та протистояння заколотам та сепаратистським повстанням. Прикордонна служба включає також військове з'єднання для протидії стихійним лихам, авіаційне крило, морський патруль з дев'ятьма плаваючими прикордонними заставами, артилерійський полк та десантно-диверсійні підрозділи [10], які виконують свої окремі функції.

Зважаючи на специфіку завдань BSF, існують певні особливості підготовки прикордонників цього відомства, яка здійснюється в центрах базової підготовки (ЦБП) та Академії Прикордонної служби. В ЦБП курсанти вивчають такі дисципліни: «Фізична підготовка», «Стройова підготовка», «Вогнева підготовка», «Тактична медицина», «Службові інструкції», «Основи військової тактики», «Загальна підготовка», «Військове право», «Військова історія Індії», тощо.

Академія Прикордонної служби була заснована у 1966 р. як Навчальний центр та військове училище BSF. На сьогодні академія – Центр підготовки та перепідготовки офіцерських кадрів для BSF. Для якісної підготовки прикордонників в Академії створено кілька навчальних підрозділів. Тактичний факультет є основним навчальним підрозділом і готує офіцерів-прикордонників для виконання завдань у мирний час (прикордонний контроль, охорона державного кордону, тощо), командирів десантно-диверсійний груп, а також керівників сухопутних операцій для оборони державного кордону у випадку збройного протистояння. З цією метою слухачі вивчають багато різноманітних навчальних курсів: військовий менеджмент, командні курси для старших офіцерів, комбінований курс для штабних офіцерів, інтегрований інтенсивний курс для молодших офіцерів, курс для керівників відділів логістики, курс тактичної медицини, курс військового планування (тактико-оперативний рівень). Крім військових дисциплін слухачі вивчають геополітику, права людини, основи розвідки, право, фінансовий менеджмент, стрес-менеджмент, управління в критичній ситуації, лідерство та управління персоналом.

Спеціальний навчальний центр Академії Прикордонної служби готує помічників начальника прикордонного підрозділу (з другого курсу), а також начальників взводів для BSF. Окремо у центрі готують військових медиків, ветеринарів та інженерів. Курсанти Спеціального навчального центру вивчають наступні дисципліни: фізична підготовка, стройова підготовка, вогнева підготовка, ведення бою, прикордонний менеджмент, читання карт, експлуатація військової техніки, радіотелефонні системи, право, тактика, конфлікт низької інтенсивності, інформатика, розвідка, внутрішня безпека, адміністрування та бухгалтерський облік, тактична медицина, управління персоналом, спеціальні поліцейські дисципліни, водіння і експлуатація автомобільної техніки, етикет, ділова кореспон-

денція, геополітика, верхова їзда, управління в критичній ситуації [3]. Крім того, в Академії викладають специфічні курси для прикордонників: кінологія, використання сльозогінного газу для контролю натовпу, дії під час надзвичайних ситуацій (повінь, циклон, тощо), протидія хімічній та біологічній зброї, дайвінг та ін. Значна увага приділяється курсам виживання в екстремальних умовах Гімалайських гір.

Індо-китайський кордон з'явився як лінія розмежування після Китайсько-індійської війни 1962 р., в ході якої китайські війська повністю зайняли спірні території, після чого було оголошено припинення вогню. Лише в угодах 1993 та 1996 рр. Лінія контролю отримала часткове юридичне визнання, проте існує ряд районів, за які час від часу точаться суперечки. У жовтні 2013 р. Республіка Індія та КНР підписали угоду про співпрацю в сфері оборони кордону для реалізації спільного патрулювання вздовж Лінії контролю, а щоб попередити нову ескалацію збройного конфлікту обидві сторони домовилися про взаємне невикористання зброї [13], що створило передумови для формування спеціальних навичок для військовослужбовців на цій ділянці кордону.

Індо-Тибетська прикордонна поліція (ITBPF) була створена в 1962 р. й розташовувалася вздовж кордону з Тибетом, окупованого Китаєм. На сьогодні головним завданням ITBPF є забезпечення недоторканості північного кордону та протидія загроз на кордоні (нелегальна міграція, контрабанда тощо). На сьогодні ITBPF знаходиться під юрисдикцією МВС і налічує 49 батальйонів та близько 72000 прикордонників. Більшість прикордонних застав знаходяться на висоті більше 6000 м, де поширені заметілі, хурделиці, небезпека сходжень снігових лавин, зсувів твердої породи та селів, а температура більшу частину року опускається нижче –40°. Такі кліматичні та географічні особливості кордону вимагають особливих навичок [13], а, отже, й імплементації спеціальної програми професійної підготовки прикордонників ITBPF.

У структурі Індо-Тибетської прикордонної поліції діє один ЦБП, головними завданнями якого є проведення вступних тестувань серед цивільної молоді та рядових з Державної та Центральної поліції, які бажають перейти на службу в прикордонне відомство, а також підготовка майбутніх констеблів. Курс підготовки триває 44 тижні і включає такі дисципліни: «Інтенсивна фізична підготовка», «Рукопашний бій (карате, дзюдо)», «Стройова підготовка», «Вогнева підготовка», «Читання карт», «Польова виучка», «Бойова майстерність», «Тактика», «Протидія повстанським угрупуванням», «Стрілецька підготовка», «Альпінізм», «Плавання», «Здоровий спосіб життя», «Спеціальна підготовка» (що включає охорону визначеної ділянки кордону та вміння виконувати завдання, які стосуються управління кордонами). В центрі також проводять курси підвищення кваліфікації для командирів секційного рівня. Крім того, є окремий підрозділ для проведення курсів для кінологів та кінних вершників.

Академія ITBF є провідним вищим військовим навчальним закладом, який здійснює підготовку та перепідготовку офіцерів для відомства. На сьогодні в Академії проходить підготовку вище командування як прикордонної поліції, так й інших правоохоронних відомств та військових формувань, а також викладаються курси підвищення кваліфікації для офіцерів всіх рівнів. Серед навчальних курсів, яких навчають в Академії можна назвати наступні: базова підготовка заступника керівника прикордонного підрозділу, курси для офіцерів запасу, навчання лідерських навичок, бойова підготовка, стратегічний менеджмент, адміністративно-командне управління (для вищого командного складу), взаємодія з іншими військовими формуваннями, курси перекваліфікації військовослужбовців, тактика охорони кордону, курси підготовки інспекторів прикордонного контролю, розмінування та саперна справа, автомобільна підготовка, тактична медицина, курси для офіцерів відділів логістики та квартирмейстерів, розвідка, навички читання карт, рукопашний бій, курси підготовки до протидії тероризму, підготовка охоронців для посадових осіб, виявлення та розпізнавання вибухових речовин, кінологія, тощо [9]. Крім того весь особовий відомства повинен мати навички альпінізму та ходьби на лижах, орієнтуватися та швидко пересуватися по безлюдній та важкодоступній місцевості, володіти навичками

протидії стихійним лихам та вміти організовувати рятувально-пошукові операції, протидіяти радіологічній та хімічній небезпеці [13], що є важливим для збереження власного життя на такій місцевості.

Дружні стосунки між Індією та її двома сусідами Непалом і Бутаном обумовлюють певні схожі риси на цій ділянці охорони кордону, яку охороняє Збройна прикордонна служба SSB, яка була заснована у 1963 р. На сьогодні служба входить до складу МВС та налічує близько 73000 персоналу. SSB є напіввійськовим правоохоронним відомством, а основними завданнями цієї служби є охорона кордонів Індії, протидія нелегальній міграції, контрабанді та антидержавній діяльності [5], зважаючи на порівняно низький рівень загроз.

Базова підготовка персоналу SSB проходить в трьох навчальних центрах. Курс базової підготовки триває 43 тижні, протягом яких курсантів навчають читати карти, використовувати зброю, вести бій низької інтенсивності, знайомлять з основами тактики, а також здійснювати управління кордонами та розвідувальну діяльність, виконувати деякі поліцейські функції, тощо. Крім того, варто зазначити, що через відносну безпеку цих ділянок та через спрощений режим перетину кордону на службу в SSB беруть цивільних осіб, які проходять таку саму базову підготовку і виконують більшість функцій, що і військовослужбовці [4], що є важливим економічним фактором діяльності SSB, але не знижує ефективності служби.

Непал та Бутан знаходяться між історичними суперниками – Індією та Китаєм, тому персонал SSB виконує специфічну функцію – збирання та аналіз оперативної інформації [1]. Тому створені окремі курси, під час яких прикордонників навчають спілкуватися з місцевим населенням, створювати позитивний образ Індії у віддалених селах, вербувати агентів серед місцевих жителів та розвивати власну пильність. Все це пояснюється великою активністю агентів з Китаю на цій території, який розглядає Непал як зону свого впливу [7]. Також під час базового курсу курсантів вчать основам партизанської війни, протидіяти повстанській діяльності, виявляти міни, знайомлять з правилами виживання в джунглях та у засніжених горах. Крім того курсанти повинні знати особливості проведення рятувальних робіт, а також вміти надавати медичну допомогу [1].

Підготовка офіцерів здійснюється в Академії SSB, яка була заснована у 2004 р. і на сьогодні є одним з провідних вищих військових навчальних закладів Республіки Індія. В Академії вивчаються наступні курси за трьома блоками: основний блок (підготовка заступників командирів прикордонних підрозділів та констеблів для прикордонної служби на різних умовах вступу залежно від освіти, яку вже має кандидат), блок підвищення кваліфікації (курси для заступників командирів прикордонних підрозділів перед переведенням на вищу посаду, курси для старших офіцерів, курси підготовки керівників десантно-диверсійних підрозділів, прикордонний менеджмент для молодшого, середнього та вищого офіцерського складу, стратегія внутрішньої безпеки), а також підготовка безпосередньо під час служби (курси інструкторів для підготовки персоналу, підготовка інструкторів з питань прикордонного менеджменту, а також курс для заступників керівників прикордонних підрозділів з питань формування полків та нових військових частин). Крім того, на базі Академії викладають багато короткострокових спеціальних курсів, що стосуються протидії повстанській та сепаратистській діяльності, веденню війни в джунглях, читанню карт, альпінізму, веденню бою на середній висоті в горах, виживанню в зимових горах, протидії стихійним лихам, знешкодженню вибухових пристроїв, охорона та супровід посадових осіб, підготовка до виконання десантно-диверсійних завдань, тощо [5]. Всі ці курси спрямовані на підвищення ефективності SSB та формування готовності офіцерського складу до виконання специфічних завдань.

Індія та М'янма мають низку двосторонніх домовленостей в сфері прикордонної безпеки, що стосуються контролю за потоком біженців з гірських племен, які направляються в Індію, врегулювання контрабанди зброї та наркотиків. За результатом спільних домовленостей 2001–2003 рр. було вирішено звести загороджувальні конструкції на цій ділянці кордону.

Індо-бангладеський кордон є п'ятим найдовшим кордоном у світі (4096 км). Договір

про взаємний обмін анклавами був підписаний у 2011 р., а угода про демаркацію кордонів між країнами – у 2015 р. На сьогодні кордон містить як ділянки із загороджувальними спорудами, так і ділянки, більш доступні для вчинення протиправної діяльності (контрабанда худоби, продуктів харчування, ліків, наркотиків, нелегальна міграція, тощо). Через велику кількість порушень кордону індійським прикордонникам дозволяється стріляти без попередження. Крім того, на кордоні відбуваються часті збройні сутички між військовослужбовцями прикордонних відомств обох країн.

Поряд з BSF індо-м'янманський та індо-бангладеський кордони охороняють підрозділи Assam Rifles. Assam Rifles – найстаріша напіввійськова правоохоронна служба, яка була заснована ще у 1835 р. На сьогодні служба налічує 46 батальйонів та близько 65000 персоналу. Основні завдання Assam Rifles: забезпечення внутрішньої безпеки, протидія та попередження сепаратистській діяльності та протидія повстанським рухам, операції щодо охорони державного кордону, надання гуманітарної допомоги цивільному населенню у випадку надзвичайної ситуації, забезпечення зв'язку, надання медичної допомоги, а також навчання дітей у відділених регіонах. У воєнний час стрілки Assam Rifles беруть участь в усіх бойових операціях на рівні зі Збройними силами Республіки Індія [11]. У зв'язку з переслідуваннями мусульман-рохінджа в М'янмі, які загострилися у 2017 р., роль Assam Rifles значно підвищується, адже саме на цю службу покладаються функції патрулювання кордону та контроль перетину кодону в так званих «воротах дружби».

Навчальний центр та школа Assam Rifles – один з найбільших навчальних центрів у складі Збройних Сил Республіки Індія, одночасно там підготовку проходить 2200–2400 курсантів. Базовий курс підготовки триває 46 тижнів [12]. Під час навчання курсанти вчаться військової майстерності, проходять вогневу підготовку і здобувають навички влучно стріляти в ціль, вести вогонь у відповідь, управляти своїми рефлексами в небезпечній ситуації. Усі військовослужбовці Assam Rifles повинні вміти виконувати спеціальну вправу – стрільба в джунглях, оскільки їхня ділянка кордону проходить через джунглі і має певні особливості. Для курсантів штучно облаштовані спеціальні ділянки, де вони вчаться орієнтуватися серед заростів джунглів та влучно стріляти в ціль. Значна увага приділяється протидії контрабандній діяльності. Так, прикордонники вчаться виявляти контрабандну зброю, боєприпаси, наркотики, які перевозять терористичні угрупування, що діють в регіоні, а також є спеціальна дисципліна – «Виявлення фальшивих грошових купюр».

Базовий курс для прикордонників Assam Rifles спрямований на формування професійних навичок та виконання службових завдань: ведення та протидія гібридній війні, забезпечення охорони кордону, оборона тилових районів та захист місцевих жителів під час бойових дій, виконання оперативних завдань у мирний та воєнний час, антитерористична діяльність, тощо. Крім того, однією з головних компетенцій військовослужбовця Assam Rifles є протидія сепаратистській та повстанській діяльності [2]. Багато завдань прикордонники Assam Rifles виконують спільно з підрозділами Сухопутних військ Республіки Індія, тому і під час базового курсу проводять спільні тренування.

Індо-м'янманський та індо-бангладеський кордони проходять через віддалені райони, тому часто прикордонники виконують і гуманітарні місії: допомагають місцевому населенню в надзвичайних ситуаціях, забезпечують провізією за несприятливих умов, надають медичну допомогу тощо. Так, В. Елвін писав, що солдати Assam Rifles є «справжніми друзями горців, охоронцями закону та порядку, захисниками кордону» [6, 245]. В Індії немає окремого вищого військового навчального закладу, який готував би офіцерів для Assam Rifles, і персонал служби проходить підготовку і перепідготовку в Академії оборони (м. Індрапраста), Академії підготовки офіцерів, а також Національному університеті оборони Республіки Індія [2].

Республіка Індія підтримує дружні відносини зі своїми морськими сусідами та розвиває з ними багато спільних та проектів в економічній, політичній, енергетичній, військовій та культурній сферах. Берегова охорона Республіки Індія забезпечує недоторканість морських рубежів. Служба створена у 1978 р.

й на сьогодні знаходиться під юрисдикцією Міністерства оборони та налічує майже 11000 персоналу. Головними завданнями сужби є безпека та захист острівних територій, а також об'єктів, що знаходяться у відкритому морі, захист рибалок та моряків, збереження живих організмів в морі, співпраця з Митною службою та протидія контрабанді, пошуково-рятувальні операції в морі, спостереження за морськими кордонами країни, протидія браконьєрству та незаконному видобутку корисних копалин [8].

Базова підготовка прикордонників для Берегової охорони Республіки Індія відрізняється від решти служб, зважаючи на специфіку діяльності служби. Так, базова підготовка проводиться для персоналу рядового складу. Усі майбутні прикордонники діляться на дві групи: янтрік (особи, що мають закінчену середню спеціальну чи вищу освіту) та навік (кандидати, які вступають на базі закінченої шкільної освіти). Усі майбутні військовослужбовці тренуються в Школі Військово-морських сил в м. Чілка. Для янтрік курс базової підготовки становить 9 тижнів безпосередньо в приміщенні школи, а потім 3 місяці на кораблі Берегової охорони, де вони опановують технічну майстерність управління приладами. Крім того, курсанти, які показали найкращі результати, можуть продовжити навчання в одній з шкіл Військово-морських сил (м. Шівалі чи м. Валсурі), Військово-морському Інституті авіаційних технологій в м. Кочі чи Суднобудівній школі в м. Мумбай та здобути військово-технічну спеціальність з перспективою отримати офіцерське звання в подальшому. Таке навчання буде тривати уже 90–100 тижнів, залежно від спеціальності. Для навік курс базової підготовки становить 24 тижні в школі, а потім протягом 3 місяців на одному з кораблів Берегової охорони. Після успішної атестації прикордонник проходить курс введення на посаду протягом 4–6 місяців, залежно від майбутніх посадових обов'язків [8]. Під час базової підготовки курсанти вивчають особливості управління морськими кордонами, здобувають навички протидії загрозам на морській ділянці кордону, особливо контрабанді та браконьєрству. Крім того, майбутні прикордонники вчаться протистояти проникненню терористів в країну через водні шляхи. Корисним є навчання в реальних умовах, коли курсант бачить реалії військової служби і має можливість випробувати свої навички.

Офіцери проходять підготовку та перепідготовку в Академії Берегової охорони. Основним навчальним курсом в Академії Берегової охорони є «Основи військово-морської служби». Після успішного складання екзамену слухачі тренуються в морі протягом 24 тижнів, а також 16 тижнів безпосередньо виконують службові завдання на кораблях Берегової охорони. Після цього вони складають іспит, і Комісія оцінює їхні навички. Після цього за бажанням деякі офіцери можуть вивчати технічне обладнання на кораблях та отримати додатковий сертифікат. Крім того, військовослужбовці вивчають курси «Несення вахти на кораблі» та «Використання електричного та електронного навігаційного обладнання». Деякі курси розроблені спеціально для військовослужбовців льотної ескадрильї Берегової охорони, а саме: «Керування гелікоптером» та «Технічне обслуговування літака» [8].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що наявність п'яти окремих прикордонних служб в Республіці Індія та імплементація окремих програм підготовки для їх фахівців доводить про наявність унікальної програми підготовки прикордонників, які ефективно виконують покладені на них завдання. Так, професійна підготовка прикордонників в Республіці Індії відбувається в різних навчальних закладах, залежно від служби та визначених завдань. Це обумовлено багатьма історичними подіями, географічними та кліматичними особливостями в прикордонних районах, а також соціально-політичними умовами розвитку індійського суспільства. Зважаючи на аналіз професійної підготовки індійських прикордонників можемо зробити висновок, ми можемо стверджувати, що усі майбутні прикордонники здобувають загальновійськові навички та вивчають курси, які обов'язкові для всіх служб та родів військ: фізична, стройова та вогнева підготовка, ведення бою, прикордонний менеджмент, читання карт, протидія тероризму, управління персоналом, автомобільна підготовка, навички лідерства, взаємодія з іншими військовими підрозділами, тактична медицина та військове

планування (оперативно-тактичний рівень). Також розроблено спеціальні курси, які вивчають прикордонники певних служб, з урахуванням загроз на визначеній ділянці кордону, а саме: конфлікт низької інтенсивності (BSF), рукопашний бій, протидія стихійним лихам, радіологічна та хімічна зброя, орієнтація на місцевості, альпінізм (ITBP), диверсійно-розвідувальна діяльність, війна в джунглях, знешкодження вибухових пристроїв (SSB), протидія гібридній війні, сепаратистській та повстанській діяльності (Assam Rifles).

В подальшому планується дослідити методику навчання військових дисциплін у вищих військових навчальних закладах Республіки Індії та порівняти з системи професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія та Україні.

Список використаних джерел

1. Annual Report 2015–2016 / Ministry of Defence, Government of India http://mod.nic.in/sites/default/files/Annual2016.pdf.
2. Assam Rifles: Role and Tasks. — Режим доступу: http://assamrifles.gov.in/newwindow.html?2030.
3. Border Security Force Academy — Birthplace of the Borderman — Режим доступу: http://acy.bsf.gov.in.
4. Chakravorty A. Explained: Why was the Sashstra Seema Bal force created? // The Indian Express. — February 16, 2016. — Режим доступу: http://indianexpress.com/article/explained/sashastra-seema-bal-ssb-news/.
5. Director General's Message. — Режим доступу: http://www.ssb.nic.in/index1.aspx?lsid=24&lev=1&lid=32&langid=1&Cid=0.
6. Elwin V. The Tribal World of Verrier Elwin: An Autobiogaphy. — J[ford University Press, 1990. — 374 p.
7. Halper L. B. et al. Tibet: An Unfinished Story / Halper L. B., Halper S. — Oxford University Press, 2014. — 357 p.
8. Indian Coast Guard Mission Statement — Режим доступу: http://www.indiancoastguard.nic.in.
9. Indo Tibetan Border Police Force (ITBPF): Training Centers https://career.webindia123.com/career/options/defence_government/paramilitary_forces/indo_tibetan_border_police_force_itbpf/trainingcenters.htm.
10. Role of the BSF. — Режим доступу: http://bsf.nic.in/en/introduction1.html.
11. Sharma A.K. The Assam Rifles: Sentinels of the East // Frontier India from 16 May 2008. — Режим доступу: http://frontierindia.net/the-assam-rifles-sentinels-of-the-east.
12. Talukdar S. Frontier Force // Frontline Volume 27. Issue 12: June 05-18, 2010. http://www.frontline.in/static/html/fl2712/stories/20100618271208900.htm.
13. The Indo-Tibetan Border Police Force Act, 1992. — № 35 OF 1992. — Режим доступу: http://itbpolice.nic.in/itbpwebsite/Documents/ITBP-Act.pdf.

Бхиндер Н. В. Специфика охраны границ в Республике Индия и особенности подготовки специалистов пограничных ведомств

Статья посвящается анализу специфики охраны границ в Республике Индия и исследованию системы подготовки пограничников. Очерчено комплекс необходимых умений и навыков специалистов пограничных ведомств с целью качественного исполнения служебных обязанностей на различных участках границы, описано особенности подготовки пограничников отдельно для каждого ведомства.

Ключевые слова: подготовка пограничников, центр базовой подготовки, высшее военное учебное заведение, общевойсковые навыки, специальные навыки, курсы подготовки и переподготовки военнослужащих, специальные курсы.

Bhinder N. V. Formation of border guards' training system in the Republic of India: historical and socio-political preconditions

In contemporary conditions the border agencies throughout the world face new challenges: terrorism, illegal migration, drug and human trafficking, goods smuggling, transborder crime, proxy wars, territorial and border disputes, etc. Ukraine has similar problems. Nowadays the State Border Guard Service of Ukraine need modernize the system of its personnel training. Depending on similar tasks border guards have to obtain similar knowledge and professional skills. Thus, it is necessary to research the peculiarities of training of border guards in the Republic of India as the country has similar political, social, and military problems which affect border guards' personnel.

The Republic of India borders on 9 countries and possesses 5 agencies to ensure border security: Assam Rifles, Border Security Force, Indo-Tibetan Border Police, Sashastra Seema Bal, and Indian Coast Guard. The geographical, political, and socio-economical conditions develop the unique system of border security outlined as one border – one force. These facts require special approaches to training of border guards in India.

Thus, the system of border guards' training in the Republic of India includes basic training and special military training considering the border sector and task. The border guards are trainined in the basic training centers and higher military educational establishments which are oriented towards formations of general and special military skills. They provide basic training for newcomers and various courses for regular personnel.

The author came to the conclusion that there are many similarities in the systems of military education of the Republic of India and Ukraine and Ukrainian higher military educational establishments have to consider Indian experience and implement progressive concepts creatively.

Key words: border guards' training, basic training center, higher military educational establishment, general military skills, special skills, training and retraining courses for servicemen, special courses.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 378.433

Оксана ВОРОБЙОВА

кандидат наук з державного управління
провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті
Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ, Україна
e-mail: oksana.vorobyova@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ

Стаття присвячена аналізу теоретичних підходів щодо управління освітою в контексті забезпечення якості освіти. У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття – якість, якість освіти, управління, управління якість освіти. Поняття якість освіти має певні особливості через багатовимірність самої системи освіти, але відповідає загальноприйнятому значенню з урахуванням особливостей освітньої галузі. Більшість дослідників визначають якість як результат впливу багатьох факторів, що стосуються освітньої діяльності, а якість освіти – це сукупністю специфічних показників галузі (зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий потенціал).

Ключові слова: освіта, якість, якість освіти, управління, забезпечення якості освіти.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства та глобалізаційних змін, що відбуваються у світі, особливої актуальності набувають розвиток глобальних ринків освітніх послуг, процеси уніфікації національних освітніх стандартів та підходи щодо управління забезпечення якості освіти. Сучасні наукові підходи у дослідженні управління освітою в контексті забезпечення якості освіти не є цілісною науковою теорією, вони включають в себе багато напрямків та різні підходи, визначають бачення проблем з різних аспектів управління.

Вагомий внесок у дослідження теоретичних проблем щодо управління освітою в контексті забезпечення якості освіти зробили Є. Хриков [14], Е. Злобін [3], Є. Яковлєв [17], В. Панасюк [10], Н. Селезньова [12], Н. Матвеєва [8], Т. Шамова [15] та інші науковці.

Метою статті є здійснити аналіз теоретичних підходів щодо управління освітою в контексті забезпечення якості освіти.

Якість освіти (анг. – quality of education, німецькою – die Bildungsqualität) являє собою збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. Це поняття має вивчатися як комплексне у межах кваліології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості (Quality System / Qualitätssystem), теорію оцінки якості (Evaluation) і теорію управління якістю (Management and Monitoring of Quality / Qualitätsmanagement und monitoring). Кожна з названих складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, що дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами, оскільки якість освіти характеризується багатовимірністю, багатоаспектністю та багатопараметричністю [6, 1017]. Дослідник О. Ляшенко трактує якість як відповідність вимогам споживача, як сукупність властивостей продукції, що визначають ступінь придатності її для використання за призначенням; як ступінь досконалості, яким володіє товар, послуга чи інший вихідний продукт бізнес-процесу, а якість освіти – як збалансовану відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [7, 10]. Якість освіти як соціально-педагогічне явище описує О. Савченко і зазначає, що є дві площини – теоретико-методологічна та практична. У першій площині дослідники ведуть пошук концептуальних засад визначення й оцінювання

якості освіти як категорії, що визначає досконаліть функціонування освітніх систем. У другій – ставлять перед собою більш прагматичні цілі, пов'язані з пошуком способів впливу на якість освіти та управління процесом її поліпшення [11 7]. У свою чергу С. Некрасов зазначає, що якість освіти з одного боку, складається з окремих якісних характеристик, з іншого – є системою, призначеною для вирішення конкретних професійних завдань, а основною об'єднуючою ланкою між окремими параметрами є професійне завдання [9, 43]. Якість вищої освіти – це комплексна характеристика, стверджує Ю. Зіньковський, і відображає діапазон і рівень освітніх послуг, які надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. На думку автора, якість вищої освіти є системною категорією, яка охоплює поняття «якість навчання» і «якість підготовки» [2, 34]. Дослідник М. Поташник розглядає якість освіти через «співвідношення мети і результату, як міра досягнення цілей, при тому, що цілі (результати) задані тільки операціонально і спрогнозовані в зоні потенційного розвитку учня» [13, 33]. Цю думку підтримує і В. Болотов, стверджуючи що – «інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним та особистим очікуванням» [1, 6]. Економічний підхід через задоволення потреб споживача послуг здійснює Р. Капченко – «під якістю освітньої діяльності мають розглядатися не просто характеристики вищих навчальних закладів і державних органів, які здійснюють управління у галузі вищої освіти, а сукупність характеристик діяльності системи вищої освіти та її складових щодо надання послуг для здобуття вищої освіти, котра визначає її здатність задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства» [4, 24].

Управління якістю освіти потребує системного підходу і, як зазначає Є. Хриков, передбачає виділення системи, структури, елементів як на рівні системи в цілому, так і на рівні кожної її підсистеми з урахуванням бажаного кінцевого результату, досягненню якого підпорядковане функціонування системи. Управлінська діяльність є одночасно підсистемою навчального закладу і самостійною складною системою з такими структурними компонентами, як мета управління, управлінська інформація, засоби управлінської комунікації, керуюча підсистема та керована підсистема [14, 154]. Підтримують використання системного підходу в управлінні якістю освіти С. Міщенко та Е. Злобіна. Зокрема визначають, що «системний підхід до управління якістю в освітній організації є найбільш прийнятним і таким, що відповідає вимогам сьогодення. Так, вищий навчальний заклад, як освітня організація, відповідає основним властивостям системи: цілеспрямованості (цілі в області якості), складності (безліч структурних підрозділів і складність їх взаємозв'язку), подільності (освітня, науково-дослідна, навчально-методична, господарська діяльності), цілісності (спрямованість дій структурних підрозділів підпорядкована єдиним цілям), структурності (взаємозалежність між підрозділами згідно ієрархічним рівням)» [3, 38]. Процесний підхід в управлінні якістю освіти досліджує Н. Матвеєва, та стверджує, що процесний підхід в управлінні якістю освітнього процесу сприяє переходу того, кого навчають, з позиції об'єкта в позицію суб'єкта освітнього процесу, що забезпечує чітку фіксацію освітніх результатів, способів оцінки ступеня їх досягнення та інформування про них учнів [8, 123]. Управління якістю освіти як процес взаємодії досліджує Т. Шамова та визначає управління якістю освіти як цілеспрямований ресурсозабезпечений та спроектований освітній процес взаємодії керівної та керованої підсистем із досягнення якості запрограмованих результатів (досягнення норм і стандартів) [15, 94]. В. Панасюк визначає управління якістю освіти як «комплексний, цілеспрямований скоординований процес впливу на нього в цілом, і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування і результатів необхідним вимогам, нормам, стандартам та очікуванням» [10, 40]. У свою чергу Н. Селезньова стверджує, що управління якістю вищої освіти – це «вплив на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку якості у відношенні до всіх об'єктів і процесів у вищій освіті з боку суб'єкта управління та організація ним зворотного зв'язку відповідно до встановлених цілей, норм, стандартів» [12, 12]. Орієнтація на

досягнення цілей розглядає Є. Яковлєв, і зазначає що управління якістю освіти являє собою систему, цілі якої формуються всередині самої системи, і відзначає необхідність створення умов для їх формування. На його думку найкращим для управління є самоорганізація, оскільки особливість системи управління якістю освіти визначається переважанням внутрішньосистемних зв'язків компонентів освітнього закладу над зовнішніми впливами на них [17, 175].

З метою дослідження сутності управління освітою в контексті забезпечення якості вищої освіти проаналізовано ряд наукових праць. Можна зробити висновки, що поняття якість освіти має певні особливості через багатовимірність самої системи освіти, але відповідає загальноприйнятому значенню з урахуванням особливостей освітньої галузі. Більшість дослідників визначають якість як результат впливу багатьох факторів, що стосуються освітньої діяльності, а якість освіти – це сукупністю специфічних показників галузі (зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий потенціал). Щодо питання управління освітою в контексті забезпечення якості вищої освіти, то існує декілька підходів: системний підход управління якістю освіти відображено в наукових розробках Є. Хрикова, С. Міщенко, Е. Злобіна; управління якістю освіти як орієнтація на досягнення цілей досліджує Є. Яковлєв; управління якістю вищої освіти як впливу розглядають В. Панасюк, Н. Селезньова; процесний підхід в управлінні якістю освіти досліджує Н. Матвеєва; управління якістю освіти як процес взаємодії досліджує Т. Шамова.

Список використаних джерел

1. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. — 2005. — No 1. — С. 5—10.
2. Зіньковський Ю. Ф. Якість вищої освіти / Ю. Ф. Зіньковський // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 1016.
3. Злобин Э. В. Управление качеством в образовательной организации / Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. — 88 с.
4. Капченко Р. Л. Вхідний контроль як засіб підвищення якості професійного навчання / Р. Л. Капченко, М. І. Десненко // Ринок праці та зайнятість населення. — 2012. — № 1. — С. 23—26. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2012_1_9.
5. Короткий філософський словник-довідник : українсько-англо-німецько- французький словник-довідник / за ред. І. П. Чорного, О. Є. Бродецького. — Чернівці: Рута, 2006. — 288 с.
6. Лукіна Т. О. Якість освіти / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 1017—1018., с. 1017.
7. Ляшенко О. І Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу / О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник / за заг. ред. Локшиної Олени Ігорівни ; Міністерство освіти і науки України. — К. : К.І.С., 2004. — С. 9—14.
8. Матвеева Н. Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Матвеева Наталья Николаевна. — Самара, 2009. — 203 с.
9. Некрасов С. Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста / С. Д. Некрасов // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — No 1(24). — С. 42—45.
10. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. — СПб. : КАРО, 2003. — 384 с.
11. Савченко О. Я. Вступ Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи посібник / О. Савченко / за заг. ред. Локшиної Олени Ігорівни ; Міністерство освіти і науки України — К. : К.І.С., 2004. — С. 7—8.
12. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н. А. Селезнева. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 95 с.
13. Управление качеством образования : Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
14. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. /Є. М. Хриков. — К.: Знання, 2006. — 365 с.
15. Шамова Т. И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т. И. Шамова, Н. А. Шарай // Завуч. — 2002. — No 8. — С. 92—95.
16. Шепелєв, 2002 — Шепелев М. А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М. А. Шепелев. — Днепропетровск: «Журфонд», 2002. — 304 с.
17. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е. В. Яковлев. — Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2002. — 390 с.

References

1. Bolotov V. A. (2005). O postroenyy obshcherossyiskoi systemы otsenky kachestva obrazovanyia [On the construction of a nationwide system for assessing the quality of education] Voprosы obrazovanyia. No 1, 5—10. [in Russian].
2. Zinkovskyi Iu. (2008) Yakist vyshchoi osvity [Quality of higher education] Entsyklopediia osvity.: Yurinkom Inter, 1016. [in Ukrainian].
3. Zlobyn Э. (2004) Upravlenye kachestvom v obrazovatelnoi orhanyzatsyy [Quality management in an educational organization] Tambov: Yzd-vo Tamb. hos. tekhn. un-ta, 88 [in Russian].

4. Kapchenko R. (2012) Vkhidnyi kontrol yak zasib pidvyshchennia yakosti profesiinoho navchannia [Entrance control as a means of improving the quality of vocational training] Rynok pratsi ta zainiatist naselennia. № 1, 23—26. — Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2012_1_9. [in Ukrainian].
5. Chornoho I. (2006) Korotkyi filosofskyi slovnyk-dovidnyk : ukrainsko-anhlo-nimetsko- frantsuzkyi slovnyk-dovidnyk [Short Philosophical Dictionary-Directory: Ukrainian-English-German-French Dictionary-Directory]Chernivtsi : Ruta, 288 [in Ukrainian].
6. Lukina T. (2008) Yakist osvity [Quality of education] Entsyklopediia osvity. — K. : Yurinkom Inter, 1017—1018 [in Ukrainian].
7. Liashenko O. (2004) Stratehiia yakosti yak osnova osvitnoi polityky krain svitu Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukrainski perspektyvy : posibnyk. K: K.I.S., 9—14. [in Ukrainian].
8. Matveeva N. (2009). Protsessnыi podkhod v upravlenyy kachestvom obrazovatelnoho protsessa kak sredstvo povыshenyia kachestva obrazovatelnыkh rezultatov [Process approach in quality management of the educational process as a means of improving the quality of educational outcomes]. Extended abstract of candidate's thesis. Samara [in Russian].
9. Nekrasov S. (2003) Problema otsenky kachestva professyonalnoho obrazovanyia spetsyalysta [The problem of assessing the quality of vocational education specialist]. Unyversytetskoe upravlenye: praktyka y analyz. No 1(24). 42—45 [in Russian].
10. Panasiuk V. (2003). Shkola y kachestvo: vыbor budushchoho [School and quality: the choice of the future] SPb: KARO,384 [in Russian].
11. Savchenko O. (2004). Vstup [Introduction] Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukrainski perspektyvy : posibnyk. K: K.I.S., 7—8. [in Ukrainian].
12. Selezneva N. (2008). Kachestvo vыssheho obrazovanyia kak obъekt systemnoho yssledovanyia: lektsyia-doklad [The quality of higher education as an object of system research: lecture-report]. M.: Yssled. tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov,95[in Russian].
13. Potashnyk M. (2000). Upravlenye kachestvom obrazovanyia: Praktykooryentyrovannaia monohrafyia y metodycheskoe posobye [Quality management of education: Practical-oriented monograph and methodical manual]. M.: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy. 448 [in Russian].
14. Khrykov Ie. (2006). Upravlinnia navchalnym zakladom: navch. posib. [Management of an educational institution]. K.: Znannia, 365 [in Ukrainian].
15. Shamova T. (2002). Systemnыi podkhod k upravlenyiu kachestvom obrazovanyia v shkole [A systematic approach to the management of the quality of education in schools]. Zavuch. No 8. 92—95. [in Russian].
16. Shepeliev M. (2002). Hlobalnыi myr, ORDO NUOVO y novaia polytycheskaia nauka. Monohrafyia [The global world, ORDO NUOVO and the new political science.]. Dnepropetrovsk: «Zhurfond», 304 [in Russian].
17. Iakovlev E. (2002). Vnutryvuzovskoe upravlenye kachestvom obrazovanyia: monohrafyia [Intra-university quality management of education] Cheliabynsk: Yzdatelstvo ChHPU, 390 [in Russian].

Воробьева О. П. Управление качеством образования в условиях глобализации: теоретический аспект

Статья посвящена анализу теоретических подходов к управлению образованием в контексте обеспечения качества образования. В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия – качество, качество образования, управление, управление качество образования. Концепция качественного образования имеет определенные особенности из-за многомерности самой системы, но соответствует общепринятому значению с учетом особенностей образовательной отрасли. Большинство исследователей определяют качество как результат влияния многих факторов, касающихся образовательной деятельности, а качество образования – это совокупность специфических показателей отрасли (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый потенциал).

Ключевые слова: качество, качество образования, управление, качество управления образованием.

Vorobyova O. Management of providing quality of education in globalization conditions: theoretical aspect

The article is devoted to the analysis of theoretical approaches to the management of education in the context of providing quality education. The article deals with the main approaches to the definition of the concept – quality, quality of education, management, quality of education management. Modern scientific approaches in the study of education management in the context of providing quality education are not a holistic scientific theory, they include many areas and different approaches, define the vision of problems in different aspects of management. The concept of quality education has certain features due to the multidimensionality of the system itself, but corresponds to the generally accepted meaning, taking into account the peculiarities of the educational branch. Most researchers determine quality as a result of the influence of many factors relating to educational activity, and the quality of education is a set of specific indicators of the industry (content of education, forms and methods of training, material and technical basis, staffing potential). Regarding the issue of education management in the context of ensuring the quality of higher education, there are several approaches: the systematic approach to quality education management is reflected in scientific developments by Y. Khrikov, S. Mishchenko, E. Zlobin; Y. Yakovlev investigates the quality of education as an orientation towards the achievement of goals; The quality management of higher education as an influence is considered by V. Panasyuk, N. Seleznyov; N. Matveev is investigating the process approach in the management of the quality of education; The management of the quality of education as a process of interaction is explored by T. Shamova.

Key words: quality, quality of education, management, quality of education management.

Стаття надійшла до редколегії 05.09.2017

УДК 37.016:91

Любов ВІШНІКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри географії та методики її навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
e-mail: lpvishnikina@gmail.com

МЕТОДИКА КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті схарактеризовано особливості методики здійснення контролю рівня сформованості предметної географічної компетентності учнів у процесі компетентнісного навчання географії, розкрито зміст поняття «компетентнісний контроль» як категорії компетентнісного навчання географії, названо функції такого контролю. У роботі висвітлено сутність методів, дидактичних видів, організаційних форм і способів компетентнісного контролю навчальних досягнень учнів із географії. Особливу увагу приділено різноманітним прийомам перевірки й оцінювання рівня сформованості таких предметно-географічних компетентностей учнів як знання, вміння й навички; схарактеризовано різновиди прийому нестандартного колективного контролю – експрес-змагання та громадський огляд знань.

Ключові слова: компетентнісний контроль; методи, дидактичні види, організаційні форми і способів компетентнісного контролю; прийоми перевірки та оцінювання предметно-географічних компетентностей учнів.

На сучасному етапі розвитку географічної освіти, який можна назвати компетентнісно-орієнтованим, основним критерієм визначення навчальних досягнень учнів є рівень сформованості їхніх ключових, міжпредметно-інтегральних та предметно-географічних компетентностей. У своїх попередніх працях, присвячених обґрунтуванню методичної системи формування предметної географічної компетентності учнів (ПГКУ) і її складників, ми аналізували зміст та структуру такої компетентності й методику її формування [1]. Втім варто зазначити, що ефективність реалізації компетентнісного підходу до навчання географії значною мірою залежить від комплексного й системного контролю рівня сформованості окремих предметно-географічних компетентностей учнів. До цих компетентностей належать географічні знання, географічні вміння і навички, досвід творчої діяльності учнів з географії, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому та географічне бачення світу [3].

З огляду на основні положення дидактики географії, контроль є обов'язковим складником процесу навчання географії й організовується та проводиться вчителем на основі виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень, які структуровані в чинній навчальній програмі з географії. За умови правильної організації навчально-виховного процесу контроль сприяє розвиткові пам'яті, мислення й інтелектуальних умінь школярів. Він допомагає вчителеві здобути об'єктивну інформацію (через зворотний зв'язок) про перебіг і розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів [2].

Останнім часом питання перевірки і оцінювання навчальних досягнень учнів, які власне є складниками контролю, розглядалися у працях О. Вишневського, Н. Мойсеюк, В. Бондаря, І. Малафіїка, С. Пальчевського, І. Підласого, О. Савченко, М. Фіцули, В. Чайки, В. Ягупова та ін. Різні аспекти проблеми контролю навчальних досягнень учнів з географії аналізувалися багатьма науковцями та вчителями-практиками. Найбільш докладно такий аналіз було здійснено В. Коринською, В. Корнєєвим, М. Откаленко, В. Пятуніним, О. Топузовим, Й. Шиповичем, В. Яценко та ін.

Проте підходи до перевірки й оцінювання рівня сформованості предметної географічної компетентності учнів широкого загалу науковців, методистів та вчителів доволі

неоднозначні. Саме це зумовлює нагальну потребу у подальших дослідженнях, пов'язаних із розв'язанням проблеми контролю навчальних досягнень учнів у процесі компетентнісного навчання географії в сучасній школі.

Метою нашої статті є висвітлення основних положень методики контролю рівня сформованості ПГКУ, що були апробовані у процесі нашого дослідження.

Насамперед варто зазначити, що компетентнісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями сукупності географічних знань, умінь і навичок, специфічного географічного мислення та установок учнів, сформованих на певному рівні на підґрунті здібностей та життєвого досвіду школярів, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у довкіллі й передбачення наслідків такої діяльності [2]. Компетентнісний контроль – це обов'язковий складник процесу компетентнісного навчання географії, який забезпечує наскрізний зворотний зв'язок між учителем і учнями. Під час перевірки й оцінювання навчальних досягнень школярів (рівня сформованості ПГКУ) застосовуються різноманітні методи, прийоми, форми, способи й види контролю.

Контроль навчальних досягнень учнів як органічна частина загального процесу навчання географії може здійснюватися на всіх його етапах. Однак повністю всі функції контролю, а саме – мотиваційна, діагностувальна, стимулювальна, навчально-перевірювальна, коригувальна, розвивальна, прогностична й виховна – реалізуються на спеціально організованому, самостійному етапі. Основною метою такого етапу є не лише перевірка й оцінювання, а й корегування та вдосконалення відповідних компетентностей учнів задля спонукання й налаштовування їх до сприйняття нового географічного матеріалу.

Методи компетентнісного контролю навчальних дій і досягнень учнів з географії визначаються заданим рівнем самостійної навчально-пізнавальної діяльності, на якому школярі виконують контрольні завдання. А отже, це:

1) метод репродуктивного контролю, за допомогою якого контролюється міра відповідності рівню діяльності учнів, що забезпечує: розпізнавання географічного навчального матеріалу й відтворення результатів його засвоєння; знання фактичного географічного матеріалу, типових планів і характеристик; розуміння географічних понять і термінів тощо, а також уміння виконувати дії за запропонованим зразком;

2) метод продуктивного контролю, який використовується для контролю школярів на: здатність відтворювати результати самостійного засвоєння географічних знань і вмінь та застосовувати їх у зміненій ситуації; уміння реалізувати здобуті знання на практиці; спроможність здобувати нові знання, наводити приклади, розпізнавати об'єкти, процеси та явища довкілля за аналогією;

3) метод проблемного контролю, за допомогою якого перевіряється й оцінюється рівень здатності самостійного застосування здобутих знань і набутих умінь учнями за умови виникнення суперечності в конкретизованій проблемній ситуації та міра їхнього вміння виявляти й пояснювати географічні причинно-наслідкові та просторові зв'язки в довкіллі (у межах запропонованої проблемної ситуації);

4) метод творчого (дослідницького) контролю, який є інструментом перевірки й оцінювання рівня спроможності школярів: самостійно встановлювати географічні причинно-наслідкові й просторові зв'язки; робити узагальнення й висновки; застосувати здобуті географічні знання та сформовані вміння у проблемній ситуації, яку вони мають самостійно виявити й розв'язати, що й має відобразити їхню міру сучасного географічного бачення світу.

Дидактичні види компетентнісного контролю навчальних досягнень школярів з географії визначаються місцем цих видів у навчальному процесі й обсягом знань і вмінь, що перевіряються. Залежно від дидактичної мети вирізняють такі зазначені види контролю, як: попередній, поточний, тематичний (періодичний) і підсумковий.

Попередній контроль має діагностичний характер. Перед вивченням певної теми, засвоєння якої ґрунтується на вже розглянутому матеріалі, учитель мусить з'ясувати рівень розуміння учнями опорних географічних

знань й актуалізувати їх задля того, щоб з'ясувати стан готовності школярів до сприймання нового матеріалу й успішного руху вперед. Цей контроль може проводитися як бесіда, фронтальне опитування, географічний диктант чи тест тощо.

Поточний контроль передбачає перевірку й оцінювання якості засвоєння знань і вмінь учнів у процесі вивчення тематичного блоку географічного навчального матеріалу. Проводиться він зазвичай у першій половині уроку – для виявлення рівня засвоєння попереднього матеріалу або наприкінці уроку – для з'ясування ефективності роботи школярів під час уроку (у будь-якому разі – як усне опитування, робота з картою, тест, виконання пізнавальних завдань тощо).

Тематичний (періодичний) контроль – це перевірка й оцінювання рівня знань, умінь і навичок учнів в обсязі тематичного блоку географічного навчального матеріалу. Він проводиться після закінчення вивчення такого блоку на уроках контролю й корекції навчальних досягнень школярів зазвичай як письмова фронтальна й індивідуальна перевірка, робота на контурних картах, контрольне виконання фрагментів поточних практичних робіт, створення чи відтворення графічно-знакових моделей, тесту, усний взаємоконтроль тощо.

Завдання підсумкового контролю – з'ясувати рівень засвоєння учнями географічного навчального матеріалу у кінці семестру, навчального року або після вивчення всіх шкільних курсів географії. Він проводиться за допомогою комбінування елементів тематичного контролю, заліку, іспиту чи зовнішнього незалежного оцінювання із застосуванням тестування.

Організаційні форми компетентнісного контролю досягнень учнів визначаються характером організації перевірки знань, умінь і навичок школярів та представлені фронтальним, індивідуальним, диференційовано-груповим і колективним контролем.

Індивідуальний контроль передбачає перевірку й оцінювання навчальних досягнень кожного учня окремо за індивідуальними завданнями чи запитаннями. Фронтальний контроль здійснюється одночасно для всього класу чи великих груп школярів (за варіантами) на основі однакових запитань чи завдань. Диференційовано-груповий контроль полягає в тому, що вчитель готує запитання чи завдання різного рівня складності, які відповідають можливостям учнів, що належать до умовних груп, визначених учителем за рівнем сформованості географічних знань і вмінь школярів. Варто наголосити, що при цьому учні мають самостійно обирати посильний для них набір контрольних випробувань з метою отримання відповідної, наперед визначеної кількості балів. Колективний контроль ґрунтується на взаємоперевірці результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів і передбачає звітування школярів перед однокласниками й відповіді на їхні запитання, проте оцінювальну функцію при цьому виконує учитель.

Розрізняють також способи компетентнісного контролю навчальних досягнень учнів з географії, а саме усного, письмового (зокрема тестового), графічно-знакового та комп'ютеризованого контролю.

Спосіб усного контролю тривалий час був найпоширенішим у шкільній практиці. Відповідаючи на запитання усно, учні вчаться логічно мислити, аргументовано висловлювати свої думки й набувають досвіду доводити свої погляди.

Спосіб письмового контролю полягає в письмовій перевірці географічних знань і вмінь школярів. Визначаючи обсяг письмової контрольної роботи, слід ураховувати потрібний для її виконання час: відповідно до призначення вона може тривати від 3–5 до 20–25 хвилин.

Отже, контрольна письмова робота має містити запитання й завдання для перевірки та оцінювання різних видів знань і практичних умінь учнів. За її результатами вчителі мають змогу аналізувати якість навчальних досягнень школярів, уживати заходів з усунення їхніх помилок і недоліків та корегувати подальший процес навчання географії. Проведення такої контрольної роботи дає змогу за короткий час перевірити знання та вміння багатьох учнів, оцінити й зберегти результати перевірки та виявити деталі й неточності у відповідях учнів. проте такий

письмовий контроль достатньо часто може виявити лише рівень засвоєння географічного навчального матеріалу, а не здібності школярів. Тож слід уникати письмових запитань і завдань, що вимагають лише механічного запам'ятовування й відтворювання фактичного матеріалу без його аналізу.

Різновидом письмового контролю навчальних досягнень учнів з географії є контроль, що здійснюється за допомогою письмових тестових завдань і який буде розглянуто окремо.

Спосіб графічно-знакового контролю передбачає перевірку й оцінювання: виконання учнями завдань на контурній карті та інших картографічно-геоінформаційних моделях; побудови ними таблиць, графіків і діаграм, а також створення школярами структурно-логічних і комбінованих моделей, що відображають певні взаємозв'язки між географічними об'єктами, процесами та явищами.

Спосіб комп'ютеризованого контролю вможливлює застосування до всіх учнів стандартизованих підходів, що забезпечується використанням однакових за кількістю й складністю контрольних запитань і завдань. Хоч аналіз учнівських відповідей і результатів роботи, вивід і фіксація оцінок тощо здійснюються за допомогою відповідних програмно-забезпечувальних засобів навчання, загальні вимоги до перевірки й оцінювання навчальних здобутків школярів залишаються такими ж, як і до інших способів контролю.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення їхнього інтересу до навчання географії та поліпшення успішності школярів використовують різноманітні прийоми перевірки й оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів. Ці прийоми контролю навчальних досягнень передбачають поєднання різних способів і організаційних форм контролю з урахуванням дидактичних його видів на основі застосування різноманітних засобів навчання та безпосередньо диференціюються на:

1) прийом усного індивідуального контролю, який базується на опитуванні, що дає змогу встановити рівень географічних знань і вмінь кожного учня на основі його усної відповіді на розгорнуте запитання;

2) прийом усного фронтального контролю, який теж засновано на опитуванні, що вможливлює встановлення рівня знань і вмінь школярів уже всього класу чи значної їхньої частини за допомогою коротких, стислих запитань, які пропонуються всім учням одночасно й на які вони відповідають усно;

3) прийом усного колективного контролю (взаємоконтролю), який хоч і теж має форму опитування, але вже учнів учнями, тобто взаємоперевірку їхніх знань і вмінь з наступним оцінюванням відповідних результатів учителем;

4) прийом письмового й графічно-знакового індивідуального контролю, застосування якого дає змогу виявити географічні навчальні досягнення кожного школяра на основі результатів виконання письмових і графічно-знакових завдань, що відрізняються за змістом і обсягом;

5) прийом письмового й графічно-знакового фронтального контролю, використання якого уможливлює встановлення рівня знань і вмінь учнів усього класу чи значної їхньої частини на основі результатів виконання письмових і графічно-знакових завдань, однакових за змістом і обсягом;

6) прийом письмового й графічно-знакового диференційовано-групового контролю, спрямований за змістом на визначення навчальних досягнень окремих груп учнів за допомогою різнорівневих письмових і графічно-знакових завдань, які вони обирають на власний розсуд;

7) прийом нестандартного колективного контролю з його різновидами (колективна експрес-гра тощо);

8) прийом тестового контролю;

9) прийом комбінованого (ущільненого) контролю, який є варіаційним поєднанням різноманітних згаданих вище прийомів перевірки й оцінювання навчальних досягнень школярів;

10) прийом комп'ютеризовано-інтегрованого контролю, застосування якого дає змогу об'єднувати як індивідуальну, фронтальну, диференційовано-групову й колективну форму контролю, так і комп'ютеризовувати будь-який з розглянутих вище прийомів, зокрема і прийом комбінованого контролю.

Розглянемо особливості перелічених прийомів контролю навчальних досягнень учнів з географії. Так, традиційним і доволі ефективним є прийом усного індивідуального контролю *у* вигляді відповідного опитування учнів. Зазвичай воно проводиться біля дошки та дає змогу ґрунтовно й всебічно визначити ступінь засвоєння кожним школярем достатньо значного за обсягом географічного матеріалу.

Поширеним є й прийом усного фронтального контролю, який, зрозуміло, базується на усному фронтальному опитуванні. Воно дає змогу виявити географічні знання та вміння за допомогою стислих запитань чи завдань. На відміну від усного індивідуального опитування, цей спосіб перевірки й оцінювання розвиває уміння школярів висловлювати свої думки точно та лаконічно.

Прийом усного колективного контролю (взаємоконтролю) застосовується після завершення вивчення тематичного блоку географічного навчального матеріалу на уроці тематичного контролю й корегування навчальних досягнень учнів. Контрольні ж запитання й завдання пропонуються школярам заздалегідь – на перших уроках тематичного блоку.

Різновидом прийому усного колективного взаємоконтролю є прийом усного диференційовано-групового взаємоконтролю, спрямований на визначення навчальних досягнень окремих груп учнів за допомогою контрольних різнорівневих усних запитань і завдань, що колективно обговорюються у групах в обмежені терміни. Після обговорення представники груп звітують про результат колегіальної роботи групи. Учитель оцінює цей результат і виставляє всім учасникам групи однакові оцінки. Важливою умовою застосування такого прийому контролю є самостійність школярів у виборі рівня контролю, на адекватність якому вони претендують, і, відповідно, групи, у якій вони будуть працювати. Суттєвим недоліком такого контролю є неможливість обліку й оцінювання внеску кожного учня до спільного результату роботи групи.

Використання прийому письмового й графічно-знакового індивідуального контролю дає змогу повною мірою реалізувати індивідуальний підхід до учнів. Прийом полягає в тому, що школярам роздають картки із запитаннями чи завданнями, на які вони мають дати письмову відповідь. Зміст карток може бути найрізноманітнішим – це описові, аналітичні, зображувальні, графіко-діаграмні, табличні, картографічні (на контурних картах), розрахункові, вимірювальні й тестові завдання, а також завдання, що зацікавлюють (наприклад, кросворди тощо). Крім запитань і завдань, картки можуть мати додаткову інформацію (для розширення географічних знань учнів) і містити алгоритм виконання завдань, коментарі тощо. У такому разі вони виконують не тільки контрольну, а й дидактичну функції, що є дуже важливим для школярів, які мають прогалини у знаннях з тієї чи тієї теми. Загалом картки, що виконують дидактичну чи контрольну функції, належать до роздавального дидактичного матеріалу.

Застосування прийому письмового й графічно-знакового фронтального контролю сприяє визначенню рівня географічних знань учнів з широкого кола питань, з'ясуванню успішності у засвоєнні класом певних тем курсу і своєчасному виявленню типових недоліків у засвоєнні понять, умінь і навичок. На підставі результатів такого контролю вчитель вносить корективи у навчальний процес з географії й організовує повторювання недостатньо засвоєних питань.

Розглядуваний прийом контролю, що розглядається, можна застосовувати у формі: короткотривалих письмових контрольних робіт, що бажано проводити після усного поточного контролю на комбінованих уроках; картографічних диктантів (на контурних картах); географічних диктантів (де запитання й завдання передбачають дуже стислу відповідь) тощо.

Сутність прийому письмового й графічно-знакового диференційовано-групового контролю полягає в тому, що вчитель формує запитання й завдання різного рівня складності, які учні можуть обирати для виконання відповідно до самооцінки власних вмінь і навичок. При цьому важливо, щоб школярі знали наперед, яку кількість балів вони можуть отримати, обираючи той чи той набір контрольних випробувань.

Наразі набувають поширення й різновиди прийому нестандартного колективного контролю, зокрема, як експрес-змагання, громадський огляд знань тощо.

Так, експрес-змагання як прийом може застосовуватися під час поточного контролю навчальних досягнень учнів. Таке змагання може бути організовано між трьома-чотирма групами школярів класу. У його процесі перевіряються географічні знання й уміння, сформовані на попередньому уроці, а також результати домашньої роботи учнів. При цьому оцінювання їхньої роботи відбувається за накопичувальною системою: за кожне правильно виконане завдання чи відповідь учитель видає учасникам змагання фішки різного кольору «номіналом» 1–3 бали. Основною проблемою застосування прийому експрес-змагання є дефіцит часу, що не дає змогу оцінити в повному обсязі навчальні досягнення всіх школярів. З огляду на це, учитель може виставляти оцінки за результатами низки експрес-змагань, які проводяться кілька уроків поспіль.

Громадський огляд знань як різновид прийому нестандартного колективного контролю доцільно використовувати у кінці семестру чи навчального року. Підготовчий період до цього передбачає розробку вчителем переліку запитань, завдань, практичних і графічно-знакових видів робіт, які учні отримають на громадському огляді знань, причому їхнє оприлюднення має відбутися щонайменше за місяць до проведення такого огляду.

Тривалість підготовчого періоду залежить від обсягу й складності географічного навчального матеріалу, що буде контролюватися під час громадського огляду знань. При цьому клас заздалегідь розбивають на команди по 4–6 осіб на чолі з консультантом, і вчитель співпрацює саме із цими консультантами, керуючи через них підготовчою навчально-пізнавальною діяльністю учасників команд. За потреби, учитель може надавати «настановні» консультації й окремим учням.

Упровадження прийому комп’ютеризовано-інтегрованого контролю навчальних досягнень учнів є нагальною вимогою сьогодення, зважаючи й на те, що його застосування актуально модернізує будь-який з розглянутих вище прийомів контролю, зокрема їхнє поєднання стосовно будь-якої організаційної форми перевірки й оцінювання знань. Наразі постійно розробляється нове програмне забезпечення для контролю навчальних досягнень учнів, що підтримує багатоваріантні завдання з географії, які учні можуть виконувати, працюючи в інтерактивному режимі за умов, коли на моніторі водночас може відтворюватися текст завдання й пов'язані з ним відповідні засоби, поміж них навчальні географічні моделі, а також результати роботи, оцінки, аналіз помилок, необхідні пояснення й коментарі тощо. Зрозуміло, що використовувати зазначений прийом найбільш доцільно на основі комп'ютеризованої локальної системи підтримки навчання.

Різновиди методів, дидактичних видів, організаційних форм, способів і прийомів контролю рівня сформованості предметно-географічних компетентностей учнів – це необмежена царина творчості вчителів-практиків. Впровадження й розвиток компетентнісного навчання географії вимагає подальших досліджень педагогічного досвіду тих учителів географії, діяльність яких спрямована на формування здатності учнів застосовувати навчальні досягнення з географії на вирішення життєво важливих завдань та проблемних.

Список використаних джерел

1. Вишникина Л. П. Методическая система компетентностного обучения географии / Л. П. Вишникина // Могилевский меридіан. — Т. 16, выпуск 3—4. — 2016. — С. 82—86.
2. Самойленко В. М. Дидактика географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. — К. : Педагогічна думка, 2014. — 586 с.
3. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. — К. : ДНВП «Картографія», 2012. — 512 с.

References

1. Vishnikina, L. P. (2016) Metodicheskaya sistema kompetentnostnogo obucheniya geografii [The methodological system of competency building approach in Geography teaching]. Mogilyov meridian, V. 16, issue 3—4, 82—86 [in Russian].

2. Samoilenko, V. M. (2014) Dydaktyka geographii: monographiya [Didactics of Geography: monography] / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtoka, I. O. Dibrova. — Kyiv : Pedahohichna dumka, 586 [in Ukrainian].
3. Topuzov, O. M. (2012) Zahal'na metodyka navchannya geografii: pidruchnyk [z hryfom MONMS Ukrainy] [General techniques of Geography teaching: textbook (classified by Ministry of Education, Science, Youth and Sport of Ukraine)] / O. M. Topuzov, V. M. Samoilenko, L. P. Vishnikina. — Kyiv : DNVP «Kartohraphiya», 512 [in Ukrainian].

Вишникина Л. П. Методика контроля уровня сформованности предметной географической компетентности учащихся

В статье охарактеризованы особенности методики осуществления контроля уровня сформированности предметной географической компетентности учащихся в процессе компетентностного обучения географии, раскрыто понятие «компетентностный контроль» как категории компетентностного обучения географии, названы функции такого контроля. В работе освещена сущность методов, дидактических видов, организационных форм и способов компетентностного контроля учебных достижений учащихся по географии. Особое внимание уделено разнообразным приёмам проверки и оценивания уровня сформированности таких предметно-географических компетентностей учащихся как знания, умения и навыки; охарактеризованы разновидности приёма нестандартного коллективного контроля – экспресс-соревнование и общественный обзор знаний.

Ключевые слова: компетентностный контроль; методы, дидактические виды, организационные формы и способы компетентностного контроля; приёмы проверки и оценивания предметно-географических компетентностей учащихся.

Vishnikina L. P. The method of control of the level of formation of subject geographical competence of students

The article describes the features of the methodology for monitoring the level of formation of the subject geographical competence of students in the process of competence training in geography; it is pointed out that the effectiveness of implementing a competence approach to teaching geography depends on a comprehensive and systemic control of the level of formation of individual subject-geographical competencies of students. The notion of «competence control» as a category of competency-based geography training is disclosed. It is an obligatory component of the process of competence training in geography, which provides end-to-end feedback between the teacher and students. The functions of such control are named: motivational, diagnostic, stimulating, learning-verifying, correctional, developing, prognostic and educational. The essence of methods, didactic types, organizational forms and methods of competence control of students' educational achievements in geography is covered in the work. Methods of competence control of students' educational activities and progress in geography are determined by a given level of independent educational and cognitive activity, in which students perform control tasks. Methods of control include: reproductive, productive, problematic and creative. Didactic types of competent control of educational achievements of students in geography are determined by the place of these types in the educational process and the amount of knowledge and skills that are being tested: preliminary, current, and thematic (periodic) and final. Organizational forms of competence control of achievements of students are determined by the nature of the organization of testing knowledge, skills and abilities of students and presented by the front, individual, differentiated group and collective control. There are also ways of competent control of educational achievements of students in geography, namely oral, written (including test), graphic-sign and computerized control. Methods of control of educational achievements provide a combination of different methods and organizational forms of control, taking into account the didactic types of it, based on the use of various teaching aids. The methods of non-standard collective control include, in particular, express-competition, public survey of knowledge, etc.

Key words: competence control; methods, didactic types, organizational forms and methods of competence control; приёмы проверки и оценивания предметно-географических компетентностей учащихся; methods of testing and assessing the subject-geographical competencies of students.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 376.2.016:81

Юлія ГАЛЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: yuliyagala@ukr.net

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті описано напрямки роботи з розвитку мовлення розумово відсталих дітей, охарактеризовано корекційні заходи в структурі занять з розвитку імпресивного мовлення, експресивного мовлення та невербальної комунікації. У процесі корекційної роботи діти оволодівають наступними вміннями: діяти спільно з дорослим; виконувати завдання за наслідуванням і зразком; висловлювати свої бажання засобами вербальної та невербальної комунікації; співвідносити предмет з необхідним словом, першою літерою, з якої це слово пишеться, знаходити картинки, предмети, в яких є досліджуваний звук; вимовляти правильно окремі звуки, склади, слова і фрази тощо. Заняття з розвитку мовлення здійснюються на основі предметно-практичної діяльності, яка дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, і викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і дидактичними іграшками, обігравати дії з ними.

Ключові слова: діти з розумовою відсталістю, імпресивне мовлення, експресивне мовлення, невербальні засоби комунікації.

Корекційно-розвиткові заняття з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю проводяться з цілої низки напрямків. Відповідно до рівня розвитку дитини в певний період часу, обираються найбільш пріоритетні з них: розвиток експресивного мовлення, розвиток імпресивного мовлення, розвиток невербальних засобів комунікації тощо.

Вивчаючи особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей вчені (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, М. Ф. Гнєзділов, Г. М. Дульнєв, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, Г. А. Каше, М. С. Певзнер) виявили характерні особливості їх усного і писемного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвитку на формування розумових операцій. Враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх можливості в оволодінні мовленням, слід зазначити, що подібні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої корекційної роботи. Запропоновані нижче корекційні заходи можуть використовуватися для всіх дітей з порушеннями розумового розвитку, враховуючи їх індивідуальні можливості.

Метою нашої статті є висвітлення корекційної спрямованості та напрямків з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі корекційної роботи діти можуть оволодіти наступними вміннями: діяти спільно з дорослим; виконувати завдання за наслідуванням і зразком; висловлювати свої бажання засобами вербальної та невербальної комунікації; називати або показувати за допомогою вказівного жесту предмет, іграшку, картинку (предмети, дії, ознаки), зображення літери, складу або слова на основі його попереднього розглядання; співвідносити предмет з необхідним словом, першою літерою, з якої це слово пишеться, знаходити картинки, предмети, в яких є досліджуваний звук; записувати друковані літери, слова, використовуючи попередній аналіз, і з допомогою дорослого; вимовляти правильно окремі звуки, склади, слова і фрази [3, 32].

З урахуванням індивідуальних можливостей частина дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю може оволодіти елементарними навичками письма окремих слів, речень прописними літерами, деякі діти можуть навчитися писати самостійно лише друкованими літерами з допомогою дорослого або тільки списувати окремі слова. Засвоєння навичок читання також може проходити

неоднаково у різних груп дітей. Одні можуть навчитися читати слова, речення, інші взнавати окремі знайомі слова, власне ім'я чи читати букви і знаходити знайомі склади. Діти, які не говорять, можуть навчитися показувати букви, склади, слова і фрази за завданням педагога, вибудовувати фразу за допомогою жестів і піктограм. Потрібно мати на увазі, що вміння спілкуватися, використовуючи вербальні та невербальні засоби, а також користуватися в житті отриманими вміннями та знаннями, є найбільш цінним і бажаним результатом всієї корекційної роботи з дітьми з розумовою відсталістю. Зазначимо корекційні завдання в структурі занять з розвитку імпресивного мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку [3, 38]:

1. Вчити дітей знаходити відповідні предмети, іграшки з характеру звучання (мовленнєві і немовленнєві звуки).

2. Розвивати фонематичний слух, пам'ять, увагу, використовуючи дидактичні ігри.

3. Розвивати вміння дітей виконувати двох-і трьохскладову інструкцію.

4. Продовжувати вчити дітей розрізняти іменники і дієслова, подібні за звучанням: коліно – поліно, ніч – піч, несуть – везуть, копає – купує, купається – катається і т. д..

5. Продовжувати вчити дітей диференціювати дієслова:

а) подібні за значенням (підмітає – чистить, будує – лагодить, лежить – спить, шиє – в'яже і т. д.);

б) протилежні за значенням (одягти – зняти, підняти – опустити, кинути –зловити, знайти – заховати, дати – взяти).

6. Працювати над прикметниками:

- «покажи, де червоний, зелений, кислий, солодкий, великий зелений, маленький зелений» (називаються різні ознаки предметів);
- відгадування загадок («покажи, хто тут руда, хитра, пухнаста»);
- розкладання парами картинок з прикметниками – антонімами.

7. Вчити дітей визначати взаємини дійових осіб на сюжетній картині, розуміти питання непрямих відмінків, питання який? що робить? дізнаватися реальні і нереальні ситуації («плутанина», «чого не буває»).

8. Вчити дітей розуміти прийменники.

9. Вчити дітей виражати за допомогою імітаційних засобів зміст картинки (Покажи, що робить хлопчик. Візьми ту іграшку, яку він тримає в руках і т. п.).

10. Працювати над розумінням мовлення і над лексикою, використовуючи загадки римовані і прості з перерахуванням ознак (спочатку вибір з двох з опорою на предмети або картинки).

11. Розширювати і уточнювати уявлення дітей про предмети і явища навколишнього світу.

При роботі над розвитком власне мовленнєвого спілкування (експресивного мовлення) необхідно враховувати наступні завдання [2, 93]:

1. Розвивати інтерес і потребу до процесу мовленнєвого спілкування.

2. Закріплювати вміння дітей використовувати активні (дути, усвідомлено розслабляти язик, піднімати його вгору, прикушувати кінчик язика передніми зубами) і пасивні прийоми артикуляційної гімнастики і артикуляційного масажу для вимови важких звуків – тільки у дітей з фразовим мовленням.

3. Вчити співвідносити активний словник з реальними предметами, діями, ознаками, уточнювати значення слів.

4. Вчити використовувати мовлення для комунікації з оточуючими людьми.

5. Збагачувати активний словниковий запас предикативними частинами мови (дієслова, прикметники).

6. Працювати над граматичною будовою мовлення: диференціація однини і множини іменників, зміна іменників за відмінками, узгодження іменників з прикметниками і дієсловами.

7. Розвиток вмінь словотворення: утворення зменшувально-пестливих форм іменників, утворення прикметників з іменників (лото «З чого зроблені» –дерево – дерев'яний, папір – паперовий).

8. Спонукати дітей відповідати на питання, висловлювати свої думки, почуття і прохання словом чи фразою в залежності від рівня мовленнєвого розвитку.

9. Спонукати дітей з фразовим мовленням використовувати прості і складні речення при

навчанні розповіданню: відповісти на питання по картинці; описати одну картинку або серію сюжетних картинок; послухати коротку розповідь і відповісти на питання; описати те, що бачиш (клас, що видно з вікна); описати по пам'яті (наприклад, що робили на попередньому занятті, яка кімната будинку, як відпочивали на канікулах) – можливе залучення письмового мовлення, картинок, предметів як допоміжних засобів.

10. Працювати над питанням: чому? Вчити відповідати на запитання, використовуючи складний прийменник «тому що», залучаючи досвід дитини (руки замерзли, тому що ..., намочив рукав, впав, тому що ...).

11. Вчити користуватися доступними етичними висловами (спасибі, будь-ласка, вибачте).

12. Формувати навички смислового (внутрішнього) програмування тексту, використовуючи наступні види робіт з сюжетними картинками (для більшості дітей проводиться на невербальному рівні: порівняння двох сюжетних картинок, на одній з яких відсутній ряд предметів, виділення відсутніх елементів. Це сприяє розвитку аналітико-синтетичної діяльності, здатності порівнювати; підбір до сюжетної картинки відповідних предметних картинок або виключення зайвих невідповідних предметних картинок; відновити послідовність сюжетних картинок в серії по пам'яті (на початку перед дітьми зразок, який потім забирається); визначити місце «випавшої» картинки серед інших в серії; розташувати сюжетні картинки у певній послідовності; знайти зайву картинку в серії.

Зазначимо корекційні заходи в структурі занять з розвитку невербальних засобів комунікації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Спираючись на засоби невербальної комунікації, можна виробити певну комунікативну систему, що дозволяє немовленнєвим дітям з важкими порушеннями розвитку спілкуватися в повсякденному житті. Зорова опора дозволяє зменшити зусилля, що залучаються дитиною для концентрації слухової уваги і пам'яті, необхідних для усного спілкування, тобто допомагає легше запам'ятовувати і сприяє накопиченню словника і побудови структури фрази. Незважаючи на те, що невербальна комунікація і розвиток активної мовленнєвої здатності істотно відрізняються один від одного, на практиці вони доповнюють один одного. Так, використання піктограм в ряді випадків може сприяти покращенню вимови звуків, коли в конкретних ситуаціях під рукою немає потрібних символів або їх застосування є занадто клопітким. Засобами невербальної комунікації можуть бути: тілесні сигнали (у тому числі ритм дихання, напруга тіла); показ (як правило, обмежується предметами, часто вимагає уточнення); жести, міміка; рух погляду; піктограми (більше відносяться до конкретних персонажів чи предметів); таблиці букв [1, 37].

Знайомство дитини з ідеографічною системою спілкування проводиться наступними способами: представлення подій повсякденного життя (режим дня, заняття, приготування страви) з використанням фотографій, малюнків і картинок; співвіднесення реального предмета або дії з фотографією або малюнком (підкладання, вибір потрібного зображення); нанесення на фотографії або малюнки товстих ліній, що мають символічне значення – контуру предмета; поступова заміна фігурного зображення більш символічним, абстрактним.

Наступний етап – вправа, спрямована на формування навички користування ідеографічної системою спілкування (вправи фіксації) і на застосування цієї системи з метою організації спілкування, процесу навчання, підготовки до оволодіння письмом і читанням. Вправи фіксації можна поділити на дев'ять категорій, порядок подання яких виражає певну прогресію труднощів [1, 55].

Опишемо вправи для розпізнавання, які слугують для навчання дитини впізнавати піктограми, і вербально чи не вербально реагувати на них [1, 56]:

- «Що це таке?»: дитина повинна сказати чи показати доступними рухами зображений предмет або дію;
- виділення дитиною по слову необхідної піктограми серед інших (дитина показує);
- визначення фрази по піктограмі (дорослий показує піктограму, дитина знаходить відповідну картинку);

– розпізнавання, принаймні, з двох фраз, представлених на піктограмі, тої, яку вимовляє дорослий (дитина показує потрібну).

Вправи на відтворення формують уміння вербально або не вербально позначати зображення, яке сприймається, зокрема:

– знаходження однакових піктограм серед декількох;
– серед низки піктограм знайти парну до своєї;
– серед своїх піктограм і реальних предметів дитина повинна знайти ідентичні тим, які показує йому дорослий;
– відтворити слово або фразу пантомімою, жестами за дорослим (дивлячись на його піктограму) і вибрати свою відповідну.

Вправи на розвиток асоціацій формують уміння висловити простий зв'язок між двома наявними або зображеними предметами, зокрема:

– підібрати до піктограми із зображеною дійовою особою або предметом піктограму із зображеною дією (м'яч – котити, кава – пити, ліжко – спати);
– асоціації з допомогою гри в доміно.

Вправи на класифікацію формують вміння об'єднувати два або більше предметів згідно якогось критерію:

– зібрати піктограми, які належать до однієї групи (наприклад, відносяться до чищення зубів);
– зібрати піктограми за узагальнюючими поняттями [1, 57].

Вправи на співвіднесення вчать знаходити і виправляти допущені помилки і неточності:

– забрати піктограму, яка є зайвою в даній групі;
– виправити помилку в серії парних піктограм;
– виявити помилку з точки зору смислу у фразі, записаної піктограмами («хлопчик їсть зубну пасту» – замінити на «тістечко»);
– доповнити фразу потрібною піктограмою (шофер керує ..., хлопчик ... чай);
– прибрати некоректний елемент із фрази.

Вправи вибору вчать дитину вибирати з маси піктограм необхідні символи, які дозволять доповнити зміст фрази, розповіді. Вправи на аналіз і синтез вчать дитину об'єднувати різні символи в єдиний вислів [1, 57]:

– дитина бачить піктограми і діє відповідно до них, знаходить серед предметів той, який зображений на піктограмі;
– дитина фразою або пантомімою зображує зміст серії піктограм (молоток – цвях, хліб – ніж – масло).

Вправи на серіацію вчать дитину розміщувати піктограми в порядку логічної послідовності. Вправи на винахід вчать дитину висловлювати свою думку, додаючи відсутній символ, придумуючи його.

Відбір вправ із піктограмами визначається дією принципу поступового переходу від простого до складного. Ця послідовність не повинна розглядатися як жорстка, можливе паралельне виконання вправ різних категорій. Найскладніші вправи (останні категорії) можуть бути недоступні дітям з важкими інтелектуальними порушеннями на певному віковому етапі, але це не означає, що робота повинна бути визнана неефективною і припинитися. Ознайомлення з символічною системою послужить надалі базою для більш глибокого вивчення або навіть для спонтанного застосування піктограм або жестів дитиною. Також потрібно сказати про те, що діти, які освоїли не всі категорії вправ фіксації, можуть, тим не менше, застосовувати деякі піктографічні символи або пантоміму для висловлювання своїх бажань спонтанно або при активному спонуканні педагога. Діти, які освоїли всі категорії вправ фіксації можуть переходити до вправ на застосування, спрямовані на розвиток усного мовлення, на освоєння граматичних категорій, на структурування фрази. Щоб піктограми мали функціональне значення, можна використовувати їх як пам'ятки, які допоможуть дітям запам'ятати необхідні поняття повсякденного та шкільного життя.

Заняття з розвитку мовлення здійснюються на основі предметно-практичної діяльності, яка дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, і викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і дидактичними іграшками, обігравати дії з ними. Описані напрямки можуть використовуватися в роботі з дітьми з різним рівнем розвитку мовлення. Однак треба зазначити, що необхідною умовою для початку цієї роботи є розуміння мовлення дитиною, а також певні можливості до

оволодіння активним мовленням або засобами невербальної комунікації. Якщо у дитини відсутні такі можливості і спостерігаються різко виражені проблеми розуміння мовлення, то потрібно використовувати корекційні засоби, що дозволяють накопичити пасивний словниковий запас, і які підводять її до можливості спілкування.

Список використаних джерел

1. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми : учебное пособие / Ред. М. И. Никитина, Д. И. Бойков, Л. В. Лопатина. — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 80 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия : Учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Раиса Ивановна Лалаева. — М. : Владос, 2001. — 224 с.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Людмила Михайловна Шипицына. — СПб: Речь, 2005. — 477 с.

References

1. Nikitina, M. I., Boykov, D. I., Lopatina, L. V. (2001). *Alternativnyie sredstva kommunikatsii s negovoryaschimi detmi: uchebnoe posobie* / Red.. — SPb: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena.
2. Zhukova, N. S., Mastyukova, E. M., Filicheva, T. B. (1998). *Logopediya: Ucheb. posobie*. — Ekaterinburg: ARD LTD.
3. Lalaeva, R. I. (2001). *Logopedicheskaya rabota v korrektsionnyih klassah*. — M. : Vlados.
4. Shipitsyina, L. M. (2005). *«Neobuchaemyiy» rebenok v seme i obschestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta*. — SPb: Rech.

Галецкая Ю. В. Коррекционная направленность работы по развитию речи детей с умственной отсталостью

В статье описано направления работы по развитию речи умственно отсталых детей, охарактеризованы коррекционные мероприятия в структуре занятий по развитию импрессивной речи, экспрессивной речи и невербальной коммуникации. В процессе коррекционной работы дети овладевают следующими умениями: выражать свои желания средствами вербальной и невербальной коммуникации; соотносить предмет с необходимым словом, первой буквой, с которой это слово пишется, находить картинки, предметы, в которых есть исследуемый звук; произносить правильно отдельные звуки, слоги, слова и фразы. Занятия по развитию речи осуществляются на основе предметно-практической деятельности, дают возможность познать объект, используя все анализаторы, и вызывает у детей необходимость оперировать различными предметами и дидактическими игрушками, обыгрывать действия с ними.

Ключевые слова: *дети с умственной отсталостью, импрессивная речь, экспрессивная речь, невербальные средства коммуникации.*

Galetska Y. Correctional orientation of work on the development of speech of children with mental retardation

This article describes the directions of the development of speech of children with mental retardation, corrective measures described in the structure of classes of impressive speech, expressive speech and nonverbal communication. Working with language development of children with mental retardation is made from a variety of areas, of which, according to the level of child selected their top priority now: the development of expressive speech, development impressive speech, development of non-verbal communication and so on. Proposed corrective actions below can be used for all children with mental and physical development, given their individual capabilities. In the process, children can learn the following skills: work together with adults, perform tasks for imitation and example, to express their desires by means of verbal and nonverbal communication, call or show by pointing gesture, object, toy, picture (objects, actions, attributes) image of letters, of words or based on his previous proceeding, subject to correlate with the desired word, the first letter, from which the word is written, find pictures, articles, which have investigated sound, write in block letters, words, using the preliminary analysis, and with adult; correctly pronounce certain sounds, syllables, words and phrases. For children with severe violations expressive speech should cause new and intensify existing sounds, sound combinations, the word (articulation exercises and speech imitation) necessarily linking them with real objects, activities and accumulate following dictionary: names of family child persons and toys; request an expression of desire or reluctance of something; expression of their condition cries and adverbs; imitation sounds of animals and control animals; imitation musical toys, noises; emotional exclamations.

Keywords: children with mental retardation, impressive speech, expressive speech, nonverbal communication.

Стаття надійшла до редколегії 14.09.2017

УДК 378.013

Ірина ГАЛУЩАК

кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: just_irchik@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Стаття присвячена проблемі сучасних освітніх технологій у вищій освіті. Окреслено загальну ситуацію створення сучасних освітніх технологіях в Україні, які мають сприяти загальному розвиткові особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості. Аналізуються базові поняття «освітня технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія». Акцентовано увагу на тому, що використання освітніх технологій на сучасному етапі у навчальному процесі значно впливає на якість підготовки кваліфікованих спеціалістів, зокрема економістів. Досліджено використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з економіки до професійної діяльності.

Ключові слова: освіта, освітня технологія, педагогічна технологія, інноваційна технологія, інформаційна технологія.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються, закономірним чином спонукають введенню інноваційного підходу в систему професійної освіти. Професійне становлення майбутнього економіста є продуктивним процесом, який передбачає розвиток і саморозвиток особистості, спрямований на формування професійно важливих якостей особистості.

У державній Національній програмі України «Освіта» зазначено, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень. Держава вважає, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, покращення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Глобалізація суспільних процесів та неперервна інформаційна змінність обумовлюють введення людини у складну систему соціальних відносин, потребують від неї здатність до нестандартних і швидких рішень. Саме тому запровадження інноваційної освіти необхідне для подолання консерватизму в підходах до навчальної діяльності економістів та процесу мислення в навчальній діяльності студентів.

Розвиток сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості та інтелектуалізація її праці вимагають від освітніх закладів України забезпечення якісно нового рівня навчально-виховного процесу. Зазначимо кілька позицій. По – перше, сучасна цивілізація вступила в новий тип прогресу – інноваційний. Тобто такий, що несе в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій. По-друге, сучасна цивілізація значно розширює й ускладнює комунікативне середовище, в якому знаходиться людина. По-третє, сучасна цивілізація потребує людиноцентричні за своїм характером освіту і виховання. Тобто максимальне наближення освіти і виховання до запитів конкретної особистості студента, його здібностей і сутності. По-четверте, цивілізаційні зміни обумовлюють необхідність підготовки людини до нових, часто принципово інших технологій. Передусім ідеться про інформатизацію та комп'ютеризацію.

Питання розробки та впровадження освітніх технологій, педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін. Безпосередньо технології навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Беспалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко,

В. Євдокимов, В. Ізвозчиков, М. Кларін, О. Коваленко, Н. Корсунська, О. Околелов, І. Прокопенко, А. Слободянюк, О. Філатов, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених як М. Кларк (Clark), Ф. Персиваль (Percival), Г. Еллінгтон (Ellington), П. Мітчелл (Mitchell), М. Вулман (Woolman), С. Сполдінг (Spaulding), С. Ведемейєр (Wedemeyer), Р. Томас (Thomas) та ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядались багатьма вченими. Так, технології організації навчання студентів у вищих навчальних закладах представлені в дослідженнях О. Гохберг, О. Євдокимова, А. Слободянюка, інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті – в роботі І. Богданової. Соціально-педагогічні умови діяльності вищих професійних училищ відображено в дослідженнях Н. Васильєва та А. Бугерка, професійне навчання бакалаврів у фінансово-економічному коледжі розглядалось у роботі К. Беркити. Особливий інтерес дослідників складали такі технології професійної підготовки в закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації, як навчальні ділові ігри (Л. Літвіна, В. Ткаченко, О. Хоменко), проблемно-задачна технологія навчання (П. Решетник) та ін.

Мета статті – розкрити роль та зміст інноваційних технологій у підготовці майбутнього економіста.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика використовують термін «інноваційна діяльність», який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок викладача. Інновація (нововведення) може розглядатися і як результат, і як процес. При цьому результат – задоволення суспільних необхідностей – розглядається як ціль управління інноваційним процесом, а сам процес – як об’єкт управління. Однак слід зазначити, що ідея, результат дослідження, винахід, проект, технологія стають інноваційними тільки тоді, коли вони починають використовуватися з метою отримання економічного ефекту (А. А. Бовін, Л. Є. Чередніков).

Розглядаючи інноваційні процеси в системі освіти, слід зазначити, що сучасні трактовки поняття «інновація в освіті» досить суперечливі. Часто інновації в освіті пов'язують з розробкою і втіленням нових засобів, методів і технологій виховання і навчання. На думку А. Бойка, інноваційна педагогічна технологія найчастіше виникає на основі нової наукової ідеї чи інноваційної думки, виведеної з досвіду. «Передовий педагогічний досвід» може також ототожнюватися чи виводитися в поняття «інноваційна технологія». Усе це дозволяє стверджувати, що в педагогіці виокремлюється нова наукова галузь – освітня інноватика, яка має свій предмет дослідження (інновації), об'єкт (інноваційна діяльність учасників цього процесу), підпорядковується власним законам перебігу.

Питаннями перебігу інноваційний процесів у галузі освіти присвячена достатня кількість публікацій українських (Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Козлова, Г. Сиротенко, В. Паламарчук, І. Підласий та ін.), російських науковців (Б. Гершунський, С. Лазарєв, Н. Юсуфбекова та ін.).

Сутність і походження педагогічних інновацій у своїх працях аналізували В. Кремень, У. Ангеловський, І. Підласий, І. Зязюн, О. Кириченко, О. Савченко, В. Паламарчук, І. Єрмакова, О. Козлова. та ін. За Л. Даниленко, «інновація» – це нововведення в освітньому процесі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчан ня, виховання, управління), ядром якого є нова освітня ідея, шляхом реалізації – експериментальна діяльність, носієм – творча особистість. Педагогічні інновації реалізуються в контексті за гального інноваційного процесу та державної освітньої політики України.

Якщо тлумачити педагогічне нововведення як процес запровадження новації в навчально-виховну практику, то педагогічна інновація – це процес виникнення, розвитку і широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. За В. Химинець, «педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем» [6].

Сьогодення потребує розроблення принципово нових підходів до розвитку системи

освіти. Одним із перших кроків до таких змін є запровадження нововведень у засоби, форми, методи та умови навчально-виховного процесу.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Таким чином, педагогічні інновації можуть проявлятися у розробці нових підходів у вирішенні актуальних проблем педагогічної теорії та практики, продуктивних ідей, моделей навчально-виховного процесу, моделей управлінської діяльності, педагогічних технологій, способів та засобів навчання тощо.

За своїм основним змістом поняття «інновація» відноситься не тільки до створення і розповсюдження нововведень, але й до змін в діяльності, стилі мислення, який з цією новизною пов'язаний.

Під інноваційним розвитком освіти розуміють «комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи»[6, 8]. Педагогічна технологія – «це суворо обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів, їх етапність, спрямованість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань» [3]. Отже, *інноваційні технології* – це сукупність нововведених засобів, форм і методів, спрямованих на вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Інноваційний процес передбачає перетворення наукових знань в інновацію, в результаті якого на ринку з'являється новий товар, продукт, і він визнається споживачами. Стосовно освітньої діяльності в якості такого товару, продукту може бути нова, теоретично обґрунтована і економічно апробована методика або технологія виховання чи навчання, яка доведена до «товарного вигляду» і може бути представлена на ринку освітніх послуг в якості конкурентноздатного продукту.

Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, навчально-виховні ідеї, форми та методи навчання та виховання, нестандартні підходи в управлінні. Так, у педагогіці виник новий напрям – педагогічна інноватика, яка стає спеціальною галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами, прийомами, методами, тенденціями і закономірностями розвитку сучасної педагогіки, системи освіти [6].

До основних понять інноваційних технологій В. Химинець відносить наступні: нестандартні (лекція-презентація, ділова гра, просемін ін.); індивідуальну роботу; контроль та оцінку навчальних досягнень студентів; кабінетне, групове і додаткове навчання; факультативи за вибором; проблемне навчання; науковий експеримент при вивченні нового матеріалу; застосування досягнень техніки та ін.

Обираючи інноваційні технології у підготовці економіста, ми зупинимось більш детально на ігрових технологіях.

Ігрові технології в навчальному процесі посідають одне з провідних місць. Ігрова діяльність виконує такі функції: розвивальну (це основна функція гри – розважати, надихнути, викликати інтерес); комунікативну: засвоєння діалектики спілкування; ігротерапевтичну: подолання різних труднощів, які виникають в інших видах діяльності; діагностичну: вплив відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри; функцію корекції: внесення позитивних змін в структуру особистісних показників; функцію соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі та поєднання елементів гри і навчання багато в чому залежить від розуміння викладачем функцій і класифікацій навчальних ігор.

За характером навчального процесу виділяються такі групи ігор:

а) навчальні, тренувальні, узагальнюючі;

б) пізнавальні, виховні, розвиваючі;

в) репродуктивні, продуктивні, творчі;

г) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, та ін..

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить широку групу методів, прийомів організації педагогічного процесу в формі різноманітних педагогічних ігор.

У підготовці майбутніх економістів доцільно використовувати інтерактивні вправи. Так, інтерактивні вправи повинні містити:

– інструктування, під час якого повідомляється студентам мета та зміст вправи;

- підготовка до проведення вправи (об'єднання студентів у групи, розподіл ролей, технічна підготовка);
- виконання завдання (максимальне виконання вправ самостійно, при необхідності – допомога викладача);
- презентація результатів виконаної вправи;
- аналіз студентами власних результатів.

Одним з поширених методів навчання, які застосовуються в системах навчання з використанням інформаційних технологій, є ігри. Ігрові технології у навчальному процесі посідають одне з провідних місць. Вони стали особливо актуальними внаслідок широкого застосування комп'ютера у вищій школі. Навчальні ігри привабливі тим, що це одночасно навчання і розвага. Розважальний чинник може бути важливим мотивуючим стимулом для немотивованих студентів.

Найбільш широко використовуються ділові комп'ютерні ігри, які надають можливість майбутньому фахівцю моделювати різні професійні ситуації, проектувати способи дій в умовах конкретних економічних моделей. Активне використання економічних комп'ютерних ігор в українських вищих навчальних закладах безпосередньо пов'язане з необхідністю інтенсифікації навчального процесу, новими підходами до організації навчання в умовах ринкових перетворень, які вчинили вплив і на конкретні процеси у системі освіти.

Головною особливістю фактологічного боку сучасного змісту освіти є багаторазове збільшення «підтримуючої інформації», наявність комп'ютерного інформаційного середовища, яке включає на сучасному рівні бази інформації, гіпертекст і мультимедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації, експертні системи.

Мультимедійний супровід лекцій являє собою матеріал, призначений для підкріплення розповіді викладача ефектними відео- та аудіоматеріалами. Мультимедійні лекції інтегрують в єдине інформаційно-навчальне середовище різні види інформації, причому як традиційних – у вигляді тексту, таблиць, ілюстрацій, графіків тощо, так і оригінальних, які подані музичним супроводом, анімацією та ін.

Завдяки таким лекціям підвищується можливість введення елементів проблемного навчання, активізації студентів при вирішенні проблемних завдань; посилюється зворотний зв'язок між студентами та викладачем. Таким чином підвищується ефективність лекції.

Мультимедіа-технології можна застосовувати і у науково-дослідній роботі студентів. На етапі збору інформації якнайкращим чином підійдуть мультимедійні енциклопедії, електронні довідники і підручники, інші інформаційно-довідкові мультимедійні засоби.

Основна їх перевага – можливість візуального подання студенту саме тієї інформації, яка йому у цей час потрібна. При цьому покращується сприймання та запам'ятовування, скорочується час на отримання певного обсягу інформації, формується пізнавальний інтерес до проблеми, що досліджується.

Використовуючи комп'ютерну техніку, можна активно залучати студентів до навчального процесу, істотно впливаючи на мотивацію навчання, розширюючи набори навчальних задач. У викладача з'являється можливість оцінити ефективність розв'язку, у тому числі й несподіваного, ефективність обраної стратегії та здійснювати постійний контроль за правильністю розв'язання. Використання комп'ютерної техніки дозволяє перевірити всі відповіді студентів, а також не лише зафіксувати помилку, але й досить точно визначити її характер, що допомагає вчасно усунути причину, яка зумовила появу помилки.

Таким чином, успішність підготовки фахівців економічного профілю до професійної діяльності тісно пов'язана з використанням інноваційних технологій у їх професійній підготовці, до яких, зокрема, відносяться й інформаційні технології. Головними їх перевагами є гнучкість, можливість налаштування на різні методи, алгоритми навчання, а також індивідуальні реакції на дії кожного окремого студента.

Використання інноваційних освітніх технологій на сучасному етапі у навчальному процесі значно впливає на якість підготовки кваліфікованих спеціалістів, сприяє збагаченню й оновленню знань і умінь, розвитку особистісних якостей, удосконаленню навчального процесу та переведенню його на нові прогресивні технології.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх економістів.

Список використаних джерел

1. Аксянов И. М. Формирование учебного процесса в условиях информационной среды [Електронний ресурс] / И. М. Аксянов, В. П. Зверева, В. В. Кузнецов // Информационные технологии в образовании : XXIII Ежегодная международная конференция-выставка. — 2003. — Секция II. Подсекция 3. — Режим доступа : http://ito.su/2003/II/3/II-3-2208.html.
2. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В., 2010, ISSN 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 2 (16) Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html.
3. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології // Гуманітарні технології. — Київ, 1994. — С. 30—59.
4. Воркут Т. А. Роль кейс-методу в підготовці фахівців з логістики: Аналіз світового досвіду // Ринок послуг комплексних транспортних систем та прикладні проблеми логістики. — Київ, 2000. — С. 55—61.
5. Стародубцев В. А. Роль принципа мультимедийности в построении информационно- образовательной среды / В. А. Стародубцев, А. Ф. Фёдоров // Современные технологии обучения СТО — 2004 : материалы 10-й Междунар. конфер. : в 2 т. — СПб., 2004. — Т. 2. — С. 127—128.
6. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі.. — Ужгород, 2004. — 168 с.

References

1. Aksyanov Y. M. Formyrovanye uchebnoho protsessa v uslovyyakh ynformatsyonnoy sredы [Elektronnyy resurs] / Y. M. Aksyanov, V. P. Zvereva, V. V. Kuznetsov // Ynformatsyonnыe tekhnolohyy v obrazovanyy : XXIII Ezhehodnaya mezhdunarodnaya konferentsyya-vыstavka. — 2003. — Sektsyya II. Podsektsyya 3. — Rezhym dostupa : http://ito.su/2003/II/3/II-3-2208.html.
2. Andriyevs'ka V. M., Olefirenko N. V., 2010, ISSN 2076-8184. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. 2010. № 2 (16) Rezhym dostupu: http://www.ime.edu-ua.net/em.html.
3. Bondarenko N. V. Pedahohichni tekhnolohiyi // Humanitarni tekhnolohiyi. — Kyyiv, 1994. — S. 30—59.
4. Vorkut T. A. Rol' keys-metodu v pidhotovtsi fakhivtsiv z lohistyky: Analiz svitovoho dosvidu // Rynok posluh kompleksnykh transportnykh system ta prykladni problemy lohistyky. — Kyyiv, 2000. — S. 55—61.
5. Starodubtsev V. A. Rol' pryntsypa mul'tymedyynosty v postroenyy ynformatsyonno- obrazovatel'noy sredы / V. A. Starodubtsev, A. F. Fëdorov // Sovremennыe tekhnolohyy obuchenyya STO — 2004 : materyalы 10-y Mezhdunar. konfer. : v 2 t. — SPb., 2004. — T. 2. — S. 127—128.
6. Khymynets' V.V. Innovatsiyi v suchasniy shkoli.. — Uzhhorod, 2004. — 168 s.

Галущак И. Использование инновационных технологий в процессе подготовки будущего экономиста

Статья посвящена проблеме современных образовательных технологий в высшем образовании. Определены общую ситуацию создание современных образовательных технологий в Украине, которые должны способствовать общему развитию личности, формированию ее мировоззренческой культуры, индивидуального опыта, творчества. Анализируются базовые понятия «образовательная технология», «технология обучения», «педагогическая технология». Акцентировано внимание на том, что использование образовательных технологий на современном этапе в учебном процессе значительно влияет на качество подготовки квалифицированных специалистов, в том числе экономистов. Исследовано использования информационных технологий в подготовке будущих специалистов по экономике к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, образовательная технология, педагогическая технология, инновационная технология, информационная технология.

Halushchak I. The innovative technologies are using in process of preparation the future economists

The article deals with the problem of modern educational technologies in higher education. Highlights problems of Innovations in Education, examines modern innovative technologies. It is noted that the future professional development economics is a productive process that involves the development of personality and self-development, aimed at forming professionally important personality traits. Argued, that innovation education is a purposeful process of partial changes leading to modifications of purpose, content, methods and forms of education and training, adapting the learning process to the new requirements. Outlined the general situation creation of modern educational technologies in Ukraine, which should contribute to the overall development of personality, the formation of ideological culture, individual experience, creativity. Analyzes the basic concept of «educational technology», «technology education», «educational technology.» The author notes that today we need the innovative approaches to the development of the education system. One of the first steps for such changes is the introduction of innovations in tools, forms, methods and conditions of the educational process. The attention is on the use of educational technology at the present stage in the learning process significantly affects the quality of skilled professionals, including economists. According to the author, gaming technology in education is one of the leading places. They have become particularly relevant due to widespread use of computer in higher education. Educational games are attractive in that it is both education and entertainment. Entertainment can be an important factor motivating incentive for students unjustified. The use of information technologies in the training of future specialists in economics to the profession is investigated.

Keywords: education, educational technology, educational technology, innovative technology, information technology.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.147

Вікторія ГАЛУЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; практикуючий дефектолог-логопед СДНЗ № 193, м. Одеса, Україна
e-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Наукова стаття порушує питання вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів у дітей з порушеннями мовлення через застосування інтерактивних технологій. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дошкільників на даний момент є однією з актуальних проблем логопедії. У діяльності вчителя-логопеда, спрямованої на корекційно-розвиваючу роботу з дітьми, інтерактивні методи набувають все більшого значення. Ці методи, поряд з традиційними, сприяють досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Пошуки нових прийомів і методик в логопедичній практиці з корекції мовлення не втратили своєї актуальності. Інтерактивні освітні технології відповідають пріоритетним напрямам науки, визначаються сучасним станом проблеми переходу освіти на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки, що передбачає не обмежуватися формуванням програмних знань, умінь, навичок, а прагнути розвивати індивідуальні здібності дитини, обумовлені бажанням педагогів впроваджувати в свою діяльність інновації.

Ключові слова: інтерактивні технології, діти з мовленнєвими порушеннями, дошкільний вік, корекційно-виховна робота.

Корінні зміни, що відбулися і продовжують відбуватися в сучасному суспільстві, створюють передумови для повного оновлення освітньої системи. Така тенденція знаходить відображення в розробці і подальшому впровадженні інтерактивних методів навчання – нових технологій освіти, заснованих на світовому педагогічному досвіді. При цьому використання інтерактивних методів навчання передбачає нову роль для вихователів, педагогів. Починаючи свою роботу, вихователь перш за все повинен думати про дітей і пам'ятати, продуктивною для них буде праця, яка приносить радість. Особливо значущим постає питання впровадження інтерактивних методів навчання з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, оскільки передбачає стимулювання когнітивних та мовленнєвих процесів на підсвідомому рівні [4].

Саме поняття «технологія» визначається як сукупність прийомів, застосованих у будь-якій справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник). Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Т. Ліхачов) [7]. Суттєвість сучасної технології навчання, на думку Н. Ф. Тализіної [5], полягає у визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети. При цьому навчальний процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її складових. Нові нетрадиційні інтерактивні та інноваційні форми роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями доповненні до академічних методів. Над цими роботами працювали такі автори як М. А. Поваляєва, М. І. Чистякова, Е. А. Пожиленко, Т. Д. Зінкевіч-Євстигнєєва, Т. М. Грабенко [2; 3; 5; 6; 8] та інші. На думку В. М. Акіменко, будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, той, що допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини і, по-друге, опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології [1;4].

У своїй практиці фахівці-педагоги відштовхуються від загальних умов проведення

занять з дітьми дошкільного віку, що включають:

- правильне визначення теми заняття, ретельний відбір програмового змісту та завдань;
- включення попереднього досвіду дітей у навчальний процес (використання методу апперцепції);
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи з дітьми, зміни видів діяльності дошкільників;
- використання інтерактивних методів навчання, активізація розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття;
- наявність високих професійних якостей вихователя, що забезпечить творчу співпрацю та взаємодію;
- наявність змістовного ігрового предметно-розвивального середовища, багатоваріативного дидактичного матеріалу;
- обов'язкове врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх творчих здібностей.

Інтерактивні технології («inter» – взаємний, «act» – діяти) – означає взаємодіяти, спілкуватися з будь-ким; це спеціальна форма організації пізнавальної та комунікативної діяльності, у якій всі учасники охоплені спілкуванням (кожен вільно взаємодіє з кожним, бере участь у рівноправному обговоренні проблеми).

Інтерактивність виробляє в дитини відповідальність, самокритичність, розвиває творчий підхід до розв'язання проблем, вчить правильно і адекватно оцінювати свої сили, бачити «білі плями» у своїх знаннях. Основний елемент інтерактивного заняття – *діалог*. Під час інтерактивного навчання діти активно спілкуються, сперечаються, не погоджуються із співрозмовником, доводять свою думку.

Однією з основних умов проведення заняття в ДНЗ є *використання інтерактивних методів навчання, активізація розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття.*

Інтерактивні методи – це способи цілеспрямованої взаємодії дорослого з дітьми, що забезпечують оптимальні умови їх розвитку.

Інтерактивне навчання дошкільників – це специфічна форма організації освітньої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свої успіхи і, виконуючи певну інтелектуальну роботу, досягає високої продуктивності. Інтерактивні методи навчання забезпечують таке навчання, яке дає можливість дітям на занятті в парах, мікрогрупах або малих групах опрацьовувати навчальний матеріал, розмовляючи, дискутуючи та обговорюючи різні точки зору.

Інтерактивні методи розвитку мовлення та мислення дошкільників

Мікрофон – метод роботи, в ході якого діти разом з педагогом утворюють коло та, передаючи один одному імітований або іграшковий мікрофон, висловлюють свої думки на задану тему. Наприклад, дитина бере мікрофон, розповідає кількома реченнями про себе, і передає мікрофон іншій дитині. Всі висловлювання дітей приймаються, схвалюються, проте не обговорюються.

Дебати – метод роботи, в ході якого діти стоять у колі, висловлюють свої думки на задану тему, передаючи мікрофон один одному, але висловлювання обговорюються: діти ставлять одне одному запитання, відповідають на них, шукаючи спосіб розв'язання проблеми. (Наприклад, у Сергійка поганий настрій, тому діти пропонують способи, як підняти настрій чи усунути проблему, яка вплинула на настрій хлопчика).

Удвох – метод роботи, в ході якого діти утворюють робочі пари та виконують запропоноване завдання, наприклад, по черзі описують картину.

Ланцюжок – метод роботи, в ході якого діти обговорюють завдання та вносять свої пропозиції в імітований ланцюжок. Наприклад, складають казку за таблицею, у якій представлений хід майбутньої казки у малюнках чи в умовних позначках.

Інший варіант використання даного методу: перша дитина називає об'єкт, друга – його властивості , третя – новий об'єкт з тими самими властивостями. Наприклад, морква – морква солодка – солодким буває цукор – цукор білий – білим буває сніг... і т.д.

Снігова куля – метод роботи, в ході якого діти об'єднуються у малі групи і обговорюють проблемне питання або виконують спільне завдання, домовившись про чітку послідовність дій кожного члена групи. Наприклад,

будують будинок, де наперед домовляються про черговість дій кожного члена команди і про колір, з яким буде працювати та чи інша дитина.

Синтез думок – метод роботи, в ході якого діти об'єднуються у малі групи, виконуючи певне завдання, наприклад, малюнок на аркуші паперу. Коли одна група намалює, то передає малюнок в іншу групу, учасники якої допрацьовують виконане завдання. По завершенню роботи складають спільну розповідь про те, що домалювали і чому.

Коло ідей – метод роботи, в ході якого кожна дитина або кожна група виконують одне завдання, наприклад, складають казку по-новому, обговорюють її, потім вносять пропозиції чи ідеї (наприклад, як можна ще закінчити казку, щоб Колобок залишився живим; як допомогти Колобку обхитрити лисичку тощо).

Загальний проект – метод роботи, в ході якого діти об'єднуються у кілька груп (3–4). Групи отримують різні завдання, кожне з яких спрямоване на розв'язання певного аспекту однієї проблеми, наприклад, намалювати свої улюблені зимові розваги та розповісти про них. Кожна група представляє свій «проект» – колективну роботу «Зимові розваги» та спільно обговорюють його.

Асоціативна квітка – метод роботи, в ході якого діти об'єднуються у кілька груп для розв'язання спільного завдання: на дошці закріплюється «середина» квітки із зображенням певного поняття, наприклад, «іграшки», «квіти», «фрукти», «тварини». Кожна група добирає слова-асоціації або картинки-асоціації, які викладає навколо цього поняття. Перемагає команда, яка створить найбільшу квітку (з найбільшою кількістю підібраних картинок-асоціацій чи слів-асоціацій).

«Дерево рішень» – метод роботи, який містить декілька етапів:

1. Обирання проблеми, що не має однозначного розв'язання, наприклад, «Що потрібно дереву для щастя?»;

2. Розглядання схеми, у якій прямокутник – це «стовбур» (який позначає цю проблему), прямі лінії – «гілки» (шляхи її розв'язання), а кружечки – «листочки» (рішення проблеми).

3. Розв'язання проблеми: діти підгрупами домовляються, обговорюють і малюють, наприклад, метелика, пташку тощо, розміщуючи їх на «дереві рішень» та пояснюють свій вибір.

Метод багатоканальної діяльності – метод роботи з дітьми, в ході якого обов'язково задіюються різні аналізатори: зір, слух, дотик, смак, нюх. Наприклад, при розгляданні картини доцільно використовувати таку послідовність:

- виокремлення об'єктів, зображених на картині;
- уявлення об'єктів через сприймання різними аналізаторами.

Після розглядання всіх об'єктів, зображених на картині, варто поставити дітям творчі завдання:

- «прослухати» звуки картини через «навушники»;
- вести віртуальні діалоги від імені зображених персонажів;
- відчути «аромат» квітів, зображених на картині;
- «вийти за межі зображеного»;
- уявно торкнутися картини, визначити, яка її поверхня (тепла, холодна), яка погода (вітряна, дощова, сонячна, спекотна, морозна) тощо.

Наприклад, при розгляді картини «Прогулянка в лісі» варто поставити наступні запитання: Як ви думаєте, про що говорять дівчатка? Торкніться до кори дерев, яка вона? Послухайте звуки, як шелестить листя, стрекоче сорока і т.д.

Дискусія – це метод колективного обговорення якогось складного питання. До дискусії готуються всі учасники освітнього процесу та активно залучаються всі діти. «Дискусія» з англійської – це те, що підлягає обговоренню, суперечливе. Наприкінці дискусії формулюється єдине колективне рішення завдання, проблеми або рекомендації. Питань (завдань) необхідно пропонувати не більше п'яти. Формулювати їх слід так, щоб була можливість висловити різні погляди щодо висунутої проблеми. Діти вчаться висловлювати власну думку: «Я думаю...», «Я вважаю...», «На мою думку...», «Я згоден, але...», «Я не згоден, тому що...».

«Мозкова атака (мозковий штурм)» – один із методів, який сприяє розвитку творчості і

дитини, і дорослого. Цей метод зручно використовувати під час обговорення складних проблем чи питань. Дається час для індивідуального розмірковування над проблемою (навіть може бути до 10 хв.), а через деякий час збирається додаткова інформація з приводу прийняття рішення. Діти – учасники «мозкової атаки» мають висловити всі можливі (і неможливі з позиції логіки) варіанти розв'язання проблеми, які потрібно вислухати і прийняти єдине правильне рішення.

Вікторина – метод-пізнавальна гра, яка складається із мовленнєвих завдань та відповідей на теми з різних галузей знань. Вона розширює загально-пізнавальний та мовленнєвий розвиток дітей. Запитання відбираються з урахуванням віку, програмових вимог та рівня знань дітей.

Бесіда-діалог – метод, спрямований на співучасть дітей з тим, хто виступає. В ході заняття з подачі знань, закріплення матеріалу вихователь ставить супроводжуючі запитання до дітей, з метою перевірки розуміння ними поданої інформації.

Моделювання проблемних ситуацій – метод взаємодії дорослого і дітей для вирішення поставленої проблеми. Ситуація моделюється вихователем спеціально.

«Що? Де? Коли?» **–** активний метод, в ході використання якого переважає співпраця, творче вирішення проблем, взаємний обмін думками, власними знаннями і вміннями тощо.

«За і проти» – метод роботи з дітьми, в ході якого дітям пропонується розв'язати проблему з двох сторін: за і проти. Наприклад, ставиться завдання розповісти, чому подобається зима (аргумент – «за») і чому не подобається зима (аргумент – «проти»).

Передбачення – метод роботи з дітьми, в ході якого пропонується «передбачити» можливі варіанти вирішення проблеми. Наприклад, запропонувати дітям назвати всі осінні місяці, розповісти про те, що вони очікують від кожного місяця. Пізніше уявити себе на місці одного з місяців та розповісти про свої передбачення: «Я – перший місяць осені – вересень. Я дуже теплий місяць. Мене люблять усі діти, тому що починають ходити в школу...». Наступна дитина продовжує розповідати про цей самий місяць (робота в парах).

Показуха – метод роботи, в ході якого пропонується дітям поділитися на команди, кожна з яких задумує слово і, використовуючи невербальні засоби, представляє це слово іншій команді, яка має його відгадати.

«А що було б, коли б... ?» – метод роботи, в ході якого пропонується дітям поміркувати і висловити свої припущення, наприклад: «А що було б, коли б зникли всі дерева на Землі?», «А що було б, коли б хижі тварини у казках стали вегетаріанцями?» тощо.

Уявна картина – метод роботи, в ході якого пропонується дітям стати в коло і кожній дитині по черзі описувати уявну картину (першій дитині дають чистий аркуш паперу з ніби-то намальованою картиною, потім вона передає аркуш з уявною картиною іншому учаснику гри і той продовжує уявний опис).

«Що можна робити...?» – метод роботи, в ході якого діти вчаться усвідомлювати поліфункціональні властивості предметів. Наприклад: «Уявіть, як ще можна використати олівець? (як указку, диригентську паличку, термометр, жезл тощо).

Перевтілення – метод роботи, в ході якого пропонується дітям поділитися на команди і уявити себе на місці якогось предмета (книжки, ручки, стола, ляльки тощо) та презентувати себе з точки зору обраної ролі.

Казка навпаки – метод роботи, в ході якого пропонується дітям поділитися на дві команди і скласти свою казку по-іншому, замінюючи основні поняття на протилежні. Кожна команда отримує завдання: складає свою казку і відгадує казку іншої команди, складеної по-іншому. Приклад: «Жили собі дід та баба. І був у них собака Жук. І приніс їм Жук кісточку, не просту, а цукрову. Баба варила її, варила, та не зварила. Дід варив-варив, та не зварив. Кицька стрибнула, казанок перевернула, кісточку забрала і понесла. Дід сміється, баба сміється, і Жук весело гавкає: «Принесу я вам ще кісточку, але не цукрову, а просту, щоб швидко зварилася».

Колаж – метод роботи, в ході якого пропонується дітям поділитися на дві команди і домалювати на аркуші паперу свою картину (наприклад, фігуру неправильної форми) всіма підручними матеріалами і розповісти про неї 2–3 реченнями.

Реклама – метод роботи, в ході якого дітям пропонується поділитися на дві команди, кожна з яких обирає будь-який предмет і намагається назвати всі його позитивні якості та функції, що допоможуть привернути до нього увагу інших.

Окрім вищезгаданих інтерактивних методів навчання дошкільників у практиці роботи активно використовуються й наступні: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові та ділові, ігри-імітації), ігри-змагання (старший дошкільний вік), інтелектуальні розминки, робота з наочними відео-та-аудіо-матеріалами, тематичні діалоги, аналіз життєвих ситуацій тощо.

Таким чином, інтерактивне навчання на заняттях (в тому числі й інтегрованих) відбувається: в *парах* (2 дитини), у *мікрогрупах* (3–4 дитини), у *малих групах* (5–6 дітей) разом з вихователем. При оцінюванні висловлювань дітей не варто вживати слово «правильно», а казати: «цікаво», «незвичайно», «добре», «чудово», «оригінально», що стимулює дітей до подальших висловлювань.

Варто пам'ятати! Коли дитина дошкільного віку чемненько сидить на стільчику, дивиться на тебе і просто слухає – вона *не навчається*.

На жаль, інтерактивні методи поки що недостатньо використовуються в роботі з дошкільниками. На це є деякі причини *(за О. Кононко):*

- звичка багатьох вихователів використовувати в роботі пояснювально-ілюстративні, монологічні методи, проявляти конформізм, беззаперечно підкорятися вимогам і принципам інших;
- недовіра певної частини педагогів до інноваційних діалогових методів, побоювання їх;
- дефіцит досвіду їх ефективного застосування, активного самовизначення, прийняття відповідальних рішень, надання переваг комусь (чомусь);
- побоювання виглядати в очах інших «білою вороною», смішною, безпорадною, невмілою;
- занижена самооцінка, надмірна тривожність педагогів;
- схильність до надмірної критики;
- невміння швидко переключатися, пристосовуватися до нових умов і вимог;
- несформованість педагогічної рефлексії, здатності об'єктивно себе оцінювати, співвідносити свої можливості, бажання з вимогами часу;
- порушення мовленнєвого розвитку.

Необхідність упровадження в освітній процес інтерактивних методів очевидна, оскільки:

- сьогодні, як ніколи раніше, підвищуються вимоги до оновлення дошкільної освіти вихованців;
- відбувається диференціація та індивідуалізація освіти дошкільників;
- змінюються вимоги до якості дошкільної освіти, її оцінка не лише за рівнем знаннєвої підготовленості, але й елементарної життєвої компетенції випускників ДНЗ, їх здатності застосовувати знання у власному житті, постійно їх оновлювати і збагачувати.

Оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність вже неможливо, користуючись лише традиційними методами та прийомами виховання і навчання дітей дошкільного віку. Щоб мовленнєва взаємодія дітей була ефективною, педагог має створити умови для мовленнєвої творчості та розвитку комунікативних навичок вихованців. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та вдосконаленні комплексної корекційної програми розвитку з включенням доступних інтерактивних форм роботи з дітьми зазначеної категорії.

Список використаних джерел

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. — Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
2. Андросова В. М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови / В. М. Андросова // Розкажіть онуку. — 2004. — № 10—11.
3. Гаркуша Ю.Ф. Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи // Ребенок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С. 119—142.
4. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників, навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дітей старшого дошкільного віку / А. М. Гончаренко. — Видавництво «Світоч», 2009.
5. Ишимова О. А. и др. Развитие речемыслительных способностей детей. Пособие для логопедов, педагогов доп.образования, воспитателей и родителей /Авт. : Ишимова О. А., Худенко Е. Д., Шаховская С. Н. — М. : Просвещение, 2009. — 111 с. (Серия «Портфель логопеда»).

6. Корзун А. В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А. В. Корзун. — Мн. : Университетское, 2000. — С. 87—118.
7. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. — К. : Знання, 2010. — 293 с.
8. Мухин О. И., Полякова О. А. Новые возможности применения интерактивных технологий в образовании. — http://ito.edu.ru/2006/Moscow/VIII/VIII-0-6159.html.

References

1. Akimenko V. M. *Razvivayuschie tehnologii v logopedii.* — Rostov n/D; izd. Feniks, 2011.
2. Androsova V. M. *Vikoristannya InnovatsIynih tehnologIy v robotI z dItmi-logopatami starshogo doshkIlnogo vIku dlya korektsIYi vad zvukovimovi* / V. M. Androsova // RozkazhIt onuku. — 2004. — # 10–11.
3. Garkusha Yu. F. *Spetsialnyie preobrazovaniya pedagogicheskogo prostranstva kak strategiya vospitaniya detey s narusheniyami rechi // Rebenok: rannee vyiyavlenie otkloneniy v razvitii rechi i ih preodolenie* / Pod red. Yu. F. Garkushi. — M.; Voronezh: «MODEK», 2001. — S. 119—142.
4. Goncharenko A. M. *Rozvitok movlennEvoYi kompetentnostI starshih doshkIlnikIv, navchalno-metodichniy posIbnik do BazovoYi programi rozvitku dItey starshogo doshkIlnogo vIku* / A. M. Goncharenko. — Vidavnitstvo «SvItoch», 2009.
5. Ishimova O. A. i dr. *Razvitie rechemyislitelnyih sposobnostey detey. Posobie dlya logopedov, pedagogov dop.obrazovaniya, vospitateley i roditeley / Avt. :Ishimova O. A.,Hudenko E. D., Shahovskaya S. N.* — M. : Prosveschenie, 2009. — 111 s. (Seriya «Portfel logopeda»).
6. Korzun A. V. *Veselaya didaktika: elementyi TRIZ i RTV v rabote s doshkolnikami /* A.V. Korzun. — Mn. : Universitetskoe, 2000. — S. 87—118.
7. *LogopsihologIya : navch. posIb. /* S. Yu. Konoplyasta, T. V. Sak ; za red. M. K. Sheremet. — K. : Znannya, 2010. — 293 s.
8. Muhin O. I., Polyakova O. A. *Novyie vozmozhnosti primeneniya interaktivnyih tehnologiy v obrazovanii.* — http:// ito.edu.ru/2006/Moscow/VIII/VIII-0-6159.html.

Галущенко В. И. Применение интерактивных технологий в корекционно-воспитательной работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи

Научная статья ставит вопрос совершенствования путей реабилитационных мероприятий у детей с нарушениями речи из-за применения интерактивных технологий. Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников на данный момент является одной из актуальных проблем логопедии. В деятельности учителя-логопеда, направленной на коррекционно-развивающую работу с детьми, интерактивные методы приобретают все большее значение. Эти методы, наряду с традиционными, способствуют достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Поиски новых приемов и методик в логопедической практике по коррекции речи не потеряли своей актуальности. Интерактивные образовательные технологии соответствуют приоритетным направлениям науки, определяются современным состоянием проблемы перехода образования на позиции личностно-ориентированной педагогики, предполагает не ограничиваться формированием программных знаний, умений, навыков, а стремиться развивать индивидуальные способности ребенка, обусловлены желанием педагогов внедрять в свою деятельность инновации.

Ключевые слова: интерактивные технологии, дети с речевыми нарушениями, дошкольный возраст, коррекционно-воспитательная работа.

Halushchenko V. I. Application of interactive technologies in correctional and upbringing work with preschool children with speech impairment

The scientific article raises issues of improving the ways of rehabilitation measures for children with speech disorders through the use of interactive technologies. Improving the effectiveness of corrective speech therapist work on eliminating speech disorders in preschoolers is currently one of the topical problems of speech therapy. In the activity of the teacher-speech therapist, aimed at corrective-developing work with children, interactive methods are becoming increasingly important. These methods, along with the traditional, help to achieve the most possible success in overcoming speech disorders in preschool children. The search for new techniques and techniques in logopedic practice of speech correction has not lost its relevance. Interactive educational technologies correspond to the priority directions of science, determined by the current state of the problem of the transition of education to the position of personality-oriented pedagogy, which involves not limited to the formation of software knowledge, skills, but seek to develop the individual abilities of the child, due to the desire of teachers to implement innovation innovation.

The analysis of existing interactive pedagogical technologies according to the classification characteristic is made. Particular attention in the article was focused on the application of correctional work of psychocorrection technologies, which is conditioned by the specific speech disorders and the state of the emotional-volitional sphere of children with speech pathology. These violations cause difficulties in communicating with others and subsequently lead to certain changes in the personality, which is reflected in the process of further education. The most adapted methods for working with preschool children are those that solve a number of important tasks for the formation of emotional and volitional spheres in children with speech disorders, the development of the prosocial side of speech, anatomical and physiological processes, articulation-mimic motility, etc.

Key words: interactive technologies, children with speech disorders, preschool age, correctional and upbringing work.

Стаття надійшла до редколегії 28.09.2017

УДК 377:359(477)

Леонід ГЕРГАНОВ

доктор педагогічних наук, доцент кафедри інженерних дисциплін ДІ НУ «ОМА», заступник начальника ВП «Навчальний центр» ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство»

Ілля СТАРИКОВ

доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ НА ВИРОБНИЦТВІ ЗА УМОВАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ВИСОКОТЕХНОЛОГІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ МОРСЬКОГО ФЛОТУ

У статті йдеться про нову парадигму професійної підготовки робітників морського профілю у навчальних закладах. Зокрема, акцентовано увагу на розвитку професійних знань та навичок; підвищенні ролі відповідальності; розробленні та використанні навчальних систем, тренажерних комплексів і технологій тощо. З'ясовано як переваги професійного навчання, так і недоліки. Запропоновано досвід професійної компетенції кваліфікованих робітників набазі учбового центру ПрАт «Українське Дунайське пароплавство».

Ключові слова: морський флот, працівник морського профілю, професійна компетентність, судноплавство.

Прийнятий 15.09.2017 року Закон України «Про освіту» у ст. 27-1 «Національна рамка кваліфікацій» спрямований на «введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці». Важливою частиною цієї статті є те, що вона розробляється із залученням об'єднань організацій роботодавців та затверджується у порядку, визначеному законодавством [1]. Виконання цих умов можливо лише якщо будуть враховані особливості кожної галузі, та вивчення передового педагогічного досвіду підготовки працівників морського флоту.

За останні роки світовий флот зазнав істотних змін: міжнародною морською організацією (ІМО) введено нові вимоги до Конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) [2], щодо рядового складу морських суден; з'явилися нові типи суден; зросли розміри і швидкість суден; автоматизовані функцій машинного відділення та на містку судна; забезпечено надійне та оперативне інформаційне, гідрометеорологічне повідомлення процесу експлуатації суден, особлива увага приділяється природоохоронним пристроям. Звертаючи на це, судновласники підвищили вимоги до професійної компетенції персоналу морських суден відповідно до стандартів компетентності безпеки на морі.

Виникла потреба розробки нової парадигми професійної підготовки робітників морського профілю у навчальних закладах ПТНЗ та на виробництві. Нова парадигма професійної підготовки повинна включити в себе всі позитивні сторони традиційної системи і запропонувати нові підходи формування та розвитку професійної компетентності кваліфікованих робітників морського профілю. За результатами реформування такої підготовки, випускники навчальних закладів мають

сформувати особистісні якості: відповідальність за якість виконаної роботи, здатність самостійно приймати рішення й удосконалювати знання, уміння, навички у швидкоплинному технічному оснащенні флоту [3, 113].

Підприємства морегосподарського комплексу мають свою специфіку роботи, яка відрізняє їх від берегових підприємств, а саме тим, що, система управління суднами, які знаходяться у експлуатації, потребують спеціального нагляду та обліку в умовах таких діючих обмежень:

- інерційність проходження управлінських сигналів та ресурсного забезпечення (судно-берег), а також автономність об'єктів (суден) в процесі виконання рейсу;
- недостатня прогнозованість ситуацій, що можуть виникнуть в процесі експлуатації суден, та наслідків від помилкових рішень і дій;
- вплив на об'єкт (судно) різноманітних несприятливих і небезпечних чинників природного (метеорологічні і гідрографічні обставини і умови), технологічного (слабкий технічний стан судна, перевезення небезпечних вантажі і специфіка виконання вантажних операцій), соціального (недостатня професійна підготовка персоналу суден до дій у небезпечних та аварійних ситуацій та незадовільний морально-психологічний клімат у багатонаціональних екіпажах) та політичного (локальні війни, арешти суден, піратство, тероризм тощо) характеру, що є найбільш характерним до умов роботи морського транспорту [4, 167–168].

У відповідності з Конвенцією ООН про морські перевезення вантажів 1978 року (Гамбурзькі правила), морський перевізник зобов'язаний перед рейсом виявити розумну дбайливість, щоб привести судно в морехідний стан та укомплектувати екіпаж професійно підготовленим персоналом. Такі вимоги не випадкові, оскільки результати досліджень авторитетних учених і фахівців у сфері транспортних перевезень морем показують, що збитки від недоставки вантажів морем складають в середньому 1,0 до 1,5% їх вартості. Це означає, що при міжнародних перевезеннях втрачається від 10 до 15 млрд. дол. США (за статистикою ООН, частка морської торгівлі становить близько 1000 млрд дол. США) [5, 19].

Міжнародні вимоги до якості та безпеки судноплавства, рівень технічного оснащення флоту України, ставить перед судновласником серйозне завдання – не тільки забезпечити безпеку перевезення вантажів і пасажирів за допомогою використання надійних транспортних засобів, але й особисто відповідати за комплектування суднових екіпажів моряками високої кваліфікації, практичним досвідом і знанням іноземної мови, з наявністю у них робочих дипломів та міжнародних сертифікатів. Виконати такі умови, щодо кваліфікованого кадрового поповнення флоту, можна лише при умові співпраці судновласника і навчального закладу з виконанням вимог системи управління якістю, яка з'єднує професійне навчання з усім виробничим процесом підприємства і є його складовою частиною, і показником роботи усієї системи управління якістю судноплавної компанії.

Досвід національних і міжнародних судноплавних компаній по забезпеченню формування кваліфікованого робітника морського профілю у процесі професійної підготовки, як професіонала – це досить складний і тривалий процес, який вимагає накопичення певних знань, умінь і навичок і, найголовніше, великого практичного досвіду, розвинених особистісних якостей, таких як ділова активність, енергійність, вміння працювати в команді та інших. В Конвенції і Кодексу ПДНВ про мінімальні стандарти компетентності як рівня управління, так і рівня експлуатації (таблиці A-II/1 та A-II/2), включені компетенції, що відносяться до вміння працювати в команді, лідерства та мистецтва управління. Аналогічні компетенції включені також і в мінімальні стандарти компетентності машинної команди на рівнях експлуатації і управління. При цьому слід звернути увагу на вимоги в рамках компетенції «Несення безпечної навігаційної вахти» відокремленого блоку знань, розумінь та навичок з управління ресурсами містка, що містить обов'язкові знання та вміння з «володіння ситуацією». Зазначені поправки в Кодексі ПДНВ свідчать про особливу увагу міжнародної морської спільноти до професійної компетентності моряка, яка є запорукою забезпечення безпеки морського судноплавства. Виходячи з цього судновласник, як відповідальна особа

звертає увагу на поповнення персоналу судноплавні компанії моряками первинна базова кваліфікація яких відповідає вимогам Конвенції і Кодексу ПДНВ. З погляду на систему професійної підготовки робітників морського профілю через навчальні заклади професійно-технічної освіти (ПТО), слід зазначити деякі проблеми, що стримують працевлаштування випускників ПТНЗ на морські судна. Вперш за все,це пов'язано з тим, що система ПТНЗ не в змозі задовольнити судновласника тим практичним досвідом роботи, який зазначено Манільськими поправками до Конвенції та Кодексу ПДНВ, а також встигнути оновляти свою матеріально-технічну базу за темпами розвитку науково-технічного прогресу в суднобудуванні через те, що це потребує значних фінансових витрат на придбання сучасних тренажерних комплексів та програмного забезпечення, які рекомендовані міжнародною Конвенцію ПДНВ. Також зазначимо, що професійний статус майстрів виробничого навчання ПТНЗ значно відстає від потреб роботодавця.

Судновласник, на базі якого проходили навчання випускники курсів, зацікавлений у комплектуванні своїх суден кваліфікованими робітниками, які проходили виробничу і плавальну практику на його суднах, мають відповідні міжнародні сертифікати зі спеціальної та спеціалізованої підготовки згідно вимог Кодексу ПДНВ, та зарекомендували себе перспективними членами суднових екіпажем компанії. Також відзначимо, що керівництво судноплавної компанії прослідковує процес становлення майбутнього моряка, та має можливість вплинути на якість підготовки своїх працівників.

Професійна підготовка робітників морського профілю відбувається в особливому педагогічному середовищі, а саме:

шляхом взаємодії з представниками морських професій, що залучені до професійного навчання в якості викладачів і інструкторів виробничого навчання, які мають досвід роботи на суднах сучасного типу і внутрішньої мотивації до набуття морського досвіду;

розвитком професійних знань, навичок і здатностей через виявлення структурно-логічних зв’язків між наданою інформацією про виникнення аварійних ситуацій та їх запобіганням, що забезпечуватиме їх комплексний характер, за рахунок придбання сучасних тренажерів та програмного забезпечення;

підвищенням ролі самостійного прийняття рішень в аварійній ситуації з метою формування відповідальності та використання набутих знань у практичній професійній діяльності за рахунок організації проходження спеціальної та спеціалізованої підготовки і виробничої практики на своїх учбово-тренажерних суднах, виділення місць на суднах для проходження плавальної практики, а також місць на базах технічного обслуговування флоту для відпрацювання практичних та лабораторних робіт;

розробленням і використанням інтегрованих навчальних систем, тренажерних комплексів і технології віртуальної реальності, що дає змогу увійти у змодельований комп’ютерний світ і взаємодіяти не тільки з віртуальним судном, а й з абстрактним зовнішнім простором (морською акваторією, іншими суднами, погодними умовами, аварійними ситуаціями тощо).

Процес формування професійної компетентності моряка прискорюється, якщо він здійснюється за програмою комплексного навчання з використанням у навчальному процесі навчально-тренажерного обладнання, де всі виникаючі екстремальні ситуації відпрацьовуються в реальному режимі. Відпрацювання всіх необхідних прийомів у різних умовах роботи судна на таких тренажерах дозволяє сформувати певний тип мислення, який необхідний для роботи в морі і дозволяє в подальшому більш ефективно вдосконалювати професійну діяльність моряка. На важливість такого підходу вказують наукові дослідження, за результатами яких наведено, що для підвищення якості професійної підготовки робітників на виробництві, необхідно створити цілеспрямовану систему педагогічного впливу, який пронизує увесь цикл теоретичного і виробничого навчання, та базується на певних технікоорганізаційних і психолого-дидактичних заходах [6, 32–42].

Переваги професійного навчання працівників морського профілю на виробництві мають свої певні недоліки, вирішити які самостійно судноплавної компанії важко, а саме:

- науково-методичне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу не є достатнім і потребує співпраці навчального закладу з науковими та методичними установами;
- недостатнє забезпечення нормативною документацією, навчальними посібниками, електронними підручниками, які безпосередньо призначені для підготовки робітничих кадрів на виробництві;
- психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу потребує вдосконалення і переходу від основ професійної педагогіки до професійної майстерності;
- навчання на тренажерах і при проходженні курсів спеціальної та спеціалізованої підготовки є особливою дидактичною частиною підвищення кваліфікації інструкторсько-викладацького складу, розробку якого повинна здійснювати наукова установа у співпраці з фахівцями.

Відокремлений підрозділ «Учбовий центр ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», починаючи з 2000 року, уклав договір про співпрацю у сфері підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів з Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України щодо створення на його базі експериментального майданчика, де відпрацьовуються всі сучасні методи навчання, проводяться семінари-практикуми, конференції та педагогічні експерименти з підготовки робітників на виробництві.

Кадрова політика керівництва ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» з постійного підвищення професійної компетенції кваліфікованих робітників для суден пароплавства та інших підприємств морської галузі дала змогу сформувати ефективну систему професійної підготовки і навчання персоналу та періодичне підвищення їхньої кваліфікації. Для вирішення цього питання керівництвом пароплавства була створена сучасна навчально-виробнича і тренажерна база Учбового центру до складу якої входять наступні комплекси:

навчально-виробничий комплекс, який розташовано в окремому чотирьохповерховому будинку з сучасно обладнаними навчальними аудиторіями, тренажерними комплексами, лабораторіями, бібліотекою і адміністративними приміщеннями, площа яких складає 3302 кв. м., а саме:

13 навчальних кабінетів з теоретичної підготовки обладнаних 76 сучасними комп'ютерами, які з'єднані в локальну мережу та підключені до мережі Internet, де функціонує сайт Учбового центру з методичними розробками провідних фахівців та електронними підручниками;

лабораторія суднових ДВС, з аудиторією і машинним залом;

такелажна майстерня;

столярний цех з верстатним парком.

п'ять навчально-тренажерних комплексів (радіолокаційний (РЛТ); систем автоматизованої радіолокаційної прокладки (САРП); глобальної морської системи зв'язку в разі лиха (ГМССБ); електронної картографії (ECDIS); медичної підготовки); навчально-тренувальне судно «Новий Донбас», на борту якого розташовані реально-віртуальні тренажерні комплекси для відпрацювання дій екіпажу при аварійних і нестандартних ситуаціях (особистої безпеки і виживання, рятувальні плоти й шлюпки, боротьба з пожежею, ресурси машинного відділення та управління з містка);

п'ять суден допоміжного флоту: теплоходи «Ювілейний», «Наставник», Портовий 21», «Урал», «Южний», «Полярний», на яких слухачі курсів проходять плавальну практику згідно з навчальною програмою та для отримання першого робочого диплома. Виробничу практику слухачі курсів проходять у структурному підрозділі пароплавства ГВСП «База технічного обслуговування флоту».

Для професійного навчання слухачів курсів Учбового центру залучаються досвідчені фахівці пароплавства: капітани далекого плавання та механіки першого розряду, практичний стаж роботи на суднах різних типів складає більш 20 років. Основний склад інструкторів і викладачів Учбового центру складає 42 фахівця, які мають достатній практичний досвід роботи як на суднах пароплавства, так і на суднах іноземних компаній, пройшли навчання за міжнародною програмою «Типовий курс ІМО 6.09. – Курс підготовки для інструкторів». Підвищення кваліфікації інструкторсько-викладацький склад проходить на кафедрах «Судноводіння» і «Експлуатація суднових енергетичних установок» Національного університету «Одеська

морська академія» та Інституті післядипломної освіти водного транспорту.

Тісна співпраця протягом тривалого часу Навчального центру «УДП» та Інституту ПТО НАПН України дозволило здійснити низку науково-практичних досліджень в системі професійного навчання робітників на виробництві, а саме:

– на навчальній базі Учбового центру створено експериментальний майданчик Інституту ПТО НАПН України (науковий керівник: дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор Радкевич Валентина Олександрівна), на якому впроваджуються в практику професійного навчання на виробництві наукові розробки з проблем підготовки, перепідготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітників морського профілю. За результатами наукового дослідження була захищена дисертація на тему: «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Гергановим Леонідом Дмитровичем;

– в практику спеціальної підготовки моряків впроваджені «Методичні рекомендації до курсів «Фахівець із рятувальних шлюпок і плотів та чергових шлюпок, що не є швидкісними черговими шлюпками» (відповідно д Правила VI/2 Конвенції ПДНВ) та «Підготовка з боротьби з пожежею за розширеною програмою» (відповідно до Правила VI/3 Конвенції ПДНВ);

– проведено на навчально-матеріальній базі Учбового центру «УДП» дев'ять міжнародних науково-практичних конференцій за темою «Професійне навчання персоналу – європейський вибір»;

– за результатами проведених конференцій було видано спільний збірник наукових праць Інституту ПТО НАПН України та ПрАТ «УДП» під назвою «Професійне навчання на виробництві».

Результати наукових досліджень, що проводилися на експериментальному майданчику Учбового центру, відображені в науковій і науково-методичній інформації, що містяться в монографіях «Педагогічні засади організації професійного навчання на виробництві» та «Організаційно-економічні аспекти професійного навчання на виробництві», «Професійна підготовка кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: теорія і практика», а також у навчально-методичних і навчальних посібниках: «Курсове професійно-технічне навчання кваліфікованих робітників», «Професійна підготовка кваліфікованих робітників із врахуванням енергоефективності», «Технологія модульного професійного навчання кваліфікованих робітників: міжнародний досвід упровадження» та «Професійне навчання кваліфікованих робітників у країнах Європейського Союзу».

Проведене дослідження впродовж десяти років, як на експериментальному майданчику ВП «Учбовий центр» ПрАТ «УДП», та морських навчальних підрозділах на виробництві (навчальні центри, навчально-курсові комбінати, навчально-тренажерні центри) як на Україні, так і за її межами, надало можливості виявити низку проблем, які у подальшому, стануть темами дослідження на експериментальному майданчику Учбового центру, а саме:

розроблення навчальних програм, з обов'язковим включенням тренажерної підготовки до професійної підготовки моряків, із забезпеченням мінімального стандарту компетентності за вимогами Кодексу ПДНВ;

впровадження сучасних технологій навчання, контролю й тестування знань, методів демонстрації компетенції з організації процедур дій під час аварійних ситуацій, для виявлення достатньої компетентності суднового персоналу з питань забезпечення особистої і колективної безпеки;

створення комплексу науково-методичного забезпечення навчального процесу тренажерної підготовки за напрямами, розроблення електронних підручників, посібників, алгоритмічних таблиць, схем тощо;

забезпечення доступу слухачів курсів до системи Internet дистанційної освіти в період роботи на судні;

створення умов для всебічної підготовки плавскладу в тренажерних центрах із врахуванням усіх вимог ПДНВ;

зміцнення й модернізація матеріально-технічної та тренажерної бази навчальних підрозділів на виробництві згідно з впровадженням на суднах сучасних інформаційних технологій, систем безпеки та сучасного обладнання.

Науково-практичне дослідження експериментального майданчику ВП «Учбовий центр» ПрАТ «УДП» на перспективу має розв'язання проблеми професійної підготовки робітників морського профілю, підвищення їх кваліфікації у період знаходження у рейсі з використанням дистанційної форми навчання, а також розвитку професійної культури роботи моряків у багатонаціональних екіпажах морських суден. Зазначимо, що наукові дослідження, які проведено на експериментальному майданчику навчального закладу Українського Дунайського пароплавства, можна поширити на навчальні заклади на виробництві інших галузей економіки України. Саме на це і повинна бути спрямована творча реалізація реформ освіти.

Список використаних джерел

1. Проект Закону України «Про освіту».
2. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з Манільськими поправками). — «Експрес-Поліграф», 2012. — 568 с.
3. Герганов Л. Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Герганов Леонід Дмитрович; Нац. академ. Пед. наук; Ін-т проф.-техн. освіти. — К., 2016. — 514 с.
4. Герганов Л. Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників на виробництві : теорія і практика: [монографія] / Л. Д. Герганов. — Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2015. — 344 с.
5. Сивак А. Контейнерные перевозки на мировом рынке / А. Сивак // Судоходство. — 2008. — №10. — С. 18—21.
6. Стариков И. М. Обучение рациональным методам труда молодых рабочих / И. М. Стариков. — М. : Экономика, 1983. — 128 с.

References

1. Draft Law of Ukraine «On Education».
2. International Convention on the Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers, 1978 (consolidated text with Manila Amendments). — «Express Polygraph», 2012. — 568 pp.
3. Gerganov LD Theoretical and methodical principles of professional training of skilled workers of the marine profile at the production: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.04 / Gerganov Leonid Dmitrievich; National academician Ped Sciences; Prof. Techn. education. — K., 2016. — 514 pp.
4. Gerganov L. D. Professional training of skilled workers at work: theory and practice: [monograph] / L. D. Gerganov. — Dnipropetrovsk: IMA-Press, 2015. — 344 p.
5. Sivak A. Container Carriage in the World Market / A. Sivak // Shipping. — 2008. — No. 10. — P. 18—21.
6. Starikov, I. M. Training on rational methods of labor of young workers / I. M. Starikov. — Moscow: Economics, 1983. — 128 p.

Герганов Л., Стариков И. Реформирование системы профессиональной подготовки работников на производстве при условии внедрения высокотехнологичного оборудования и повышения требований к профессиональным компетентностям рабочих кадров морского флота

В статье говорится о новой парадигме профессиональной подготовки работников морского профиля в учебных заведениях. В частности, акцентировано внимание на развитии профессиональных знаний и навыков; повышении роли ответственности; разработке и использовании обучающих систем, тренажерных комплексов и технологий. Выяснено как преимущества профессионального обучения, так и недостатки. Предложено опыт профессиональной компетенции квалифицированных рабочих на базе учебного центра ЧАО «Украинское Дунайское пароходство».

Ключевые слова: морской флот, работник морского профиля, профессиональная компетентность, судоходство.

Herganov L., Starikov I. Reforming the system of vocational training of workers in production, subject to the introduction of high-tech equipment and increasing the requirements for the professional competencies of the labor force of the Navy

The article deals with a new paradigm of vocational training for maritime workers in educational institutions. In particular, attention is focused on the development of professional knowledge and skills; increasing the role of responsibility; development and use of training systems, training systems and technologies. It is explained both the advantages of professional training, and disadvantages. The experience of the professional competence of qualified workers on the basis of the training center of PJSC «Ukrainian Danube Shipping Company» is offered.

Key words: naval fleet, maritime profile worker, professional competence, navigation.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 378.14

Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики
Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ, Україна,
e-mail: anna68@meta.ua

ВИЩА МЕДИЧНА І ФАРМАЦЕВТИЧНА ОСВІТА: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД І ЙОГО ОСВІТНІ КОНСТРУКТИ

У статті акцентовано увагу на компетентнісному підході, що використовується в сучасній вищій медичній і фармацевтичній освіті з метою формування компетенцій і компетентностей майбутніх лікарів і провізорів. Схарактеризовано сутність понять «компетентний», «компетенція», «компетентність». Проаналізовано тлумачення поняття «компетентний», а також понять «компетенція» і «компетентність» як освітніх конструктів компетентнісного підходу, які сформульовані в наукових джерелах. Акцентовано увагу на аспектах, у межах яких розглядається поняття «компетенція» в наукових дослідженнях. Вказано походження поняття «компетентність». Зазначено концептуальні етапи еволюції поняття «компетентність», а також підходи (біхевіористський, загальний, когнітивний) до його трактування. Вказано категорії, до яких можна віднести компетентності майбутніх фахівців, котрих набувають у процесі освіти, а також можливі рівні (мінімальний, медіальний, максимальний) таких компетентностей. Акцентовано увагу на компонентах структури компетентності особистості, які розглядаються в межах мотиваційного, когнітивного, поведінкового, ціннісно-змістового й емоційно-вольового аспектів, а також на системі функцій компетентності (мотиваційно-спонукальна, гностична, діяльнісна, ціннісно-рефлексивна, емоційно-вольова, комунікативна) в структурі особистості. Проаналізовано зарубіжний досвід у вивченні питання компетентнісного підходу і його освітніх конструктів. Розглянуто питання становлення компетентнісного підходу, а також схарактеризовано його етапи. Схарактеризовано ключові, загальногалузеві (загальнопредметні) і предметні компетентності. Отримано висновок про доцільність використання компетентнісного підходу і його освітніх конструктів у сучасній вищій медичній і фармацевтичній освіті.

Ключові слова: аспекти, етапи, категорії, компетентнісна освіта, компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, компоненти, рівні, функції.

Соціальні вимоги до вищої медичної і фармацевтичної освіти сьогодення, поштовхом для появи котрих слугували прискорення темпів розвитку суспільства в цілому, розвиток ринкових відносин, перехід до громадянського суспільства з ринковою економікою, інформатизація суспільства на всіх рівнях його функціонування, передбачають, що сучасні лікарі і провізори в процесі професійної діяльності мають:

- бути готовими до змін – проявляти мобільність, динамізм, конструктивність;
- бути універсальними професіоналами – мати здатність змінювати сфери і способи діяльності;
- вміти робити вибір і приймати рішення, володіючи обмеженими ресурсами;
- вміти оперативно знаходити інформацію і використовувати її для вирішення виникаючих завдань і проблем [40].

У наш час кваліфікація лікаря чи провізора повинна поєднуватись з його вмінням ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки. Тому сучасна вища медична і фармацевтична освіта спрямована на формування в майбутніх фахівців окрім таких якостей як конструктивність, динамізм, мобільність, гнучкість, ще й здатності до інноваційної діяльності. Це обумовлює побудову такої системи навчання у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах (*ВМ(Ф)НЗ*), яка забезпечувала б підготовку компетентних лікарів і провізорів, котрі спроможні жити та працювати в сучасному інформаційно-інноваційному суспільстві.

Зважаючи на можливість міграції фахівців у межах не тільки України, але й світу, виникає необхідність в їх швидкій адаптації з метою отримання роботи та успішного життя в суспільстві. Тому компетентності і

компетенції, набуті майбутніми лікарями і провізорами в процесі вищої освіти, забезпечують їх орієнтування в сучасному інформаційному суспільстві, на ринку праці, а також можливість здобувати в подальшому освіту [33].

Компетентнісний підхід у системі вищої і загальної середньої освіти досліджують вітчизняні науковці В. Бедь, Н. Бібік, І. Бургун, М. Головань, О. Гончарова, Л. Дибкова, Т. Кристопчук, О. Локшина, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, А. Чабан, І. Чемерис, В. Ягупов [1; 2; 4; 11; 12; 13; 26; 28; 32-35; 41; 57; 58; 61] та інші.

Компетентнісний підхід є предметом дослідженнях учених Росії, зокрема Ю. Варданян, В. Введенського, В. Загвязинського, Е. Зеєра, І. Зимньої, С. Змейова, М. Кяерст, І. Погорелової, Г. Селевка, Е. Симанюка, В. Сластеніна, Ю. Татура, А. Хуторського, С. Шишова [5-7; 14; 15; 17–21; 27; 40; 45; 51; 56; 59] та інших.

Як методологічну основу забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти компетентнісний підхід вивчали і вивчають зарубіжні дослідники P. Hager, W. Hutmacher, M. Mulder, D. Rychen, M. Smith, J. Spector, R. White [66; 67; 70; 74; 76–78] та інші.

Метою статті є розгляд питання щодо доцільності використання компетентнісного підходу і його освітніх конструктів у вищій медичній і фармацевтичній освіті.

Для функціонування системи вищої медичної і фармацевтичної освіти важливо, що розвиток національної системи освіти відбувається адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух і розвиток України в XXI столітті, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір. Стратегічним напрямком державної політики в сфері освіти, як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [30], є оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної зорієнтації, врахування світового досвіду і принципів сталого розвитку.

А. Хуторський висловив думку, що компетентнісний підхід забезпечує «цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, які належать багатьом соціальним сферам) функцій, соціальних ролей, компетенцій за умови, що предметне знання не зникає зі структури освіченості, а виконує в ній підпорядковану роль» [56].

Е. Зеєр і Е. Симанюк вважають, що пріоритетною орієнтацією компетентнісного підходу є його спрямованість на вектори освіти, а саме на навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності суб'єктів освітнього процесу [15].

В. Загвязинський дотримується думки, що компетентнісний підхід має на меті перехід:

- від предметного викладання і вивчення до інтегрованого навчання, цілісного освітнього процесу і неперервної самоосвіти;
- до комплексної діагностики навчальної успішності і розвитку;
- від фіксування «залишкових» знань до визначення рівня кваліфікації, рівня професіоналізму, готовності до діяльності (ціннісно-орієнтаційної, психологічної, практичної), до самореалізації, конкурентоспроможності на ринку праці, соціальної і професійної мобільності, готовності до подальшої неперервної освіти [14].

Варто зазначити, що кінцевим результатом освітнього процесу в профільних вищих навчальних закладах (*ВНЗ*) за компетентнісного підходу є розвиток певних особистісних якостей майбутніх лікарів і провізорів. За традиційного підходу до процесу освіти такі якості формуються виключно під час набуття особами, котрі навчаються, необхідних знань, а компетентнісний підхід має на меті отримання майбутніми фахівцями досвіду самостійного вирішення проблем.

Дослухаючись до думки І. Бургуна, можна стверджувати, що компетентнісний підхід до вищої медичної і фармацевтичної освіти порівняно з традиційним, не заперечуючи значущості набутих у процесі освіти знань, умінь і навичок, акцентує увагу на формуванні і розвитку в осіб, які навчаються, готовності до вирішення завдань, котрі виникають під час професійної діяльності, соціальної практики, в реальному житті [4].

Визначальними категоріями для компетентнісного підходу є поняття «компетентний», «компетенція», «компетентність», що певним

чином співвідносяться, тобто є взаємопов'язаними поняттями.

Зробимо спробу схарактеризувати сутність цих понять. Якщо зважати на філологічні тонкощі, то можна виокремити дві протилежні точки зору щодо неї. Одна з них полягає в тому, що поняття «компетентність» не містить жодних принципово нових компонентів, які б не відображали обсяг поняття «вміння».

Протилежна точка зору відображає інтуїтивне уявлення про те, що компетентністний підхід найбільш повно відображає всі аспекти процесу модернізації професійної освіти, тому що він:

- дає відповіді на запити освітнього середовища;
- проявляється через оновлення змісту освітнього процесу у відповідь на зміну соціально-економічної реальності;
- є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти у виробничій сфері;
- подає компетентність як радикальний засіб модернізації сучасної професійної освіти;
- передбачає для компетентності можливість перенесення здатності в умови, відмінні від тих, в яких ця компетентність виникла;
- дозволяє розглядати компетентність як готовність фахівця долучитися до певної діяльності або як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності [56].

На думку Г. Селевка компетенції і компетентності можна розглядати як освітні конструкти компетентнісного підходу, котрий орієнтує освіту на створення умов для оволодіння комплексом знань, умінь, навичок, досвідом практичної творчої діяльності, необхідних випускнику навчального закладу для виживання і стійкої життєдіяльності в сучасних умовах [45].

У наведених тлумаченнях поняття «компетентний» (табл. 1) йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією. Тобто, змістом поняття «компетентний» є характеристика особистісних якостей людини, однією з котрих є володіння нею компетенцією.

Тлумачення, наведені в різних наукових джерелах і різними авторами (табл. 2), дозволяють розуміти компетенції як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості.

Відсутність єдиного підходу до визначення поняття «компетенція», на наш погляд, обумовлена складністю самого поняття, а також великою кількістю і багатогранністю його властивостей.

Аналізуючи тлумачення поняття «компетенція» (табл. 2), можна дійти висновку, що:

- в одних тлумаченнях акцент зроблено на зовнішніх діях, а в інших – на внутрішніх особливостях особистості;

Таблиця 1

Дефініція поняття «компетентний»

Джерело	Трактування
Великий тлумачний словник сучасної української мови	*Компетентний* – це той, який: – має достатні знання в якій-небудь галузі; – з чимось добре обізнаний; – тямущий; – ґрунтується на знанні; – кваліфікований; – має певні повноваження; – повноправний, повновладний [8]
Словник іншомовних слів	*Компетентний* – це той, який: – досвідчений у певній галузі; – добре обізнаний; – тямущий; – ґрунтується на знанні; – кваліфікований; – має певні повноваження; – повноправний, повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи [48]
Тлумачний словник російської мови	*Компетентний* – це той, який: – знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; – володіє компетенцією [52]

– знання завжди є передумовою вмінь;
– деякі тлумачення поняття «компетенція» передбачають наявність системи цінностей і ставлень.

У більшості тлумачень поняття «компетенція» трактують як:

– властивість або якість особистості;
– потенційну здатність особистості виконувати різноманітні завдання;
– сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особистості, які взаємопов'язані між собою, необхідні для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані відповідно до певного кола предметів і процесів.

У підсумку такого аналізу можна стверджувати, що поняття «компетенція» в наукових джерелах розглядається в певних аспектах (табл. 3).

Нагадаємо, що Рада Європи ініціювала проведення симпозіуму (Берн, 27-30 березня 1996 р.), центральним питанням котрого були реформи освіти, впровадження яких передбачало оволодіння суб'єктами освітнього процесу певними компетенціями. На цьому симпозіумі з доповіддю «Ключові компетенції для Європи» («Key Competencies for Europe») виступив експерт W. Hutmacher, у котрій було наведено п'ять ключових компетенцій, визначених Радою Європи, якими «мають бути оснащені молоді європейці», тобто такі, що необхідні кожному освіченому громадянину об'єднаної Європи з метою зведення системи освіти та вимог до випускників різних навчальних закладів на території єдиної Європи до спільного знаменника, визначення певного орієнтира, на який необхідно націлюватись під час складання освітніх програм [67].

Варто зазначити, що провідний розробник компетенцій G. Halasz вважав, що метою визначення і формування компетенцій є збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку, розвиток комплексних організацій, економічні зміни тощо [18].

Таблиця 2

Дефініція поняття «компетенція»

Джерело або прізвище автора	Трактування
Сучасний словник іноземних слів	*Компетенція* – це: – коло повноважень якої-небудь установи або особистості; – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний [49]
Великий енциклопедичний словник	*Компетенція* – це знання і досвід у тій або іншій галузі [3]
Новий тлумачний словник української мови	*Компетенція* – це: – добра обізнаність із чим-небудь; – коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи [31]
В. Краєвський, А. Хуторський	*Компетенція* – це низка питань, з якими добре обізнана людина і має певний практичний досвід [25]
В. Введенський	*Компетенція* – це сукупність конкретних професійних і функціональних характеристик [7]
І. Зимня	*Компетенція* – це деякі внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та ставлень), які згодом виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [18]
А. Субетто	*Компетенція* – це сукупність знань, умінь і навичок, які набуті під час навчання і необхідні для виконання конкретної роботи [50]
Н. Бібік	*Компетенція* – це вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду [2]
С. Шишов	*Компетенція* – це загальна здібність, яка грунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, котрі набуті в навчанні [59]
Е. Зеєр, Е. Симанюк	*Компетенція* – це загальна здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності знання, вміння і навички, а також узагальнені способи виконання дій, що обумовлюють здатність діяти самостійно і відповідально в межах компетентності, котра виявляється і проявляється в конкретних ситуаціях, визначених обставинах і є інтеграцією знань, умінь, досвіду із соціально-професійною ситуацією [16]

Таблиця 3

Аспекти, в межах яких розглядається поняття «компетенція» в наукових джерелах

Аспекти	Характеристика
І-й аспект	– як коло питань, в яких особа має бути обізнана; – як коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі тощо)
ІІ-й аспект	– як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт
ІІІ-й аспект	– як соціально задана вимога до підготовки особистості в певній сфері

У межах вироблення єдиних підходів до здійснення процесу освіти в умовах Болонського процесу був реалізований (розпочатий у 2001 р.) європейський проект TUNING («Tuning Education Structures in Europe» – «Гармонізація освітніх структур в Європі», що фінансувався Європейською комісією, апробується в Іспанії і Нідерландах, в якому взяли участь 140 університерів з 25 країн світу, котрі підписали Болонську декларацію [42]. Він був спрямований на досягнення її цілей на інституційному рівні і мав на меті визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій і результатів навчання [23]. У межах цього проекту були виокремлені групи компетенцій, а саме загальні і спеціальні (професійні) компетенції [40].

Разом з моделлю компетенцій, розробленою в межах реалізації проекту TUNING, існує велика кількість авторських моделей. Достатньо цікавими, на наш погляд, є міркування І. Зимньої, яка висловила думку, що в межах компетентнісного підходу для кожної спеціальності потрібно виокремити 10 основних компетенцій, розподілених на 3 групи, які мають бути сформовані в кожного суб'єкта освітнього процесу [18].

Багато авторів, даючи визначення поняттям «компетентність» і «компетенція», не завжди розмежовують соціальне життя особистості і її трудову діяльність. Тому в науці існує два підходи до трактування цих понять. Одні вчені вважають, що вони є синонімами (здебільшого це вчені західних країн), а інші розмежовують їх. Наслідком цього поняття «компетентність» і «компетенція» не мають чіткого розуміння як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій спільноті.

Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та латинське коріння. Так німецький вчений W. Brezinka прослідковує думку, що воно походить від слова αρετή, яке в стародавній Греції означало «вищість», «доброчесність», «майстерність», «вміння» [76]. Вчені з Голандії M. Mulder, T. Weigel, K. Collins поняття «компетентність» співставляють з грецьким словом ικανότης, яке ще в працях Платона (427 (428) – 347 (348) рр. до н. е.) відображене в сенсі якості особистості чогось досягати [70]. У латинській мові це поняття з'являється пізніше і вже трактується як «здатність». Англійською, французькою і голландською мовами поняття «компетентність», на думку вчених, було сприйняте в XVI столітті [76].

Еволюцію поняття «компетентність», як вважає американський дослідник P. Hager, можна поділити на три концептуальні етапи (табл. 4) [66].

Дослідники M. Mulder, T. Weigel, K. Collins дотримуються думки, що до трактування поняття «компетентність» можна застосувати три підходи (табл. 5) [70].

Таблиця 4

Концептуальні етапи еволюції поняття «компетентність»

Етап	Характеристика
І-й етап (60–70-ті рр. XX ст.)	біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності
ІІ-й етап (70–90-ті рр. XX ст.)	компетентності трактуються як загальні навички, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій
ІІІ-й етап (з кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст.)	компетентність починають розглядати з позиції того, що вона потребує наявності елементу виконання, а також володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними і соціальними якостями

Таблиця 5

Підходи до трактування поняття «компетентність»

Підхід	Характеристика
Біхевіористський	компетентність розглядалась як характеристика індивідуума, що забезпечує виконання певної діяльності
Загальний	слугував основою для розвитку ключових характеристик особистості; компетентність трактувалась, як така, що не стосується конкретного контексту
Когнітивний	збагатив феномен компетентності ментальними аспектами, не відкидаючи складову «виконання»

Зважаючи на використання поняття «компетентність» в європейській освіті, були проведені детальні дослідження його сутнісних характеристик, а саме:

- M. Romainville розглядає *компетентність* як певну «здатність» або «потенціал» особистості для ефективного виконання дій у конкретному контексті;
- Ph. Perrenoud вважає, що *компетентність* – це здатність діяти ефективно в конкретних ситуаціях, що базується на знаннях;
- J. Coolahan розглядає *компетентність* як загальну здатність, що базується на знаннях та досвіді, яку набув індивідуум через освітню практику;
- F. E. Weinert вважає, що *компетентність* – це спеціальна система здатностей, умінь і навичок, які є необхідними або достатніми для досягнення певної цілі [68].

За підсумками тривалих дискусії щодо поняття «компетентність» ученим вдалося дійти висновку, що:

- компетентність може проявлятись тільки у визначеному контексті;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивідуум, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивідуума щось робити, потрібні чітко визначені і затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивідуум може робити в конкретно визначений час [76].

У вітчизняній науці термін «компетентність» з'явився в дослідженнях, пов'язаних з вивченням питань професійного становлення особистості, професійної діяльності [39].

І. Чемерис вважає, що поняття «компетентність» і «компетенція» не можуть відрізнятися за сферою використання, але вони мають різнопланову багатокомпонентну структуру, тому компетенцію неможливо розглядати як структурну одиницю компетентності [58]. На думку Л. Дибкової компетентність становить сукупність взаємопов'язаних компонентів, котрі називають компетенціями [13].

Аналізуючи наведені трактування поняття «компетентність» (табл. 6), можна дійти висновку, що в них акцентується увага на сутнісних характеристиках компетентності, а саме на:

- ефективному використанні здібностей і здатностей особистості, що дозволяє їй плідно здійснювати професійну діяльність;
- -володінні особистістю знаннями, вміннями і навичками, а також застосуванні нею здібностей і здатностей під час роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в процесі вирішення професійних завдань і проблем;
- розвиненій співпраці з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегрованому поєднанні знань, здатностей і налаштувань, оптимальних для виконання професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві;
- здатності здійснювати професійну діяльність у широкому форматі контекстів ефективно, з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії і самооцінювання;
- швидкій, гнучкій і адаптивній реакції особистості на динаміку зміни інформаційно-освітнього середовища і соціуму [11].

Вище викладене дозволяє стверджувати, що основними характеристиками компетентності є її багатофункціональність, багатомірність, надпредметність, дієвість, універсальність, об'ємність, інтелектуальна насиченість, соціальність [12].

Таблиця 6

Дефініція поняття «компетентність»

Джерело або прізвище автора	Трактування
1	2
Словник іноземних слів	*Компетентність* – це володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку [47]
Міжнародна комісія Ради Європи	*Компетентності* – це загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [77]
Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – *IBSTPI*)	*Компетентність* – це спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. *Компетентність* – це набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [77]. Для полегшення здійснення процесу оцінювання компетентностей Департамент запропонував виокремлювати з цього поняття такі індикатори, як *набуті знання*, *вміння*, *навички* і *навчальні досягнення*
Експерти програми «DeSeCo»	*Компетентність* – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії (схема побудови внутрішньої структури компетентності) [62]
Експерти країн Європейського Союзу	*Компетентність* – це здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях [73]
ЮНЕСКО	*Компетентність* – це поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні [73]
Експерти країн Європейського Союзу, Міністерство освіти Норвегії, Департамент технічної освіти та професійної підготовки	*Компетентність* – це здатність застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах, тобто ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [73]. *Компетентність* – це поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань
Дж. Равен	*Компетентність* – це специфічна здатність людини, необхідна для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, яка передбачає наявність у людини вузькоспеціальних знань, особливого роду предметних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії [44]
Г. Селевко	*Компетентність* – це інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності і готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації, та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [45]
О. Пометун	*Компетентність* – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, котрі дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. *Компетентність* – це результативно-діяльнісна характеристика освіти [41]
Ю. Татур	*Компетентність* спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [51]

Закінчення табл. 6

1	2
М. Холодна	*Компетентність* – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [53]
Ю. Варданян	*Компетентність* (у широкому сенсі) – це ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивідууму успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього [6]. *Компетентність* (у вузькому сенсі) – це діяльнісна характеристики, міра інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів [6]
Ю. Варданян, *В. Сластенін*	*Компетентність* – це готовність і здатність особистості використовувати теоретичні знання і практичний досвід для вирішення визначених завдань [5]
В. Краєвський, *А. Хуторський*	*Компетентність* – це поєднання відповідних знань і здібностей у певній галузі, що дають змогу робити обґрунтовані висновки про цю галузь та вільно й активно здійснювати в ній діяльність [25]
С. Шишов, *В. Кальней*	*Компетентність* – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. *Компетентність* – це можливість здійснення самостійної діяльності, яка містить такі аспекти як готовність до цілепокладання, готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії [60]
В. Ягупов	*Компетентність* – це підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, котрі сприяють цій діяльності [61]
М. Кяерст	*Компетентність* – це один з компонентів особистості або сукупності відомих властивостей особи, що обумовлюють успіх у вирішенні основних завдань. *Компетентність* – це система відомих властивостей особи, що виявляються в результативності вирішення проблемних завдань. *Компетентність* – це одна з властивостей особи, що сприяє ефективному вирішенню проблем, котрі зустрічаються у сфері діяльності людини і здійснюються в інтересах даної установи [27]
В. Петрук	*Компетентність* – це здатність застосовувати знання і вміння ефективно і творчо в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [38]
А. Чабан	*Компетентність* – це реальна здатність індивідуума досягти заданого результату або мети [57]
В. Введенський	*Компетентність* – це певна особистісна якість [7]
С. Змейов	*Компетентність* – це категорія, яка характеризує ступінь оволодіння конкретною особою тими чи іншими компетенціями [21]
А. Маркова	*Компетентність* – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії. *Компетентність* – це володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [29]
О. Крисан	*Компетентність* – це своєрідний комплекс знань, умінь і ставлень, котрі набуваються в навчанні і дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності [41]

У доповіді для ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб» («Learning: The treasure within», 1996 р.), котру підготувала Міжнародна комісія з освіти для XXI століття, її голова J. Delors, сформулював чотири напрямки («the four pillars of education» – *чотири стовпи освіти*, тобто глобальні компетентності) стосовно розбудови освіти:

- «learning to know» (*навчитися знати*) – обов'язкова умова для навчання впродовж життя шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням певних спеціальних предметів;
- «learning to do» (*навчитися робити*) – можливість людини діяти в різноманітних, зокрема і в непередбачуваних, ситуаціях, працювати в команді;
- «learning to live together, learning to live with others» (*навчитися жити разом, навчитися жити з іншими*) – знання і розуміння культури традицій, духовних

Таблиця 7

Категорії компетентностей

Категорія	Компетентності
I-а категорія «*Використовувати засоби у взаємодії*»	– використовувати мову, символи та тексти у взаємодії; – використовувати знання та інформацію у взаємодії;
II-а категорія «*Взаємодіяти в гетерогенних групах*»	– будувати стосунки з іншими; – працювати в команді; – вирішувати конфлікти
III-я категорія «*Діяти автономно*»	– розробляти та реалізовувати життєві плани і персональні проекти; – захищати свої права, інтереси і потреби

цінностей інших народів для формування моралі мирного співіснування між народами і країнами;

– «learning to be» (*навчитися бути*) – вміння і навички, необхідні для повної реалізації природних задатків кожної людини, таких як уява, естетичний смак, здатність до спілкування, фізична сила тощо [69].

OECD (*Організація економічного співробітництва і розвитку*) в 1997 р. ініціювала проведення дослідження «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» («Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations» або «*DeSeCo*»), яке було розпочато в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії і Національного центру освітньої статистики США і Канади, метою котрого було систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн, а також дібрати ключові компетентності, що є спільними для всіх країн незалежно від національних особливостей [62].

У цьому дослідженні поняття «компетентність» розглядалось з позиції функціонального або потребо-зорієнтованого підходу, бо на думку експертів для реалізації кожної компетентності необхідно ефективно інтегрувати зовнішні потреби, індивідуальні характеристики (включаючи етичні і ціннісні), а також контекст. Зважаючи на це дослідження, поняття «компетентність» стало можливим трактувати як комбінацію взаємопов'язаних когнітивних і практичних знань, умінь, мотивацій, етичних і ціннісних характеристик, ставлень, емоцій та інших соціальних і поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної діяльності в конкретному контексті [72].

За результатами дослідження була розроблена схема, в якій компетентності були віднесені до відповідних категорій (табл. 7) [74].

За результатами дослідження стало очевидним, що, аналізуючи володіння індивідуумом компетентностями, потрібно брати до уваги не тільки факт володіння чи не володіння компетентністю, а також визначати рівень оволодіння нею, тобто необхідно робити висновок про рівневу природу компетентностей [28].

Так С. Петрович стверджує, що компетентність може бути різного рівня (табл. 8) [37].

Таблиця 8

Рівні компетентності

Рівень компетентності	Характеристика
Мінімальний	Передбачає: – мобільність знань (наявність елементів ідентифікації, розпізнання, відтворення, розуміння, перетворення, компонування інформації)
Медіальний	Передбачає: – мобільність знань; – гнучкість методу (наявність елементів застосування, перенесення знань і способів дій, аналізу і синтезу в пошуковій діяльності)
Максимальний	Передбачає: – мобільність знань; – гнучкість методу; – критичне мислення (наявність елементів оцінювання інформації, вмінь знаходити і виправляти помилки, елементів самоконтролю тощо)

У документі «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній обов'язковій освіті» («Key competences. A developing concept in general compulsory education»), який був сформований за результатми дослідження, проведеного в 2002 р. Європейською комісією під адмініструванням *EURYDICE* (*Інформаційна мережа з освіти в Європі*), ключові компетентності визначаються як такі, що:

- є вигідними як для кожної окремої особистості, так і для суспільства в цілому;
- надають можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (в знайомих і незнайомих ситуаціях), при цьому зберігаючи його/її незалежність;
- сприяють постійному удосконаленню знань і навичок особистості відповідно до потреб часу [68].

Європейським Союзом з урахуванням попередніх напрацювань у 2005 р. був розроблений документ «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» («Key competences for lifelong learning. European Reference Framework»), в якому поняття «компетентність» трактується як «комбінація знань, умінь і ставлень у відповідному контексті», а ключову компетентність розглядають як таку, що «її потребують індивідууми для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції і зайнятості» [64].

Перелік восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць (*key competences for lifelong learning – Recommendation of the European Parlement*), визначені Європейським парламентом у Рекомендаціях 2006/962/ЄС (*Recommendation 2006/962/EU*), включає:

- навички рахування і письма / компетентність у галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій / математична, фундаментальна природничо-наукова і технічна компетентності;
- іноземні мови / компетентність у сфері іноземних мов;
- використання інноваційних технологій / цифрова (комп'ютерна) компетентність;
- здатність та уміння навчатися / навчальна компетентність;
- соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності, а також громадянська компетентність;
- підприємницькі навички / компетентність підприємництва;
- загальна культура й етика / культурна компетентність [65].

Для кожної з цих ключових компетентностей було сформульовано визначення, а також наведений перелік відповідних знань *(knowledge*), умінь (*skills*) і цінностей (*attitudes*).

До складу концептуальної структури ключових компетентностей, необхідних кожній людині у перспективі неперервної освіти, на думку представників *OECD* у межах міжнародної міждисциплінарної програми «*DeSeCo*», належать автономна діяльність, інтерактивне використання засобів, уміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах [35].

І. Зимня, визначаючи компетентність як актуальну якість, яку формує особистість, і котра базується на знаннях, а також як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, виокремлює такі компоненти в структурі компетентності (табл. 9) [20]:

Структура компетентності, як вважає М. Головань, визначається системою функцій компетентності в структурі особистості (табл. 10) [11].

Для якомога повнішого висвітлення стану досліджуваної проблеми звернемося до короткого аналізу зарубіжного досвіду.

Науковці європейських країн вважають, що набуття людиною знань, умінь і навичок, спрямованих на удосконалення її компетентності,

Таблиця 9

Компоненти структури компетентності особистості

Аспект	Компонент
Мотиваційний	готовність до прояву компетентності – мобілізація сил суб'єктів освітнього процесу
Когнітивний	володіння знаннями щодо змісту компетентності
Поведінковий	досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях
Ціннісно-змістовний	відношення до змісту компетентності й об`єктів її застосування
Емоційно-вольовий	емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності

Таблиця 10

Система функцій компетентності в структурі особистості

Функція	Характеристики
Мотиваційно-спонукальна	– набуття думками зрілої форми; – розвиток мотивів, цінностей, спрямованості в особистості, яка прагне самоствердитись у діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити здібності, набути авторитету
Гностична	– активізація пізнавальної та інтелектуальної діяльностей осіб за рахунок збільшення цікавості до об'єкту пізнання, засвоєння накопичених знань, розширення кругозору, ерудиції, збільшення освіченості, націлених на перспективний розвиток особистості
Діяльнісна	– відображення у вигляді вмінь і навичок знань, набутих у практичній діяльності
Ціннісно-рефлексивна	– оцінне відношення й усвідомлення людиною власних знань, поведінки, інтересів, ідеалів і мотивів; – цілісне оцінювання самого себе як особистості
Емоційно-вольова	– прояв у людини здатності до вольових напружень, мобілізації сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості
Комунікативна	– комунікабельність, відкритість до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії

сприяє інтелектуальному і культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу [34].

Представники Кембріджського екзаменаційного синдикату М. Холстед і Т. Орджі акцентують увагу на тому, що раніше метою іспитів у Кембриджському університеті була перевірка розвитку знань і вмінь майбутніх фахівців. Зараз під час вступу до цього університету враховується ще й володіння вступниками компетенціями, бо завданням вищої освіти на сьогодні є не тільки набуття майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок, але й підвищення рівня їх компетенцій [54].

До компетенцій, які необхідно враховувати при підготовці компетентного, висококваліфікованого фахівця, незалежно від його професійної спрямованості, в системі сертифікації компетенцій, розроблених *OCR* (екзаменаційною комісією Оксфорда-Кембриджа) відносять комунікації, операції з числами, інформаційні технології, роботу з людьми, удосконалення здібностей до навчання і підвищення результативності, вирішення проблем, розвиток особистісних компетенцій [41].

Зарубіжні дослідники Cl. Beelishe, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, M. Joras та інші поняття «компетенція» тлумачать не як набір здатностей, знань і вмінь, а як здатність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання і вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [1].

Британський підхід до структури компетентності є чітким відображенням системи освіти у Великобританії, в межах якої існує національний навчальний план з підготовки молоді і дорослих до фахової діяльності [10]. Британські вчені під компетентністю розуміють сукупність професійних кваліфікацій, які констатують здатність робітника виконувати конкретну роботу на рівні, що його встановлює стандарт, у діапазоні певних обставин і в умовах, якщо вимоги змінюються [10]. Головним завданням, що вирішується під час реалізації компетентнісного підходу, є визначення елементів діяльності, спрямованої на досягнення кінцевого результату, за умови, що працівники проявляють компетентність у тій мірі, в якій їхня діяльність досягає або перевершує описані стандарти [71].

Американський підхід до структури компетентності спрямований на виявлення її поведінкових характеристик. У межах цього підходу компетенцію розглядають як «основний поведінковий аспект або характеристику, що може проявлятися в ефективних і/або успішних діях, і яка залежить від контексту дії, організаційних чинників і чинників середовища, а також характеристик професійної діяльності» [63].

У науковій літературі США враховують, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання застарівають через те, що з'являється нова інформація, а компетентність фахівця знижується на 50% [9]. У зв'язку з цим, як стверджує Б. Вульфсон, котрий досліджував розвиток післядипломної

освіти в розвинутих країнах, фігурує особлива одиниця виміру знань фахівця – період напіврозпаду компетентності. Це означає, що в американському підході простежується спроба включити до структури компетентності навички, котрі дозволяють швидко оцінювати ситуацію та знаходити оригінальні виходи з неї, тобто даний підхід передбачає включення до структури компетентності фахівця творчого компоненту діяльності.

У Франції відповідно до «Національного реєстру професійної сертифікації» дотримуються думки, що працівник повинен мати певний набір різних технологічних базових і супутніх компетенцій, здібностей і здатностей, які вимагаються для виконання конкретної роботи.

Науковці Швейцарії, Канади, США (експерти програми «*DeSeCo*») під поняттям «компетентність» розуміють здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні і соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання за умови, що кожна компетентність є комбінацією (поєднанням) взаємовідповідних знань, умінь, практичних навичок, емоцій, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів, котрі можна залучити для активних дій з метою ефективної реалізації в різних соціальних сферах [34].

Звернемося до історії становлення компетентнісного підходу.

Освіта, зорієнтована на компетенції (*competence-based education – CBE*), розвивалась у 70-х роках ХХ ст. у США в загальному контексті поняття «компетенція».

G. Ryle (праця «The Concept of Mind», 1949 р.) визначив поняття «компетенція» як готовність до виконання професійних завдань [75].

R. W. White у 1959 р. у праці «Motivation reconsidered: The concept of competence» доповнив поняття «компетенція» характеристикою індивідуальних рис особистості, акцентувавши увагу на спрямованості і мотивації, які повинні забезпечувати бездоганне виконання роботи та здійснення професійної діяльності [78].

Компепетентнісний підхід формувався в загальному контексті трактування поняття «компетенція», котре запропонував у 1965 р. N. Chomsky стосовно теорії мови, зокрема трансформаційної граматики.

Проблема дослідження компетенції одержала наукове обґрунтування на конференції «Компетенція: аналіз, критика, переоцінка», яка відбулась у травні 1980 р. у Державному університеті штату Пенсильванія (США) [24]. За результатами цього дослідження і багатьох інших усі дослідники, які вивчали і продовжують вивчати природу компетенцій, відзначають їх багатоплановий і системний характер.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло у США у 60-х роках, але було сформоване лише наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. у зв'язку з новими вимогами бізнесу до випускників *ВНЗ* щодо їх неграмотності та неспроможності застосовувати професійні знання і вміння під час конкретних виробничих ситуацій [46].

У 80-х роках уряд Великобританії, прагнучи підвищити конкурентоспроможність випускників *ВНЗ* на ринку праці з огляду на дефіцит кваліфікованих фахівців, сформував новий підхід до професійно-технічної освіти на основі поняття «компетентність», що започаткувало розроблення нових професійно-технічних кваліфікацій, в основу котрих були покладені професійні стандарти компетентності. Окрім того, така реформа професійно-технічної освіти дозволила розробити модель кваліфікацій на основі поняття «компетентність», а також створити єдину загальнонаціональну систему виробничих кваліфікацій, що в подальшому сприяло розробленню подібних моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. У 1986 р. концепція компетентнісно зорієнтованої освіти була взята у Великобританії за основу національної системи кваліфікаційних стандартів.

Початок упровадження компетентнісного підходу у Франції припадає на 80-ті, а сталий розвиток – на 90-ті роки ХХ ст. Воно було пов'язане з необхідністю розроблення нових моделей компетенцій, з визначенням ролі підприємств у їх розвитку, а також пройшло декілька стадій:

- виникнення самої ідеї в організаціях;
- розроблення інструментарію для практиків і консультантів;
- формування концептуального уявлення про компетенції;
- формування критичних підходів [26].

Як зазначає І. Бургун, запровадження компетентнісного підходу в систему освіти Німеччини передбачало розроблення професійно-технічних компетенцій дій, особистісних і соціальних компетенцій. У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку між різними типами навчального середовища, розумінні індивідуумами процесів навчання і результатів навчання в термінах навчальної діяльності і результатів тестування [4].

Аналіз наукових досліджень (В. Бедь, І. Зимня, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський, G. Ryle, R. White [1; 19; 41; 43; 55; 56; 75; 78] та інших) надає можливість умовно виокремити три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті (табл. 11).

Варто зазначити, що ключові компетентності:

- є синтетичними, тобто вони поєднують певний комплекс знань, умінь і ставлень, які набуваються впродовж засвоєння всього змісту освіти;
- не пов'язані з конкретною дисципліною, бо їх можна набути під час засвоєння не однієї дисципліни, а тільки декількох або всіх одночасно, тобто, використовуючи всі навчальні можливості, пропоновані формальною і неформальною освітою;
- можуть бути метафорично визначені як «процедурні знання» суб'єктів освітнього процесу, котрі формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання, здобуті в процесі освіти [41].

Таблиця 11

Етапи становлення компетентнісного підходу в освіті

Етап	Характеристика
І-й етап (60–70-ті рр. XX ст.)	– вводиться в науковий апарат категорія «компетенція», яку стали використовувати в теорії навчання мовам під час досліджень різних видів мовної компетенції; – D. Hymes уводить поняття «комунікативна компетентність»; – створюються передумови для розмежування понять «компетенція», «компетентність»
ІІ-й етап (70–90-ті рр. XX ст.)	– використовуються категорії «компетенція», «компетентність» у теорії та практиці навчання мові (особливо нерідній), спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкуванню; – Дж. Равен (1984 р.) розробляє зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності»; – створюється перелік ключових компетентностей (Дж. Равен у своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація» дає розширене тлумачення терміну «компетентність», визначає перелік ключових компетентностей, основну увагу зосереджуючи на категоріях «готовність», «упевненість», «здатність», «відповідальність», котрі характерні людині); – формується компетентнісний підхід (*CBE*)
ІІІ-й етап (з кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст.)	– досліджується компетентність як науково-освітня категорія; – визначаються основні компоненти компетентнісної освіти (формування знань, умінь і цінностей особистості); – впроваджується компетентнісний підхід у практику освітньої діяльності за умови, що компетенції розглядаються як головні складові компетентнісно зорієнтованого навчання; – виокремлюється система компетентностей в освіті, яка має ієрархічну структуру, рівні котрої складають: • ***ключові компетентності*** (*між- і надпредметні компетентності*) – визначають здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, полі предметні і культурно доцільні види діяльності, ефективно вирішувати актуальні, індивідуальні, соціальні та інші проблеми; • ***загальногалузеві*** (*загальнопредметні*) ***компетентності*** – набуваються особою впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у *ВНЗ* (в усіх класах середньої школи), відображають її розуміння «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культурно доцільної діяльності для вирішення індивідуальних і соціальних проблем; • ***предметні*** *(спеціально-предметні)* ***компетентності*** – набуваються особою впродовж вивчення навчальної дисципліни у *ВНЗ* протягом конкретного навчального року або ступеня навчання (того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи); – реалізується Болонський процес

Поняття «ключові компетентності» вперше з'явилося в 1992 р. в проекті Європейського Союзу «Середня освіта в Європі». З цих пір цей термін починають використовувати, характеризуючи кваліфікаційні вимоги до педагогічних кадрів [36].

На думку О. Овчарук *ключові компетентності* – це багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним способом структурований комплекс якостей особистості, які дають можливість ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані в багатьох життєвих сферах. Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними і мають досягатись у процесі навчання через усі без винятку предмети і виховні заходи [32].

Напрацювання фахівців *OECD* дозволили дійти висновків, що:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір ключових компетентностей повинен відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- під час відбору та ідентифікації ключових компетентностей має бути врахований вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю, а саме її вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення і відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців і представників різноманітних соціальних груп [34].

Найпростіший перелік ключових компетентностей, на нашу думку, подає А. Хуторський, а саме: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися до справи, адаптуватися [55; 56].

О. Пометун вважає, що загальногалузеві (загальнопредметні) компетентності визначаються для кожної освітньої галузі і розвиваються впродовж усього терміну навчання. Вони відрізняються високим ступенем узагальненості і комплексності [41]. На думку дослідниці предметні (спеціальнопредметні) компетентності визначаються для кожного предмета і для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями або рівнями їх набуття.

Доцільно зазначити, що в психологічних дослідженнях поняття «компетентність» здебільшого розглядається як:

- рівень професійного розвитку індивідуума;
- елемент загальної психологічної характеристики індивідуума [37].

На думку Е. Зеєра, А. Павлової, Е. Симанюка, відбір основних компетентностей особистості обумовлений тим, що:

- формування компетентностей залежить від рівня інтелектуального розвитку особистості;
- ключові компетентності є надпредметними, міждисциплінарними і багатофункціональними;
- ключові компетентності включають різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння [17].

За результатами дискусій, проведених в умовах реалізації проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (2004 р.), організованого в межах проекту *ПРООН* (*Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй*), українські педагоги запропонували свій перелік ключових компетентностей [22].

У підсумку варто зазначити, що особливістю сучасного етапу розвитку вищої медичної і фармацевтичної освіти є:

- інтеграція системи освіти України в світовий освітній простір;
- реалізація Закону України «Про вищу освіту»;
- перехід до нових галузевих стандартів вищої освіти України (2016 р.);
- системний опис професійних кваліфікацій випускників *ВМ(Ф)НЗ* у термінах їх загальних і професійних компетентностей, перелік яких передбачений стандартами вищої освіти України (другий (магістерський) рівень) для галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальностей 221 «Стоматологія», 222 «Медицина», 226 «Фармація» (2016 р.).

Аналізуючи ці компетентності і погоджуюсь з думкою О. Пометун [41], можна стверджувати, що їх сформованість визначає готовність випускників *ВМ(Ф)НЗ* до професійної діяльності, подальшого особистісного розвитку, активної участі в житті інформаційного суспільства і виконання в ньому нових ролей. Це дає підстави дотримуватись думки, що компетентнісна освіта у *ВМ(Ф)НЗ*, котра базується на компетентнісному підході і його освітніх конструктах, є одним з вагомих чинників, які обумовлюють втілення стратегії розвитку системи охорони здоров'я і фармацевтичної галузі України на сучасному етапі їх функціонування.

Список використаних джерел

1. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Бедь, М. Артьомова // Освіта регіону. — 2011. — № 5. — С. 43-51. — Режим доступу : http://social-science.com.ua/article/691.
2. 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. 45—50.
3. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1991. — Т. 1. — 963 с. — Т. 2. — 768 с.
4. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику / І. В. Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. — 2010. — № 1 (2). — С. 159-165.
5. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога : Монография. 2-е изд. Под научн. ред. В. А. Сластенина / Ю. В. Варданян. — М., 2002. — 180 с.
6. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дисс. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Варданян. — М. : Московский педагогический государственный университет, 1998. — 353 с.
7. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
9. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века [Электронный ресурс] / Б. Л. Вульфсон. — М. : Изд-во УРАО, 1999. — 208 с. — Режим доступа : http://elib.gnpbu.ru/text/vulfson_strategiya-razvitiya-obrazovaniya-na-zapade_1999/fs,1/.
10. Глазунова Л. А. Оценка профессиональной компетентности в образовании Великобритании / Л. А. Глазунова // Среднее профессиональное образование. — 2003. — № 4. — С. 43—49.
11. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. — 2008. — № 3. — С. 23—30.
12. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / О. М. Гончарова. — К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2006. — 471 с.
13. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Дибкова. — К. : АПН України, Інститут вищої освіти, 2006. — 227 с.
14. Загвязинский В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] / В. И. Загвязинский // Доклад на Ученом совете Тюменского государственного университета 18.01.2010. — Тюмень, 2010. — Режим доступа : http://www.utmn.ru/docs/2241.doc.
15. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
16. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. — 2003. — № 6. — С. 35—44.
17. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 211 с.
18. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с. — Режим доступа : http://docplayer.ru/42582-Klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii.html.
19. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7—14.
20. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. — М. : ГТУ «Московский институт стали и сплавов», 2008. — С. 26—35.
21. Змеёв С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. / С. И. Змеёв // Педагогика. — 2012. — № 5. — С. 69—74.
22. 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. 85—89.
23. Компетентностный подход : Реферативный бюллетень. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2005. — 27 с.

24. Король В. П. Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. П. Король. — Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. — 293 с.
25. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
26. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід : європейський вимір / Т. Є. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічна. — 2011. — Вип. 6. — С. 33—42.
27. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. — 1980. — № 4. — С. 45—67.
28. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя : успіхи та проблеми реалізації / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації. — 2014. — Вип. 1. — С. 51—59.
29. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1996. — 310 с.
30. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http:// www.zakon.rada.gov.ua/ go/344/2013.
31. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1. А-К / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. — Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. — 926 с.
32. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення : міжнародні підходи / О. В. Овчарук // Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : Посібник; За заг. ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В. ; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. — К. : Атіка, 2014. — С. 7—16.
33. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті : загальноєвропейські підходи / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2009. — № 5 (13). — С. 13—18.
34. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // 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. 5—14.
35. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти. — 2007. — № 4. — С. 32—37.
36. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма Матер. Вестник высшей школы. — 2004. — № 10. — С. 6—10.
37. Петрович С. Д. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з обчислювальної техніки в процесі вивчення спеціальних дисциплін в технічних коледжах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / С. Д. Петрович. — Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2011. — 255 с.
38. Петрук В. А. Використання нетрадиційних занять у процесі формування професійної компетентності майбутніх випускників технічних ВНЗ / В. А. Петрук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. — 2007. — № 21. — С. 246—250.
39. Поваренков Ю. П. Критерии профессионализации и формирования структуры профессиональных способностей / Ю. П. Поваренков // Развитие и диагностика профессиональных способностей : отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1991. — С. 107—126.
40. Погорелова И. Г. Компетентностный подход в современном медицинском образовании / И. Г. Погорелова, А. Н. Калягина, Е. В. Жукова // Сибирский медицинский журнал. — 2008. — № 2. — С. 106—109.
41. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // 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. 15—24.
42. Пюжен Ж. Проект Tuning [Электронный ресурс] / Ж. Пюжен. — Режим доступа : http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/03/21/01ebf6404ad0bcb0ceca2b2edc2f060b/prezentatsiya-proekt-tuning.pdf.
43. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
44. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ., изд. 2-е, испр. / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2001. — 142 с.
45. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138—144.
46. Сидоренко О. Ситуаційна методика навчання : Теорія та практика / О. Сидоренко, В. Чуба. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
47. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. редактор) и Л. С. Шаумяна. — М. : Советская энциклопедия, 1964. — 784 с.
48. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. — К. : Довіра, 2000. — 1017 с.
49. Современный словарь иностранных слов : 20000 слов. 3-е изд., стер. — М. : Русский язык, 2000. — 742 с.
50. Субетто А. И. Квалитология образования : (Основания, синтез) / А. И. Субетто. — М., СПб. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. — 219 с.
51. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 20—26.
52. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений [4-е изд., доп.] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. — 944 с.
53. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
54. Холстед М. Ключевые компетенции в системе Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентносно-ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. — Самара : Профи, 2001. — С. 24—27.

55. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
56. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М. : ИОСО РАО, 2002. — С. 135—157.
57. Чабан А. Нова стратегія професійної підготовки робітничих кадрів / А. Чабан // Професійно-технічна освіта. — 2001. — № 2. — С. 37—40.
58. Чемерис І. М. Нові вимоги до спеціаліста : поняття компетентності й компетенції / І. М. Чемерис // Вища освіта України. — 2006. — № 2 (20). — С. 84—88.
59. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 2. — С. 30—34.
60. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
61. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». — 2007. — Т. 71. — С. 3—8.
62. Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. — OECD, 2005. Retrieved from http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf.
63. Derous E. De 'C-story' : Verhelderende verhalen. Actuele stromingen en rode draden binnen de competentieliteratuur / E. Derous // Vocap Bulletin. — 1997. — Vol. 14 (2). — P. 3—18.
64. European Commission. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. — 12 pp.
65. European Union. Recommendation of the European Parlement and to the Coucil of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF.
66. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards? / P. Hager // Australian Journal of Education. — 1994. — Vol. 38. — No. 1. — P. 3-18. DOI: https://doi.org/10.1177/000494419403800101.
67. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30 1996). A Secondary Education for Europe Project. — Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf.
68. Key competences. A developing concept in general compulsory education. — Brussels : Eurydice, 2002. — 146 p. Retrieved from http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=50.
69. Learning : The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. — Paris : UNESCO PUBLISHING, 1996. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf.
70. Mulder M. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis / M. Mulder, T. Weigel, K. Collins // Journal of Vocational Education and Training. — 2006. — No. 59, 1. — P. 65—85. Retrieved from http://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2007-01-19-Mulder-Weigel-Collins-JVET.pdf.
71. Murray H. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. — North York, Ontario : Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. — 13 p. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407899.pdf.
72. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development / Zhou Nanzhao. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf
73. Quality education for all young people : challenges, trends and priorities. International conference on education. Forty-seventh session International Conference Centre. (Geneva, Switzerland, 8-11 September 2004). Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Wdocs/docs/CONFINTED%2047-4%20ENG.pdf.
74. Rychen D. S. Key competencies for a successful life and a well-functioning society / D. S. Rychen, L. H. Salganik. — Germany : Hogrefe & Huber, 2003. — 224 p. Retrieved from https://us.hogrefe.com/shop/key-competencies-for-a-successful-life-and-a-well-functioning-society-67288.html.
75. Ryle G. The Concept of Mind / G. Ryle. — London : Hutchinson, 1949. — 328 p.
76. Smith M. K. Competence and Competency / M. K. Smith // The Encyclopedia of Informal Education. Retrieved from http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm.
77. Spector J. M. Competencies for Online Teaching / J. M. Spector, I. de la Teja. — Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2001. — 11 p. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf.
78. White R. W. Motivation reconsidered : The concept of competence / R. W. White // Psychological Review. — 1959. — No. 66. — P. 279—333.

References

1. Bed, V., & Artomova, M. (2011). *Kompetentnisnyi pidkhid v protsesi modernizatsii VNZ* [*Competence approach in the process of modernization of higher education institutions*]. Osvita rehionu — Education of the region, *5*, 43—51 [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia* [*Competence approach: reflexive analysis of application*]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky — Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy. O. V. Ovcharuk. (Ed.). Kyiv: «K.I.S.», 45—50 [in Ukrainian].
3. Prokhorov, A. M. (Ed.). (1991). *Bolshoi entsiklopedicheskii slovar* [*The Great Encyclopedic Dictionary*]. Moskva: Sovetskaia entsiklopediia, 1, 963; 2, 768 [in Russian].

4. Burhun, I. V. (2010.). *Aktualnist uprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v osvitniu praktyku* [*Actuality of implementation of the competence approach in educational practice*]. Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii — Actual problems of public administration, pedagogy and psychology, *1 (2)*, 159—165 [in Ukrainian].
5. Vardanian, Iu. (2002). V. Stanovlenie i razvitie professionalnoi kompetentnosti pedagoga i psikhologa [Formation and development of professional competence of a teacher and a psychologist]. Moskva, 180 [in Russian].
6. Vardanian, Iu. V. (1998). *Stroenie i razvitie professionalnoi kompetentnosti spetsialista s vysshim obrazovaniem (na materiale podgotovki pedagoga i psikhologa)* [*Structure and development of professional competence of specialist with higher education (on the basis of preparation of the teacher and psychologist)*]. Doctor's thesis. Moskva: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, 353 [in Russian].
7. Vvedenskii, V. N. (2003). *Modelirovanie professionalnoi kompetentnosti pedagoga* [*Modeling of professional competence of the teacher*]. Pedagogika — Pedagogy, *10*, 51—55 [in Russian].
8. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [*The Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language*]. Kyiv: VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].
9. Vulfson, B. L. (1999). *Strategiia razvitiia obrazovaniia na Zapade na poroge XXI veka* [*The strategy of the development of education in the West, on the threshold of the XXI century*]. Moskva: Izd-vo URAO, 208. Retrieved from http://elib.gnpbu.ru/text/vulfson_strategiya-razvitiya-obrazovaniya-na-zapade_1999/fs,1/ [in Russian].
10. Glazunova, L. A. (2003). *Otsenka professionalnoi kompetentnosti v obrazovanii Velikobritanii* [*Assessment of professional competence in the education of Great Britain*]. Srednee professionalnoe obrazovanie — Secondary vocational education, *4,* 43—49 [in Russian].
11. Holovan, M. S. (2008). *Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu* [*Competency and competence: experience of theory, theory of experience*]. Vyshcha osvita Ukrainy — Higher education of Ukraine, *3,* 23-30 [in Ukrainian].
12. Honcharova, O. M. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy osobystisno-oriientovanoi systemy formuvannia informatychnykh kompetentnostei studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [*Theoretical and methodological foundations of personality-oriented system of formation of informative competences of students of economic specialties*]. Doctor's thesis. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, 471 [in Ukrainian].
13. Dybkova, L. M. (2006). *Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv* [*Individual approach to formation of professional competence of future economists*]. Candidate's thesis. Kyiv: APN Ukrainy, Instytut vyshchoi osvity, 227 [in Ukrainian].
14. Zagviazinskii, V. I. (2010). *O kompetentnostnom podkhode i ego roli v sovershenstvovanii vysshego obrazovaniia* [*About the competence approach and its role in the improvement of higher education*]. Tiumen. Retrieved from http://www.utmn.ru/docs/2241.doc [in Russian].
15. Zeer, E. & Symaniuk, E. (2005). *Kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii professionalnogo obrazovaniia* [*Competence approach to the modernization of vocational education*]. Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia, *4,* 23—30 [in Russian].
16. Zeer, E. F. & Symaniuk, E. E. (2003). *Krizisy professionalnogo stanovleniia lichnosti* [*The crises of professional formation of personality*]. Psikhologicheskii zhurnal — Psychological journal, *6,* 35—44 [in Russian].
17. Zeer, E. F., Pavlova, A. M. & Symaniuk, E. E. (2005). *Modernizatsiia professionalnogo obrazovaniia: kompetentnostnyi podkhod* [*Modernization of vocational education: competence approach*]. Moskva: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institute, 211 [in Russian].
18. Zimniaia, I. A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaia versiia* [*Key competences as a result-target basis of the competence approach in education. Author's version*]. Moskva: Issledovatelskii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 42. Retrieved from http://docplayer.ru/42582-Klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii.html [in Russian].
19. Zimniaia, I. A. (2009). *Kliuchevye kompetentsii — novaia paradigma rezultata obrazovaniia* [*Key competencies — the new paradigm of the result of education*]. Eksperiment i innovatsii v shkole — Experiment and innovation in school, *2*, 7—14 [in Russian].
20. Zimniaia, I. A. (2008). *Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniia? (teoretiko-metodologicheskii aspekt)* [*Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)*]. Edinaia sotsialno-professionalnaia kompetentnost vypusknika universiteta: poniatie, podkhody k formirovaniiu i otsenke — Unified social and professional competence of graduate of the university: notion, approaches to formation and evaluation. Moskva: GTU «Moskovskii institut stali i splavov», 26-35 [in Russian].
21. Zmeev, S. I. (2012). *Kompetentsii i kompetentnosti prepodavatelia vysshei shkoly XXI v.* [*Competencies and competences of the teacher of higher school of the XXI century*]. Pedagogika — Pedagogy, *5*, 69—74 [in Russian].
22. Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky* [*Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy*]. Kyiv: «K.I.S.», 85—89 [in Ukrainian].
23. *Kompetentnostnyi pokhod: Referativnyi biulleten* [*Competence approach: Abstract Bulletin*] (2005). Moskva: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet [in Russian].
24. Korol, V. P. (2016). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv tekhnolohii profesiinoi kompetentnosti z osnov ahrarnoho vyrobnytstva* [*Formation of future teachers' technology of professional competence on a basis of agricultural production*]. Candidate's thesis. Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 293 [in Ukrainian].
25. Kraevskii, V. V. & Khutorskoi, A. V. (2003). *Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh* [*Subject and general subject in educational standards*]. Pedagogika — Pedagogy, *3*, 3—10 [in Russian].
26. Krystopchuk, T. Ye. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid: yevropeiskyi vymir [Competence approach: European dimension]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichna — Scientific herald of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogical, *6*, 33-42 [in Ukrainian].

27. Kiaerst, M. (1980). *Rassmotrenie kompetentnosti v psikhologicheskoi kontseptsii sovershenstvovaniia upravleniia proizvodstvennoi organizatsiei* [*Consideration of competence in the psychological concept of improving the management of the production organization*]. Aktualnye problemy psikhologii truda — Actual problems of the psychology of work, *4*, 45—67 [in Russian].
28. Lokshyna, O. I. (2014). *«Kompetentnisna» ideia v osviti zarubizhzhia: uspikhy ta problemy realizatsii* [*«Competence» idea in the education of foreign countries: successes and implementation problems*]. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii — Competence approach in education: theoretical principles and practice of implementation, *1*, 51—59 [in Ukrainian].
29. Markova, A. K. (1996). *Psikhologiia professionalizma* [*Psychology of professionalism*]. Moskva: Prosveshchenie, 310 [in Russian].
30. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [*National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021*]. Retrieved from http:// www.zakon.rada.gov.ua/ go/344/2013 [in Ukrainian].
31. Yaremenko, V. V. & Slipushko, O. M. (Ed.) (2006). Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (u trokh tomakh). Tom 1. A-K [New Explanatory Dictionary of Ukrainian Language (in three volumes). Volume 1]. Kyiv: Vyd-vo «AKONIT», 926 [in Ukrainian].
32. Ovcharuk, O. V. (2014). *Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody* [*Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches*]. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvitnoho prostoru — Formation of information and communication competences in the context of European integration processes of the creation of informational educational space. V. Yu. Bykova & O. V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: Atika, 7—16 [in Ukrainian].
33. Ovcharuk, O. V. (2009). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: zahalnoievropeiski pidkhody* [*Competence approach in education: Pan-European approach*]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia — Information technology and learning tools, *5 (13)*, 13—18 [in Ukrainian].
34. Ovcharuk, O. V. (2004). *Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty* [*Development of competence approach: strategic benchmarks of the international community*]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky — Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy. O. V. Ovcharuk. (Ed.). Kyiv: «K.I.S.», 5—14 [in Ukrainian].
35. Onopriienko, O. (2007). *Kontseptualni zasady kompetentisnoho pidkhodu v suchasnii osviti* [*Conceptual bases of competence approach in modern education*]. Shliakh osvity — Education path, *4*, 32—37 [in Ukrainian].
36. Petrov, A. (2004). *Professionalnaia kompetentnost: poniatiino-terminologicheskie problemy* [*Professional competence: conceptual and terminological problems*]. Alma Mater. Vestnik vysshei shkoly — Alma Mater. Herald of Higher School, *10*, 6—10 [in Russian].
37. Petrovych, S. D. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv z obchysliuvalnoi tekhniky v protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin v tekhnichnykh koledzhakh* [*Formation of professional competence of future specialists in computer science in the process of studying of special disciplines in technical colleges*]. Candidate's thesis. Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 255 [in Ukrainian].
38. Petruk, V. A. (2007). *Vykorystannia netradytsiinykh zaniat u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vypusknykiv tekhnichnykh VNZ* [*Use of non-traditional classes in the process of formation of the professional competence of future graduates of technical higher education institutions*]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia — Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Series: Pedagogy and Psychology, *21*, 246—250 [in Ukrainian].
39. Povarenkov, Iu. P. (1991). *Kriterii professionalizatsii i formirovaniia struktury professionalnykh sposobnostei* [*Criteria of professionalization and formation of the structure of professional abilities*]. Razvitie i diagnostika professionalnykh sposobnostei — The development and diagnosis of professional abilities. V. N. Druzhinin, V. D. Shadrikov (Ed.). Moskva: Nauka, 107—126 [in Russian].
40. Pogorelova, I. G., Kaliagina, A. N., & Zhukova, E. V. (2008). *Kompetentnostnyi podkhod v sovremennom meditsinskom obrazovanii* [*Competence approach in modern medical education*]. Sibirskii meditsinskii zhurnal — Siberian Medical Journal, *2*, 106—109 [in Russian].
41. Pometun, O. I. (2004). *Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain* [*The theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries*]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky — Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy. O. V. Ovcharuk. (Ed.). Kyiv: "K.I.S.", 15—24 [in Ukrainian].
42. Piuzhen, Zh. *Proekt Tuning* [*The Tuning Project*]. Retrieved from http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/03/21/01ebf6404ad0bcb0ceca2b2edc2f060b/prezentatsiya-proekt-tuning.pdf [in Russian].
43. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyiavlenie, razvitie i realizatsiia* [*Competence in modern society: identification, development and implementation*]. Moskva: Kogito-Tsentr, 396 [in Russian].
44. Raven, Dzh. (2001). *Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniia, perspektivy* [*Pedagogical Testing: Problems, Misconceptions, Perspectives*]. Moskva: Kogito-Tsentr, 142 [in Russian].
45. Selevko, G. K. (2004). *Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia* [*Competences and their classification*]. Narodnoe obrazovanie — The people's education, *4*, 138-144 [in Russian].
46. Sydorenko, O. & Chuba, V. (2001). *Sytuatsiina metodyka navchannia: Teoriia ta praktyka* [*Situational training technique: Theory and practice*]. Kyiv: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 256 [in Ukrainian].
47. Lekhina, I. V., Lokshinoi, S. M., Petrova, F. N. & Shaumiana, L. S. (Ed.) (1964). *Slovar inostrannykh slov* [*Dictionary of foreign words*]. Moskva: Sovetskaia entsiklopediia, 784 [in Russian].
48. Pustovit, L. O., Skopnenko, O. I., Siuta, H. M., & Tsymbaliuk, T. V. (Ed.) (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv* [*Dictionary of foreign words*]. Kyiv: Dovira, 1017 [in Ukrainian].

49. *Sovremennyi slovar inostrannykh slov: 20000 slov. 3-e izd., ster.* [*The modern dictionary of foreign words*] (2000). Moskva: Russkii iazyk, 742 [in Russian].
50. Subetto, A. I. (2000). *Kvalitologiia obrazovaniia: (Osnovaniia, sintez)* [*Qualitology of education: (Bases, synthesis*)]. Moskva, Sankt-Peterburg: Issled. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov, 219 [in Russian].
51. Tatur, Iu. G. (2004). *Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista* [*Competence in the structure of the specialist training quality model*]. Vysshee obrazovanie segodnia — Higher education today, *3*, 20—26 [in Russian].
52. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Iu. (2003). *Tolkovyi slovar russkogo iazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [*Explanatory dictionary of the Russian language*]. Moskva: OOO «ITI TEKhNOLOGII», 944 [in Russian].
53. Kholodnaia, M. A. (2002). *Psikhologiia intellekta. Paradoksy issledovaniia* [*Psychology of the intellect. Paradoxes of research*]. Sankt-Peterburg: Piter, 272 [in Russian].
54. Kholsted, M. & Ordzhi, T. (2001). *Kliuchevye kompetentsii v sisteme Velikobritanii* [*Key Competencies in the UK System*]. Sovremennye podkhody k kompetentnosno-orientirovannomu obrazovaniiu — Modern Approaches to Competently Oriented Education: Materials of Seminar. A. V. Velikanova (Ed.). Samara: Profi, 24—27 [in Russian].
55. Khutorskoi, A. V. (2003). Didakticheskaia evristika. Teoriia i tekhnologiia kreativnogo obucheniia [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moskva: Izd-vo MGU, 416 [in Russian].
56. Khutorskoi, A. V. (2002). *Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia* [*Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented of Education Paradigm*]. Uchenik v obnovliaiushcheisia shkole — Pupil in renewing school. Iu. I. Dik, A. V. Khutorskoi (Ed.). Moskva: IOSO RAO, 135—157 [in Russian].
57. Chaban, A. (2001). *Nova stratehiia profesiinoi pidhotovky robitnychykh kadriv* [*The new strategy for the professional training of workers*]. Profesiino-tekhnichna osvita — Vocational and technical education, *2*, 37—40 [in Ukrainian].
58. Chemerys, I. M. (2006). *Novi vymohy do spetsialista: poniattia kompetentnosti y kompetentsii* [*New requirements for a specialist: the concept of competence and competency*]. Vyshcha osvita Ukrainy — Higher education of Ukraine, *2 (20)*, 84-88 [in Ukrainian].
59. Shishov, S. E. (1999). *Poniatie kompetentsii v kontekste kachestva obrazovaniia* [*The concept of competency in the context of the quality of education*]. Standarty i monitoring v obrazovanii — Standards and monitoring in education, *2*, 30-34 [in Russian].
60. Shishov, S. E. & Kalnei, V. A. (2000). Shkola: monitoring kachestva obrazovaniia [School: monitoring the quality of education]. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 320 [in Russian].
61. Yahupov, V. V. & Svystun, V. I. (2007). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity* [*Competence approach to the training of specialists in the system of higher education*]. Naukovi zapysky NaUKMA. Seriia «Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota» — Scientific notes of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy». Series «Pedagogical, Psychological Sciences and Social Work», *71*, 3-8 [in Ukrainian].
62. OECD, (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.* Retrieved from http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf.
63. Derous, E. (1997). *De 'C-story': Verhelderende verhalen. Actuele stromingen en rode draden binnen de competentieliteratuur.* Vocap Bulletin, *14 (2)*, 3—18.
64. European Commission, (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 12.
65. European Union, (2006). *Recommendation of the European Parlement and to the Coucil of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).* Official Journal of the European Union. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF
66. Hager, P. (1994). *Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards?* Australian Journal of Education, *38 (1)*, 3-18. DOI: https://doi.org/10.1177/000494419403800101.
67. Hutmacher, W. (1997). *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland, March 27-30 1996). A Secondary Education for Europe Project. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 72. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf.
68. EURYDICE, (2002). *Key competences. A developing concept in general compulsory education.* Brussels: Eurydice, 146. Retrieved from http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=50.
69. UNESCO, (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: UNESCO PUBLISHING. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf.
70. Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2006). *The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis.* Journal of Vocational Education and Training, *59 (1)*, 65—85. Retrieved from http://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2007-01-19-Mulder-Weigel-Collins-JVET.pdf.
71. Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P. & Robinson, M. (1996). *Ethical Principles in University Teaching.* North York, Ontario: Society for Teaching and Learning in Higher Education, 13. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407899.pdf.
72. Nanzhao, Zhou. *Competencies in Curriculum Development.* Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf
73. UNESCO, (2004). *Quality education for all young people: challenges, trends and priorities.* International conference on education. Forty-seventh session International Conference Centre. (Geneva, Switzerland, 8-11 September 2004). Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Wdocs/docs/CONFINTED%2047-4%20ENG.pdf.
74. Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Germany: Hogrefe & Huber, 224. Retrieved from https://us.hogrefe.com/shop/key-competencies-for-a-successful-life-and-a-well-functioning-society-67288.html.
75. Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind.* London: Hutchinson, 328.
76. Smith, M. K. (1996). *Competence and Competency.* The Encyclopedia of Informal Education. Retrieved from http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm.

77. Spector, J. M. & de la Teja, I. (2001) *Competencies for Online Teaching.* Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 11. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf.
78. White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence.* Psychological Review, *66*, 279—333.

Добровольская А. М. Высшее медицинское и фармацевтическое образование: компетентностный подход и его образовательные конструкты

В статье акцентировано внимание на компетентностном подходе, который используется в современном высшем медицинском и фармацевтическом образовании с целью формирования компетенций и компетентностей будущих врачей и провизоров. Охарактеризирована сущность понятий «компетентный», «компетенция», «компетентность». Проанализировано толкование понятия «компетентный», а также понятий «компетенция» и «компетентность» как образовательных конструктов компетентностного подхода, которые сформулированы в научных источниках. Акцентировано внимание на аспектах, в пределах которых рассматривается понятие «компетенция» в научных исследованиях. Указано происхождение понятия «компетентность». Отмечены концептуальные этапы эволюции понятия «компетентность», а также подходы (бихевиористский, общий, когнитивный) к его трактовке. Указаны категории, к которым можно отнести компетентности будущих специалистов, что приобретаются в процессе образования, а также возможные уровни (минимальный, медиальный, максимальный) таких компетентностей. Акцентировано внимание на компонентах структуры компетентности личности, которые рассматриваются в пределах мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового и эмоционально-волевого аспектов, а также на системе функций компетентности (мотивационно-побудительная, гностическая, деятельностная, ценностно-рефлексивная, эмоционально-волевая, коммуникативная) в структуре личности. Проанализирован зарубежный опыт в изучении вопроса компетентностного подхода и его образовательных конструктов. Рассмотрен вопрос становления компетентностного подхода, а также охарактеризованы его этапы. Охарактеризованы ключевые, общеотраслевые (общепредметные) и предметные компетентности. Получен вывод о целесообразности использования компетентностного подхода и его образовательных конструктов в современном высшем медицинском и фармацевтическом образовании.

Ключевые слова: аспекты, категории, компетентностное образование, компетентностный подход, компетентность, компетенции, компоненты, уровни, функции, этапы.

Dobrovolska A. Higher medical and pharmaceutical education: competence approach and its educational constructions

In the article, attention has been focused on the competence approach, which is used in modern higher medical and pharmaceutical education with the purpose of formation of the competencies and competences of future doctors and pharmacists. We have characterized the essence of the concepts of «competent», «competency» and «competence». The interpretation of the concept of «competent», as well as the concepts of «competency» and «competence» as educational constructs of the competence approach, which are formulated in scientific sources, has been analyzed. Attention has been focused on the aspects within which the concept of «competency» is considered in scientific research. The origin of the concept of «competence» has been indicated. The conceptual stages of the evolution of the concept of «competence», as well as approaches (behavioral, general, cognitive) to its interpretation have been noted. We have pointed categories that can include the competences of future specialists, which are acquired in the process of education, as well as the possible levels (minimal, medial, maximal) of such competencies. Attention has been focused on the components of the competence structure of personality, which are considered within the limits of motivational, cognitive, behavioral, value-content and emotional and volitional aspects, as well as on the system of competence functions (motivational-inducing, gnostic, activity, value-reflexive, emotional and volitional, communicative) in the structure of personality. The foreign experience in studying the issue of the competence approach and its educational constructs has been analyzed. We have considered the issue of developing the competence approach, and its stages have been characterized. Key, industry-wide (subject-wide) and subject competences have been characterized. We have concluded about the expediency of using a competence approach and its educational constructs in modern higher medical and pharmaceutical education.

Key words: aspects, categories, competence education, competence approach, competence, competencies, components, functions, levels, stages.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2017

УДК 373.5.015:008 (477)

Тетяна ДУДКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: kiev.professor@gmail.com

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ ВИТОКИ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОСВІТНИЦТВА ЗА ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ (IX–XII ст.)

У статті проаналізовано генезис просвітництва у розрізі духовних векторів давньокиївської держави. Особливу увагу приділено розгляду різнополярності історико-педагогічних підходів на проблему розвитку системи освіти IX–XI ст. Актуалізовано необхідність всебічного вивчення просвітницького досвіду, набутого попередніми генераціями, з метою реформування сучасної системи освіти у відповідності до міжнародних вимог. Обґрунтовано домінування етимологічного, діяльнісного, аксіологічного, та педагогічного критеріїв до розгляду заявленого об'єкту дослідження. З метою повноцінного розкриття теми, використано хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Ключові слова: просвітництво, світогляд, християнство, слов'яни, давньоруські школи.

В умовах утвердження соборності Української держави, питання реформування освіти на гуманістичних, аксіологічних та акмеологічних засадах набуває широкої актуальності. Потреба у науковому переосмисленні соціокультурного буття українського народу спроможне забезпечити молоде українство необхідними знаннями.

Окремі аспекти досліджуваного педагогічного феномену знаходимо на сторінках творчих доробків О. Сухомлинської, С. Золотухіної, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, В. Євтуха, В. Сиротюка, та ін. Проте, досі мало дослідженими залишаються окремі аспекти досліджуваного історико-педагогічного феномену.

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.

На підставі окресленого обґрунтування соціальної значимості та актуальності теми, враховуючи недостатність її вивчення, більш детально зупинимося на її переосмисленні.

Ключовою подією у розвитку просвітництва, на ґрунті вітчизняної культурної традиції, стало прийняття християнства. Хрещення на землі руській об'єднало у той час усіх східних слов'ян, та відобразилося на світоглядних позиціях народу. Вище викладеному сприяло декілька причин, головною серед яких – відсутність метафізичних протиріч між язичництвом і християнством [9, 292].

Пропедевтичною подією розвитку просвітництва на території майбутньої Київської Русі була місіонерська діяльність Андрія Первозванного. Деталізуючи ключові точки просвітницького маршруту апостола Андрія доцільно підкреслити, що вони охопили територію «…узбережжя Чорного моря, північну частину Балканського півострова, Скіфію… Крим, потім по Дніпру дійшов до місця де згодом виник Київ» [10, 83].

У культурно-історичному та цивілізаційному розрізі проходження процедури християнізації відкрило перед східними слов'янами двері у світ міжнародного спілкування, торгівлі між державами, дипломатичних зв'язків, культури та освіти, що сприяло формуванню єдиного релігійного моноліту всіх європейських країн. Зокрема, «…русичі в X–XII ст. мали досить тісні релігійні, дипломатичні, економічні, військові й культурні зв'язки з багатьма народами Західної Європи та Середнього Сходу. Вони мандрували у складі купецьких караванів, військових дружин, релігійних і

дипломатичних місій, відвідали Візантію, Польщу, Угорщину, Францію, Німеччину, скандинавські країни, Палестину, Індію» [12, 64].

Однією з головних передумов прийняття такого доленосного для Київської Русі рішення стало геополітичне положення держави між Сходом та Заходом. Це позначилося на тому, що молода держава відчувала на собі паралельний вплив різних цивілізацій і реальну загрозу розчленування давньоруської нації. Досить важливим виявився показник психологічної комфортності християнства, оскільки характерними рисами більшості слов'ян була миролюбність, всепрощення, любов до ближнього.

Коріння християнського світогляду настільки глибоко проникло у свідомість давньоруського суспільства, що християнська доктрина сприймалася як ідеальний еталон, який не підлягав аналізу. Завдяки цьому, на теренах Київської Русі сформувалася самобутня культура, що було продуктом розвитку православ'я.

Семіотика слов'янської азбуки – спадщини Кирила і Мефодія стала справжнім фундаментом для суспільного розвитку, оскільки презентувала давньоруську культуру на ґрунті духовно-релігійної першооснови. Як свідчать матеріали джерелознавчої бази. географія мандрівок обох братів охоплювала територію «…Константинополя, Сирії, Великої Моравії, Риму, Візантії та інших місць…» [8, 14–15].

У таких соціокультурних умовах освіта набувала у своєму обліку метафізичних, та духовно-антропологічних рис. Основним завданням та водночас метою освіти стало духовне відродження особистості. Така дуалістична єдність послугувала фундаментом для подальшого розквіту православного просвітництва, та стала домінуючою тенденцією розвитку тогочасного суспільства.

У процесі аналізу проблеми становлення та генезису досліджуваного феномену відслідковано таку різнополярність історико-педагогічних гіпотез та теорій на проблему розвитку системи освіти IX–XI ст.:

- існування мережі церковних шкіл, де загальнообов'язковою була грамотність [1];
- надання давньоруськими школами освітніх послуг високого рівня у порівнянні з тогочасною педагогічною практикою іноземних держав [9];
- здобуття грамотності відбувалося через «самопросвітництво», за посередництвом читання книг [4].

Змістовна наповненість вище викладених теорій свідчить, що за часів Київської Русі закладалися основи освітніх традицій, а тому гостра необхідність масового просвітництва актуалізується дещо пізніше. Організаційні умови формування давньоруських шкіл передбачали добровільний характер навчання, а не примусовий. Досить показовим у контексті досліджуваної проблематики було те, що для викладання князь Володимир запросив грецьких учителів з Візантії, які не лише займалися просвітництвом, але й володіли «… засобами і методами, дотримуючись викладання програми загальної освіти…» [1, 97].

У школах князя Володимира, іноземні вчителі створювали унікальний мікроклімат, який будувався на педагогічному досвіді наставника, що передавав знання та давав цінні поради практичного змісту.

Доцільно підкреслити, що протягом окресленого історичного періоду державної школи з чітко регламентованою навчальною програмою не існувало, а тому забезпечити відповідний рівень просвітництва всього населення не вдавалося.

Особливістю досліджуваної епохи було й те, що в основу традиційного виховання підростаючого покоління була покладена православна традиція, та релігійний гуманізм.

Здобути освіту за часів Київської Русі можна було у школах при княжих дворах, церквах та монастирях. В окреслений історичний період не лише Києво-Печерська святиня, але й провінційні монастирі стали центрами поширення грамотності й елементарного духовного просвітництва.

З метою налагодження справи церковного богослужіння Студитів, у другій пол. XI ст. засновуються «внутрішньомонастирські» школи для ченців. Їх функціонування у той час забезпечувало здобуття елементарної грамотності.

Самопросвітництво у монастирських умовах набуло такого розвитку, що розкол християнського світу у 1054 р. спровокував формування з католицьким духовенством продуктивної полеміки. У ній представники давньоруського православ'я проявили досить високий рівень книжного знання. Яскравий приклад ерудиції прослідковується у праці київського митрополита К. Смолянича «Послання, Написане Климентом, митрополитом

давньоруським, Фомі просвітнику, розтлумачено Афанасієм монахом». У названому доробку наводяться посилання відомих представників Європи – Гомера, Арістотеля і Платона.

Розглядаючи просвітницькі функції духовних центрів як джерел поширення грамотності, вважаємо недоречним ототожнювати їх із початковою, середньою чи вищою школою, оскільки тогочасна освітня парадигма абсолютно відрізнялася від сучасної. Досить влучним у цьому контексті є вислів сучасної дослідниці А. Масляної, яка підкреслила, що «… Київська Русь не славилася науковими винаходами, проте у ній існувала традиція будівництва певної моделі знань, педагогіки внутрішньої дії та філософії християнства, які слугують витоком багатьох наукових першооснов. Просвітництво глибоке, не матеріальне, яке не ставить за мету примножити життєві зручності, але є внутрішньо духовним, яке стартує від моральних норм та віри» [7, 69].

Аналіз антропологічної проблематики, у розрізі християнсько-педагогічної традиції, дозволив визначити наступні факти. По-перше, духовні центри стали у той час стали школою духовного зростання, не лише для представників духовенства, але й для представників суспільства. По-друге, з тематикою монастирського просвітництва тісно пов'язана проблематика інформаційного вибуху книговидання у вигляді історичних (літописних), філософсько-педагогічних (поучення, життя), географічних (ходіння) надбань.

Вивчаючи специфіку давньоруських джерел, слід зауважити, що вони в достатній мірі антропологізовані, зорієнтовані на зовнішнє пізнання світу (зокрема, ходіння), окреслення специфіки людського буття, осягнення законів моральності шляхом «…повчального, виховного та дидактичного характеру» [11, 24].

У контексті досліджуваної проблематики, досить цінною в історико-педагогічному аспекті виявилася праця митрополита Іларіона «Слово про Закон і Благодать» (1049 р.). У ній досить чітко прослідковується традиція пізнання оточуючого світу, яка відкриває шлях до інтелектуального розвитку особистості. Таким чином, дотримуючись ідейних поглядів митрополита, просвітництво стає своєрідним ключем до скарбниці розумового виховання.

Вище названа персоналія подає також досить цікаве порівняння «Київ – третій Єрусалим» [3, 113]. У педагогічному контексті таке тлумачення можна презентувати як симбіоз виховних досягнень іноземців та слов'ян, що були продуктом просвітництва.

В якості інструменту християнського виховання можна розглядати персоналію духовного наставника. У списку постатей того часу чітко виділяється Феодосій Печерський. Завдяки його місіонерським подвигам, актуалізувалися суспільні питання бідності, аскетизму та доброчинності.

Вітчизняний дослідник І. Маркусь підкреслює, що «…східнохристиянський вектор Київської Русі не став витоком глибинного просвітництва та освіченості широких суспільних мас, він як «замкнуте коло» розчинився у монастирях та народній релігійності» [6, 22].

Проводячи паралель між західноєвропейськими та слов'янськими педагогічними досягненнями А. Дніпров зауважив: «…за часів Київської Русі не доступними були твори Гомера, філософія Платона… В Парижі XII ст. розгорталася схоластична битва титанів науки та зароджувався університет… У «Золотоверхому» Києві не було нічого, окрім подвижницьких надбань Печерських монахів, які писали літописи і патерики. Щоправда, такі літописи і патерики для Заходу були недосяжними…» [2, 14].

Різноманітні дані про заклади книжного навчання у досліджуваний період розвивалися за межами монастирів. Літописи фіксують існування шкіл (училищ) у великих культурних центрах – Києві, Чернігові, Галичі. За переконаннями Ю. Леонтовича «…завдяки просвітництву в XII ст. шкільна мережа Київської Русі об'єднала 87 міст, у яких проводилося навчання грамоти. Випускниками цих шкіл були фахівці, які стали на шлях політики та культури…» [5, 37].

Історико-педагогічні факти свідчать, що у порівнянні з XI ст. наступне століття характеризувалося підвищенням культурного та духовного рівнів міст. Таке явище було продуктом просвітництва представників духовенства, яке спрямувало свої зусилля на відкриття нових шкіл, бібліотек, та загалом, підвищення загальної грамотності населення.

Проаналізувавши феноменологічні аспекти досліджуваної проблематики ми дійшли до висновку, що в період IX–XII ст. просвітництво характеризувалося чіткою особистісноціннісною зорієнтованістю, яка будувалася на духовних підвалинах християнства.

Список використаних джерел

1. Бабишин С. Д. Из истории зарождения школ высшего типа в Древней Руси / С. Д. Бабишин // Советская педагогика. — 1972. — № 8. — С. 94—100.
2. Дніпров А. Еволюційний шлях української інтелігенції / А. Дніпров. — Львів: [б.в], 1999. — 201 с.
3. Іларіон Київський Слово про закон і благодать // Історія української філософії: Хрестоматія / Упоряд. М. Кашуба. — Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2004. — 176 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогіки / П. Ф. Каптерев. — СПб. : «Земля», 1915. — 746 с.
5. Леонтович Ю. Основні тенденції розвитку школи і просвітництва в Київські Русі / Ю. Леонтович. — Х. : [б.в], 2003. — 115 с.
6. Маркусь І. Духовна культура в Київській Русі та її конфліктна взаємодія / І. Маркусь. — К. : [б.в], 2014. — 61 с.
7. Масляна А. Д. Київська Русь та православ'я: віхи історії / А. Д. Масляна. — Х. : «ХДЗ». — 2014. — 194 с.
8. Мельников Г. П. Актуальность кирилло-мефодиевской и средневековой тематики в современной Центрально-Восточной Европе / Г. П. Мельников // Славянский альманах. — М. : Индрик, 2014. — С. 12—22.
9. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире / А. С. Панарин. — М. : Алгоритм, 2002. — 496 с.
10. Петрушкевич М. С. Релігійні комунікації: християнський контекст / Марія Петрушкевич. — Острог: Видавництво НУ «Острозька академія», 2011. — 228 с.
11. Скуратович І. В. Православні витоки культури та освіти Київської Русі / І. В. Скуратович. — Івано-Франківськ : «Плай». — 2016. — 271 с.
12. Устименко Л. М. Історія туризму : навчальний посібник / Л. М. Устименко, І. Ю. Афанасьєв. — К. : Альтерпрес, 2005. — 320 с.

References

1. Babyshyn S. D. Z istoryjy zarozhdenyj shkol vusshego typa v Drevnej Rusy / S. D. Babyshyn // Sovetskaya pedagogyka. — M., 1972. — № 8. — S. 94—100.
2. Dniprov A. Evolyucijnyj shlyah ukrayinskoyi inteligenciyi / A. Dniprov. — Lviv: [b.v], 1999. — 201 s.
3. Ilarion Kyjivskyj Slovo pro zakon i blagodat // Istoriya ukrayinskoyi filosofiyi: Hrestomatiya / Uporyad. M. Kashuba. — L. : LNU im. I. Franka, 2004. — 176 s.
4. Kapterev P. F. Istoryja russkoj pedagogyky/ P. F. Kapterev. — SPb. : «Zemlya», 1915. — 746 s.
5. Leontovych Yu. Osnovni tendenciyi rozvytku shkoly i prosvitnycztva v Kyjivski Rusi/ Yu. Leontovych. — X. : [b.v], 2003. — 115 s.
6. Markus I. Duhovna kultura v Kyjivskij Rusi ta yiyi konfliktna vzayemodiya/ I. Markus. — K. : [b.v], 2014. — 61 s.
7. Maslyana A. D. Kyjivska Rus ta pravoslavjya: vihy istoriyi/ A. D. Maslyana. — X. : «XDZ». — 2014. — 194 s.
8. Melnykov G. P. Aktualnost` kyryllo-mefodyevskoj y srednevekovoj tematyky v sovremennoj Centralno-Vostochnoj Evrope/ G. P. Melnykov // Slavyanskyj almanax. — M. : Yndryk, 2014. — S. 12—22.
9. Panaryn A. S. Pravoslavnaya cyvylyzacyjya v globalnom myre / A. S. Panaryn. — M. : Algorytm, 2002. — 496 s.
10. Petrushkevych M. S. Religijni komunikaciyi: hrystyjyanskyj kontekst / Mariya Petrushkevych. — Ostrog: Vydavnycztvo NU «Ostrozka akademiya», 2011. — 228 s.
11. Skuratovych I. V. Pravoslavni vytoky kultury ta osvity Kyjyivskoyi Rusi/ I. V. Skuratovych. — Ivano-Frankivsk : «Plaj». — 2016. — 271 s.
12. Ustymenko L. M. Istoriya turyzmu: Navchalnyj posibnyk / L. M. Ustymenko, I. Yu. Afanasyev. — K. : Alterpres, 2005. — 320 s.

Дудка Т. Феноменологические истоки духовного потенциала просветительства во времена Киевской Руси (IX–XII вв.)

В данной статье проанализирован генезис просвещения в разрезе духовных векторов древнекиевского государства. Особое внимание уделено рассмотрению разнополярности историко-педагогических подходов на проблему развития системы образования IX–XI вв. Актуализирована необходимость всестороннего изучения просветительского опыта, приобретенного предварительными поколениями, с целью реформирования современной системы образования в соответствии с международными требованиями. Обоснованно доминирование этимологического, деятельностного, аксиологического, и педагогического критериев к рассмотрению заявленного объекта исследования. С целью полноценного раскрытия темы, использовано хронологический, содержательный, поэтапно-проблемный, историко-педагогический и сравнительный методы.

Ключевые слова: просвещение, мировоззрение, христианство, славяне, древнерусские школы.

Dudka T. Phenomenological origins of the spiritual potential of the enlightenment in the time of Kievan Rus (IX–XII centuries)

In this article, the genesis of the Enlightenment in the context of the spiritual vectors of the old Kievan state is analysed. The special attention is given to the consideration of the bipolarity of historical and pedagogical approaches to the problem of the educational development of the IX–XI centuries. The need of in-depth study of the educational experience acquired by the previous generations has been actualized, with the aim of reformation of the modern education system in accordance with the international requirements. The domination of the etymological, activity, axiological and pedagogical criteria for the consideration of the stated object of research is proved. In order to fully reveal the topic, chronologically meaningful, stage-by-stage problem, historical and pedagogical, and comparative methods have been used.

Key words: the Enlightenment, world outlook, Christianity, Slavs, Old Russian schools.

Стаття надійшла до редколегії 03.09.2017

УДК 37.018.1

Тетяна ЖАРОВЦЕВА

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
e-mail: tanya1209z@rambler/ru

Каразоглю (Геділ) Фатьма (Туреччина)

аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається теоретична сутність і особливості поняття «педагогічна культура батьків», проаналізовано та обґрунтовано погляди і наукові підходи учених до змістовної і виховної складової цього поняття. Розглянуто наступні компоненти: гносеологічний, операційний, аксіологічний. креативний. Проведено науково-теоретичний аналіз змістовних впливів компонентів на процес підготовки педагогів до взаємодії з сім'ями дошкільників.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, педагог. взаємодія, батьки, дитина, виховання, сім'я, суспільне середовище.

Одним з ефективних способів максимального використання виховного потенціалу сім'ї у здійсненні процесу створення соціальної ситуації формування особистості дитини є розробка технологій освіти батьків щодо розвитку їх педагогічної культури. Для виявлення суті поняття «педагогічна культура батьків», аналізу різних підходів до його розуміння і виділення педагогічної складової різних визначень, яка адекватно відображає специфіку батьківської культури, ми розглянули еволюцію поняття «культура» на різних етапах розвитку суспільства. Аналіз точок зору вітчизняних та зарубіжних вчених (філософських, соціологічних, психолого-педагогічних) щодо сутності поняття «культура» показав, що цей термін, який немає вичерпного (конкретного) визначення, володіє складною і багатогранною структурою, яка являє собою високий рівень і гармонійне поєднання суспільно-соціальних і духовно-моральних цінностей людей.

У філософії і педагогіці категорія «культура» розглядається як наукова проблема і явище суспільного життя (Б. Ананьєв, Т. Ахаян, З. Васильєва, Л. Виготський, Е. Казакова, А. Кірьякова, А. Леонтьєв, В. Мухіна, К. Радіна, С. Рубінштейн та ін.).

У педагогічній енциклопедії культура розглядається як «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і культурних цінностях» [1]. Таким чином, носіями культури може бути спільність людей (в культурі буде результат будь-якої діяльності) і може бути окрема особистість (культура визначається в процесі будь-якої діяльності; в цьому розумінні поняття «культура» розкривається через категорії «компетентність», «кваліфікація», «досконалість», «професіоналізм»). Однією із складових частин загальнолюдської культури є «педагогічна культура», яка містить в собі педагогічний досвід, накопичений різними поколіннями, що має відображення в культурно-історичному просторі і впливає

на сферу педагогічної взаємодії. Суспільство в цілому є трансформатором педагогічної культури, визначаючи основні цілі, завдання, засоби, методи і зміст процесів виховання і освіти для реалізації в педагогічній взаємодії.

Поняття «педагогічна культура» знайшло своє відображення в роботах В. Сухомлинського, де зазначається, що основою високої педагогічної культури є виховання почуттів. Він протиставляє педагогічну культуру батьків, які оволодівають педагогічними знаннями, «педагогічному безкультурю» і розглядає педагогічну культуру як сукупність особистісної характеристики організаторів (педагогів і батьків) процесу навчання-виховання та особливостей їх взаємодії. В кінці 50-х рр. ХХ ст. одним з перших термін «педагогічна культура» вжив Г. Волков: «Це те середовище матеріальної і духовної культури народу, яка безпосередньо пов'язана з вихованням дітей. Це колиска і колискові пісні, іграшки та ігрові пісні, дитячий одяг та рухливі ігри, дитячі знаряддя праці і працю дітей, дитяча їжа і дитяче харчування, правила годування дітей, дитячий фольклор, свята, традиційні форми повчання, поради молодій матері і заповіти предків нащадкам, спортивні або інші змагання підлітків і молоді, посвята їх у «змужнілість», методи привчання і сукупність поглядів народу на підготовку підростаючого покоління до життя» [3, 102].

Інші вчені пропонують виокремити в педагогічній культурі якісь приватні види культур: навчання, виховання, спілкування, «культуру батьків і вихователів», і розглядати їх як «певний рівень історичного розвитку народу, вираженого в його відношенні до освіти». Ряд вчених розглядають педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, що має в своєму змісті світової передовий досвід, як історію педагогічної науки і освіти, як зміну освітніх парадигм (М. Богуславський, Г. Віленський, Г. Карпова, Е. Шиянов та ін.).

У соціально-педагогічному плані культура постає як соціальне явище, характеристики особливостей міжпоколінної і педагогічної взаємодії, засоби педагогізації навколишнього середовища (соціального простору), носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні спільноти. У індивідуально-особистісному плані її трактують як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування педагога. З точки зору освітніх установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, способу життя, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану (Е. Ю. Захарченко, Г. В. Звездунових).

Таким чином, правомірно вважати, що педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відбилися духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, а також способи творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітнього та виховного процесів.

Від загального розуміння терміну «педагогічна культура» слід перейти до виділення сутності поняття «педагогічна культура батьків».

У роботах багатьох вчених (П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменський, П. Ф. Лесгафт, Д. Локк, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Д. Добсона, Р. Байярд, Е. Ле Шан, Н. Пезешкіана, М. Ратгера, В. Сатир, Б. Спока, Е. Фромма, Ю. Хямяляйнен), що займалися питаннями педагогіки виховання, розглядалися питання про необхідність самоосвіти батьків і поширення їх теоретичних знань в галузі сімейного виховання. Проте, провівши ретроспективний аналіз педагогічної літератури, ми прийшли до висновку, що основними в організації системи розвитку педагогічної культури батьків були ідеї А. С. Макаренка. В своїх роботах він говорив про педагогічному освіту батьків (створення батьківських гуртків, курсів, проведення лекторій, присвячених проблемам дитячо-батьківських відносин). Він вважав, що виховання дітей потрібно починати з виховання їхніх батьків, так як сім'я є первинним інститутом соціалізації дитини. Звертаючись до педагогічної діяльності і поглядів В. О. Сухомлинського, слід виділити те, що, з його точки зору, «для того щоб виховання в сім'ї організовувалося правильно і розумно, для досягнення найбільшого ефекту, дуже важливо, щоб батьки були

педагогічно грамотні, і в щодо цього необхідно дати їм абетку педагогічної культури. Виділяючи культуру батьків як важливий компонент виховного потенціалу сім'ї, більшість авторів звертаються до поняття культури батьків як до «педагогічної» (М. М. Богомолов, І. В. Гребенников, І. М. Кутисман, Е. І. Наседкина і ін.) і уявляють її по-різному. Рівень педагогічної культури основної маси батьків в даний час І. В. Гребенников вважає «недостатньо високим, що негативно позначається на результатах їх виховної діяльності, проявляється в низькому рівні вихованості багатьох сучасних дітей. Такий рівень зумовлений багатьма чинниками. Сприйнята батьками і матерями від їх батьків модель виховання в молодій сім'ї не може бути повністю реалізована через надзвичайно мінливих умов, а в творчому видоизменении цієї моделі батьки відчувають труднощі» [5, 87].

Нами було виділено чотири компонента педагогічної культури батьків:

- гносеологічний компонент батьківської культури, згідно з яким батьки повинні володіти знаннями з соціології, фізіології, психології дітей, знаннями про цілі, засобах, способах і результатах педагогічної діяльності;
- операційний компонент, відповідно до якого батьки повинні володіти певними вміннями, що дозволяють застосовувати методи виховання;
- аксіологічний компонент, який показує любов батьків до дітей і значимість батьківства для них;
- креативний компонент педагогічної культури батьків, що виявляється в творчому використанні наявних у них знань і умінь у виховній діяльності.

Педагогічна культура батьків є частиною педагогічної культури сім'ї та ґрунтується на здатності батьків виховувати дитину як особистість, що розвиває. Е. В. Бондаревська в структуру педагогічної культури батьків включає наступні компоненти: гуманну педагогічну позицію, особистісні якості батьків, рівень їх освіченості, педагогічні знання, досвід виховної діяльності, традиції сім'ї і характер її взаємодії зі школою. У сімейному педагогіці і педагогіці виховання педагогічну культуру батьків дуже часто представляють як один з головних компонентів загальнолюдської культури, заснований на досвіді виховання дітей багатьох поколінь і модернізує в сучасних соціальних умовах (Т. А. Куликова) [6]. Таким чином, в педагогіці виховання педагогічна культура батьків розцінюється як основа дитячо-батьківських відносин. У структурі педагогічної культури Т. А. Куликова виділяє наступні компоненти: а) усвідомлене батьківство; б) психолого-педагогічні знання про організацію гармонійних дитячо-батьківських відносин; в) застосування практичних педагогічних знань, умінь і навичок у виховній діяльності; г) структуровано взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами, що впливають на виховну діяльність (дошкільні освітні установи, школи, установи додаткової освіти).

В останнє десятиліття визначення педагогічної культури батьків тісно пов'язано з їх особистісною освітою, придбанням педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для виховання гармонійної особистості дитини. «Педагогічна культура батьків є таке особистісне утворення, яке виражається в ціннісно-гуманному ставленні до дитини, в творчому володінні педагогічними технологіями, знаннями, спрямованими на реалізацію процесу виховання і розвитку дитини в сім'ї». У «Сучасному словнику з педагогіки» (2001) Е. С. Рапацевіч визначає педагогічну культуру батьків як складову частину загальнонародної культури, в якій накопичені традиції виховання, ціннісних засад, що передаються з покоління в покоління, національний досвід [7]. Е. С. Рапацевіч виділяє чотири компоненти педагогічної культури батьків: а) знання з соціології, психології, фізіології дітей; б) знання про цілі, засобах, способах і результатах педагогічної діяльності, здійснюваної в сім'ї та інших інститутах виховання, умовах її ефективності; в) вміння, які дозволяють застосовувати ці знання на практиці; г) усвідомлення відповідальності за виховання дітей.

Таким чином, проаналізувавши наявні уявлення про педагогічну культуру батьків, ми можемо говорити про те, що цей феномен являє собою рівень їх особистісного освіти (знання, вміння, навички) з питань виховання та розвитку особистості дитини в сучасних

соціальних умовах. У зв'язку з цим педагогічна культура батьків уявляється нам як інтеграційна особистісна характеристика, що виражається в сукупності психолого-педагогічних компетенцій, здатності чинити активний вплив на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості дитини, попереджати і усувати негативні прояви його поведінки і дозволяє ефективно виконувати виховні функції в сім'ї. Як показав теоретичний аналіз педагогічної літератури, педагогічна культура батьків у різноманітних формах відображає той образ мислення і ту культуру, які є традиційними для даного суспільства в дану епоху, обумовлені реальною історією народу, його духовно-психічним складом і укладом життя.

Рівень педагогічної культури (незалежно від моменту історичного розвитку) знаходиться в прямій залежності від рівня освіченості, багатства життєвого досвіду сім'ї, громадської спрямованості особистості, системи цінностей особистості, індивідуальних особливостей батьків і тісно пов'язаний з їх виховними цілями і прагненнями: фізичне вдосконалення дітей, моральний розвиток, підготовка до майбутнього життя, праці. Осягнення педагогіки батьками відбувається вдома, на роботі, на відпочинку, в ігровій діяльності, при дотриманні обрядів, в повсякденному спілкуванні. Тут основні знання батьки беруть з народної педагогіки, що сприяє підвищенню їхньої педагогічної культури.

Виховуючи дітей в сім'ї, спілкуючись з ними, батьки розширюють свій педагогічний кругозір. У цей час у них на основі отриманих спеціальних знань активно виробляються виховні вміння і навички, вдосконалюється майстерність. Важливий шлях розвитку педагогічної культури – самоосвіта, що включає і самостійне читання спеціальної літератури, і розвивається педагогічне мислення батьків. Але основне навантаження припадає на педагогічну освіту, що сприяє підвищенню рівня педагогічної культури батьків.

У даний час цією діяльністю успішно займаються різні соціальні інститути, хоча загальноосвітні установи як і раніше залишаються одним з найважливіших джерел, що забезпечують виховний процес. Однак, як показує дослідний досвід, особливе значення в розробці перспективних форм взаємодії з сім'єю (в тому числі формування педагогічної культури батьків) мають установи додаткової освіти.

Список використаних джерел

1. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдова. — М. : Большая энциклопедия, 1998. — 672 с.
2. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. — 148 с.
3. Коган, М. С. Философия культуры : учеб. пособие / М. С. Коган. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. — 414 с.
4. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37—43.
5. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. В. Гребенников. — М. : Просвещение, 1991. — 158 с.
6. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2001. — 928 с.
8. Формування педагогічної культури батьків в сучасних умовах:: науково-методичний збірник / під ред. В. Г. Пустового. — К. : ІЗМН, 1998. — 80 с.

References

1. Pedagogicheskaya entsiklopediya: (1998) v 2 t. [Russian pedagogical encyclopedia: in 2 volumes]. Ed. V. V. Davydov. Moscow: Bol'shaya entsiklopediya, 672 p. [in Russian].
2. Vyzhletsov G. P. (1996) Aksiologiya kul'tury [Axiology of culture]. Saint Petersburg: Izd-vo SPbGU, 148 p. [in Russian].
3. Kogan M. S. (1996) Filosofiya kul'tury: ucheb. posobie [Philosophy of culture: tutorial]. Saint Petersburg: TOO TK «Petropolis», 1996, 414 p. [in Russian].
4. Bondarevskaya E. V. (1991) Pedagogika [Pedagogy]. 1999, no. 3, pp. 37—43. [in Russian].
5. Grebennikov I. V. Osnovy semeynoy zhizni: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov [Fundamentals of family life: tutorial for students of pedagogical institutes]. Moscow: Prosveshchenie, 158 p. [in Russian].
6. Kulikova T. A. (2000) Semeynaya pedagogika i domashnee vospitanie: ucheb. dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy. 2-e izd., ispr. i dop. [Family pedagogy and domestic education: textbook for students of vocational educational institutions]. Moscow: Akademiya, 232 p. [in Russian].
7. Sovremennyy slovar' po pedagogike. Sost. E. S. Rapatsevich (2001) [Pedagogical contemporary dictionary]. Minsk: Sovremennoe slovo, 928 p. [in Russian].
8. Formyvannya pedagogichnoi kyltyru batkiv v sychasnih ymovah: naykovo-metoduchnui zbirnuk (1998) / pid red. V. G. Pystovogo. — K., IZMN — 80 p. [in Ukrainian].

Жаровцева Т., Каразоглю (Гедил) Фатьма. Педагогическая культура родителей: историко-теоретический аспект

В статье рассматривается теоретическая сущность и особенности понятия «педагогическая культура родителей», проанализированы и обоснованно взгляды и научные подходы учених к содержательной и воспитательной составляющей этого понятия. Рассмотрены следующие компоненты: гносеологический, операционный, аксиологический. креативный компоненты. Проведен научно-теоретический анализ содержательных воздействий компонентов на процесс подготовки педагогов к взаимодействию с семьями дошкольников.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, педагог. взаимодействие, родители, ребенок, воспитание, семья, общественная среда.

Zharovtseva T., Karazohliu (Hedil) Fatma. Pedagogical culture of parents: historical and theoretical aspects

In the article the theoretical essence and the features of the concept "parents' pedagogical culture" have been analyzed. The views and students' scientific approaches to the content and educational component of this concept have been grounded. Pedagogical culture is a part of general culture, in which the spiritual and material values of education and upbringing, as well as the ways of creative activity, which is necessary for the historical process of generation change, socialization of an individual, the realization of educational processes, have been fully reflected. The following components have been considered, namely: epistemological, operational, axiological and the creative one. According to the epistemological component of parents' culture, parents should have knowledge of sociology, physiology, child psychology, and the knowledge about the aims, means, methods and the results of pedagogical activity. According to the operating component, parents should have certain skills, which allow applying methods of education. The axiological component shows parents' love to children and the significance of parenthood for them. The creative component of parents' pedagogical culture is based on the creative use of their existing knowledge and skills in educational activities. The level of pedagogical culture (regardless of the moment of historical development) is directly dependent on the level of education, the wealth of a family life experience, social orientation of an individual, the system of values of an individual, parents' personal characteristics and it is also closely related to their educational aims and aspirations, namely: child's physical development, moral development, preparation for future work and life. The important way of development of pedagogical culture is self-education, which includes reading the special literature, and broadening of parents' pedagogical thinking. But the main onus is laid on pedagogical education, which contributes to raising the level of parents' pedagogical culture. A scientific and theoretical analysis of the effects of the components' content on the process of training teachers for interaction with families of preschool children has been carried out.

Key words: culture, pedagogical culture, preschool teacher, interaction, parents, child, upbringing, family, education.

Стаття надійшла до редколегії 04.09.2017

УДК 37.018.46:37.011.3-051

Тетяна ЖАРОВЦЕВА

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. м. Одеса, Україна
e-mail: tanya1209z@rambler/ru

Батзаяа ТЕРБИШ
(Монголія)

аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. м. Одеса, Україна

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У МОНГОЛІЇ

У статті розглядаються протиріччя у підвищенні кваліфікації, і також недоліки і проблеми у підготовці і підвищенні кваліфікації викладачів та їх вирішення. Метою даної статті є визначення сучасних тенденцій та обгрунтування необхідності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Монголії, розкрито протиріччя у підвищенні кваліфікації та шляхи удосконалення процесу підготовки викладачів.

Ключові слова: Монголія, педагогічні кадри, підвищення кваліфікації, учитель, освітні програми.

Розвиток кадрового потенціалу освіти, як підкреслюють монгольські вчені, це основа модернізації та розвитку освіти. При цьому виділяються дві основні стадії: по-перше, підготовка педагогічних кадрів і, по-друге, підвищення їх кваліфікації Значущість кожної з цих рівноцінна. Концепція «безперервної освіти» стає актуальною і для країн, що розвиваються, в тому числі країн колишнього соціалістичного табору, що встали на шлях модернізації системи освіти.

В останні кілька десятиліть в галузі освіти в Монголії ведуться різноспрямовані дослідження: Н. Бегз, Б. Даваасурен, Ч. Дашдаваа, Ч. Дондог, Т. Жам'янжав, Т. Машлай, Г. Наваннамжіл, Ш. Нацагдоржа, О. Пурев, Б. Самбуу, Д. Сероджа, Ш. Шагдар, Л. Шагдарсурен, Б. Ширендев і ін. (з історії освіти), Ц. Бужідмаа, Н. Хавх, Б.Чулуундорж і ін. (з філософії освіти), Т. Арслан, С. Батхуяг, Д. Ванчігсурен, Ж. Даваа, Д. Дашхуу, Ц. Дорж, Б. Жадамбаа і Н. Жадамбаа, Н. Нергуй, Я. Хшпігт і ін. (з теорії навчання), Ц. Гелегжамц і ін. (правові проблеми освіти), Д. Бадарч, Г. Батхурел, Ц. Ганбат, Б. Туяа, О. Мягмар і ін. (проблеми вищої освіти), Б. Бехтур, Р. Банда, Х. Генденжамц, Л. Жамц, С. Ламбаа, Г. Лхагвасурен, Ж. Нарантуяа, Ц.Няндаг, Ц. Цевеен, Г. Церендорж, Л. Чойбалсан, Д. Ерденечулуун (професійна освіта).

Труднощі і проблеми сучасної системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Монголії успадковані з недавнього історичного минулого. Сьогодні у справі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як і раніше існують проблеми, пов'язані з різними причинами. В умовах модернізації освіти в Монголії ще гостріше позначаються такі протиріччя у підвищенні кваліфікації:

- між зростаючими вимогами навчальних закладах до діяльності педагога і відставанням у професіоналізмі в контексті підвищення кваліфікації;
- між традиційними формами та необхідністю створення нових форм, структур підвищення кваліфікації з урахуванням умов субрегіону, муніципалітетів, навчальних закладів та потреб слухачів;
- між необхідністю виконання нормативних вимог підвищення кваліфікації педагогів і відсутністю сучасних науково обгрунтованих моделей, технологій безперервного підвищення кваліфікації. Питання з проблеми підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Монголії найшли відображення в роботах А. Цанжіда, Ч. Лхагважава, Б. Дамдінсурена, Б. Жадамба, Ц. Батсуурь, С. Тогміда, Б. Бадамжава та інших.

Так А. Цанжід, Ч. Лхагважав, Б. Дамдінсурен відзначають, що в освіті Монголії спосте-

рігаються такі недоліки у підготовці і підвищенні кваліфікації викладачів, як:

- Система підготовки викладача, зміст і методика навчання в системі підвищення кваліфікації в цілому поки що не зазнали необхідних модернізаційних змін.
- Праця викладачів та педагогічних працівників залишається низькозплачуваними і тому не має належного соціального статусу; крім того, педагогічні працівники мають слабку соціальну захищеність.
- Недостатньо фінансових ресурсів, необхідних для повноцінної реалізації освітніх програм і для забезпечення повноцінної і незалежної професійної діяльності вузівських викладачів та шкільних вчителів.
- Викладачі недостатньо володіють іноземними мовами, особливо англійською, при цьому не видно прогресу і в якості навчання інших мов.

Дещо інший перелік проблем підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої освіти в Монголії призводить сучасна монгольська дослідник Б. Бадамжав:

- Незважаючи на реальний стан суспільства почалися процеси модернізації в освіті, поки ще не створено програмно-методичне забезпечення для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, що враховує зазначені процеси і забезпечують підготовку вчителя до роботи в умовах модернізації освіти.
- Відсутня система підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу педагогічних вузів.
- Об'єднання спеціальностей підготовки (при навчанні за кількома спеціальностями) не завжди є раціональними; відсутні стандарти підготовки вчителя за подвійними спеціальностями.
- Не сформовано механізм перепідготовки вчителів, що дозволяє змінити спеціальність.
- Недостатня якість вступників до педагогічних вузів.
- Не еквівалентне гендерне співвідношення студентів педвузів майбутніх вчителів.

Не створені адекватні механізми стимулювання педагогічної праці.

Як показав проведений нами аналіз, на сьогодні в освіті Монголії існують такі проблеми в галузі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів:

Недостатнє державне фінансування.

Відсутність сучасного підходу в управлінні системою і окремими установами підвищення кваліфікації педагогів. Нова освітня політика, заснована на принципах децентралізації управління, гуманізації і демократизації навчання, позбавила систему звичних механізмів управління і вперше поставила завдання переходу від інструктивно-інформаційного навчання до задоволення освітніх запитів слухачів. Проте, до тепер не визначалися стратегічні цілі і завдання діяльності системи підвищення кваліфікації; немає концептуальної та організаційно-діяльнісної межі – комплексної програми, яка визначає загальну політику в системі підвищення кваліфікації. Діяльність установ формально входять в систему, за своїми цінностями, цілями, змістом і формами освіти, по суті, неузгоджені. Недостатня розробленість цільового компонента підвищення кваліфікації вчителя, критеріїв оцінки ефективності підвищення кваліфікації.

Відсутність логічного безперервного зв'язку між підготовкою педагогічних кадрів у вишах і підвищенням їхньої кваліфікації, що суперечить ідеї безперервної освіти. Зміст програм підготовки та програм підвищення кваліфікації часом неможливо відрізнити. Спостерігається і внутрішня невідповідність теоретичної та практичної підготовки педагогів стратегії безперервної освіти.

Недостатнє кількісне охоплення педагогічних кадрів системою підвищення кваліфікації. У результаті дослідження педагогічних працівників, проведеного в 1999 р., виявлено, що кількість педагогів, реально підвищують свою кваліфікацію, явно недостатньо, а робота навчально-методичних секцій (об'єднань) ведеться недостатньо суттево. Виявлено також, що більшість вчителів, які брали участь у дослідженні, не бачать для себе реальних можливостей підвищення кваліфікації.

У змісті програм підвищення кваліфікації не відображаються реальні потреби шкіл і дошкільних закладів, а також самих педагогів за відсутністю зв'язку між педагогічними університетами та інститутами, з одного боку, і школами і дитячими садами, з іншого. У наявності уніфікація змісту і форм підвищення кваліфікації вчителів різних спеціальностей, кваліфікації, досвіду роботи. Відсутня гнучкість в організації, у педагога немає можливості самостійно формувати індивідуальну освітню програму. У ряді випадків ігноруються сучасні комунікативні, інформаційні технології.

Організація та проходження кваліфікації мають інколи формальний характер.

Вплив традиційних форм підвищення кваліфікації на подальший професійний розвиток і самоосвіта вчителів виявляється недостатніми. Це відбувається внаслідок того, що навчання здійснюється в ході підвищення кваліфікації: одноразове (подальше його продовження відсутне); має компенсаційний характер; має репродуктивний і непроектний характер; не містить практичних елементів, пов'язаних з реальною педагогічною діяльністю вчителя в школі; пов'язано з потребами самого організатора та індивідуальної професійної діяльності вчителя і не пов'язано з більш широкими потребами модернізації середньої школи і освіти в цілому і, більш того, не відповідає сучасній соціокультурній ситуації; не враховує особливості окремих шкіл, в яких працюють педагоги; не завершується оцінюванням результатів, досягнутих у процесі підвищення кваліфікації.

Незважаючи на достатність нормативно-правового забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів, поки ще **не створені оптимальні механізми стимулювання професійного розвитку педагогів** (включаючи механізми забезпечення навчально-методичними, інформаційними, тимчасовими ресурсами) та підтримки їх творчої ініціативи. Повністю відсутній зв'язок і взаємозалежність між підвищенням кваліфікації та рівнем оплати праці викладацького, можливостям кар'єрного зростання.

Слабке кадрове забезпечення системи підвищення кваліфікації щодо підбору кадрів, їх підготовки, розстановки, професійного вдосконалення. Епізодичність і безсистемність у залученні вчителів – новаторів до роботи з підвищенням кваліфікації вчителя.

Одним з наочних результатів недостатньої якості діяльності системи підвищення кваліфікації вчителів виступає незатребуваність монгольськими вчителями освітніх послуг, пропонованих сьогодні закладами підвищення кваліфікації.

Ці проблеми несприятливо впливають на систему підвищення кваліфікації в цілому, на діяльність конкретних установ та структурних підрозділів цих установ зокрема. Разом з тим продовжуються процеси реформування освіти, розробки та апробації нових освітніх моделей, пошуку нових концептуальних підходів до побудови системи підвищення кваліфікації педагогів (додаткового педагогічної освіти), які повинні забезпечити системі освіти цілісність, системність та ефективність.

Для вирішення цих проблем, на наш погляд, потрібні рішення наступних першочергових завдань. А саме: підвищення результативності курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, проявом чого повинні стати стабільні, високі результати роботи освітніх установ, їх зростаючий авторитет у населення міста, села. Активна участь інститутів підвищення кваліфікації у підготовці вчителів до участі у проведенні дослідження щодо оновлення структури і змісту освіти. Оволодіння кожним учителем, керівником основами теорії особистісно-орієнтованого навчання і виховання, методикою її застосування у практичній діяльності; систематичне ознайомлення вчителів, керівників з сучасними здоров'язберігаючими педагогічними, інформаційними технологіями, оволодіння практичними навичками щодо їх використання, стимулювання самоосвіти.

Ведучими змістовними напрямами (модулями) підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, як показує аналіз запитів практики, повинні стати наступні: розробка та впровадження нових методів, педагогічних технологій навчання і виховання; соціалізація особистості студента та його професійне самовизначення; духовно-моральне виховання і саморозвиток особистості студента; психолого-педагогічна діагностика та управління якістю навчання і виховання.

Основні труднощі і проблеми сучасного стану системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Монголії такі: недостатність фінансових ресурсів, необхідних для повноцінного функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в нових умовах; відсутність сучасного підходу в управлінні системою підвищення кваліфікації педагогів; відсутність безперервності і наступності між підготовкою педагогічних кадрів у вишах і підвищенням їх кваліфікації; недостатній кількісний охоплення педагогічних кадрів системою підвищення кваліфікації; уніфікація змісту і форм підвищення кваліфікації вчителів різних спеціальностей, кваліфікації, досвіду роботи; слабке кадрове

забезпечення системи підвищення кваліфікації; недостатній вплив традиційних форм підвищення кваліфікації на подальший професійний розвиток і самоосвіта вчителів; відсутність механізмів стимулювання професійного розвитку педагогів, пов'язаних з підвищенням їх кваліфікації; відсутність орієнтації на сучасні освітні технології в системі підвищення кваліфікації (як у змісті, так і в організації навчання педагогічних кадрів).

Список використаних джерел

1. Ичинхорлоо Ш. Философия образования: древнее время и современность / Шагдар Ичинхорлоо. — Уланбатор, 2007. — 70 с.
2. Бэгз Н. Реформа организации и управления высшего образования: Национальний семинар / Надмид Бэгз.- Уланбатор, 1997. — 74 с.
3. Бэхбаатар Батсайхан. Теория и практика становления и развития педагогического образования в Монголии в XX веке: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Бэхбаатар Батсайхан. — М., 2004, 155 с.
4. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дис. ...доктора пед. наук. спец. 13.00.01. / Н. Н. Суртаева. — М., 1995. — 40 с.
5. Сухбаатар Соелжин. Организационно-педагогические условия реализации личностно-ориентированных технологий в обучении студентов Монголии: дис. … канд.пед.наук: спец. 13.00.01/ Сухбаатар Соеъелжин. — М., 2006. — 174 с.

References

1. Ichinhoroo SH. (2007) Filosoriya obrazovaniya: drevnee vremya I sovremennost / Шагдар Ичинхорлоо. — Ylanbator — 70 p.
2. Begz N. (1997) Reforma organizahii i ypravleniya vusshego obrazovaniya: nacionalnui seminar/ Nadmid Begz — Ylanbator — 74 p.
3. Bexbaatar Batsaixan Teoriya i praktuka stanovleniya i razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Mongolii v XX veke (2004) : Dis. ... kand.ped.nayk 13.00.01 / Bexbaatar Batsaixan. — M., 155 p.
4. Syrtaaeva N. N. (1995) Proektirovanie pedagogicheskix texnolgii v professionalnoi podgotovke ychitelya : Avtoreferat dus. ...doktora ped. nayk spec. 13.00.01. / N. N. Syrtaeva. — M. — 40 p.
5. Syxbaatar Soelgin (2006) Organizacionno-pedagogicheskie ysloviya realizacii lichnostno-orientirovannux texnologii v obychnii stydentov Mongolii: Dis. ... kand.ped.nayk 13.00.01 / Syxbaatar Soelgin. — M., 174 p.

Жаровцева Т., Тербиш Б. Современные проблемы повышения квалификации педагогических кадров в Монголии

В статье рассматриваются противоречия в повышении квалификации и также недостатки и проблемы в подготовке и повышении квалификации преподавателей и их решения. Целью данной статьи является определение современных тенденций и обоснование необходимости повышения квалификации педагогических кадров в Монголии, раскрыто противоречие в повышении квалификации и пути совершенствования процесса подготовки педагогов.

Ключевие слова: Монголия, педагогические кадры, повышение квалификации, учитель, образовательные программы.

Zharovtseva T., Terbish B. Modern problems of improving qualification of pedagogical staff in Mongolia

The article deals with contradictions in the development of qualifications, as well as shortcomings and problems in the preparation and improvement of teachers' qualifications and their solution. The purpose of this article is to identify current trends and justify the need to improve the skills of teaching staff in Mongolia, reveals contradictions in the improvement of qualifications and ways to improve the training of teachers. In the context of the modernization of education in Mongolia, the following contradictions in the development of qualifications are even more pronounced: between the increasing requirements of educational institutions to the activities of the teacher and the lack of professionalism in the context of training; between traditional forms and the need to create new forms and structures of qualification development taking into account the conditions of the subregion, municipalities, educational institutions and the needs of students; between the need to implement the regulatory requirements for the improvement of teachers' qualifications and the lack of modern science-based models, technologies for continuous improvement of professional skills. The main difficulties and problems of the current state of the system of professional development of teaching staff in Mongolia are as follows: insufficiency of financial resources necessary for the proper functioning of the system of professional development of pedagogical staff in the new conditions; lack of a modern approach in the management of teacher training system; the lack of continuity and continuity between the training of pedagogical staff in higher education and the improvement of their qualifications; insufficient quantitative coverage of pedagogical staff by the advanced training system; unification of content and forms of advanced training of teachers of different specialties, qualifications, work experience; weak staffing training system; insufficient influence of traditional forms of advanced training on the further professional development and self-education of teachers; lack of mechanisms for stimulating the professional development of teachers associated with the improvement of their qualifications; lack of orientation to modern educational technologies in the system of advanced training.

Key words: Mongolia, pedagogical staff, advanced training, teacher, educational programs.

Стаття надійшла до редколегії 04.09.2017

УДК 37.026.9

Ганна ЖОЗЕ да КОСТА

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: annacosta0510@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються основні підходи науковців до визначення змісту поняття «навчальна проектна діяльність»; розкрито сутність, визначальні ознаки навчання такого виду та охарактеризовано важливість використання проектної діяльності для формування самостійності, комунікабельності, креативності та інших якостей учнів основної школи; визначаються завдання та фактори успішного впровадження проектної діяльності; з'ясовано мету, принципи, завдання та функції упровадження, вимоги до організації навчальної проектної діяльності у навчальному закладі для виховання конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення.

Ключові слова: навчальна проектна діяльність, проект, індивідуальний досвід проектної діяльності учня, основний зміст навчальної проектної діяльності, учень основної школи, самореалізація.

Сучасна нова українська школа – це школа, в якій виховують компетентну особистість, яка не лише володіє знаннями, високими моральними якостями, а здатна самостійно, нестандартно, креативно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, застосовуючи свої знання, досвід і беручи на себе відповідальність за власну діяльність. У Концепції «Нової Української школи» зазначено: «Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України» [7]. Однією з ефективних умов досягнення мети сучасного виховання – розвитку конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення – є залучення учнів до проектної діяльності. Великі можливості у вирішенні цього завдання забезпечує застосування навчальної проектної діяльності у навчальних закладах. Зрештою, уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проектах – вагома життєва компетентність особистості, основи якої можливо оптимально сформувати й розвинути в умовах навчання особистості в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета представленої публікації – проаналізувати різні підходи до сутності поняття «навчальна проектна діяльність», визначити ознаки, мету, принципи, завдання та функції навчальної проектної діяльності учнів основної школи, як важливої умови становлення особистості у суспільстві.

Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях В. Гузєєва, О. Коберника, Н. Матяш, О. Пєхоти, Є. Полат, В. Радіонова, В. Слободченкова, С. Сисоєвої, І. Шендрик та ін. Актуальні проблеми організації проектної діяльності стали предметом дисертаційних досліджень останніх років: С. Ізбаш «Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету», М. Пелагейченко «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи», О. Зосименко «Організація проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» та інших. Зміст і значення проектної діяльності розглянуто у публікаціях А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Л. Хоменко та інших науковців.

У сучасних наукових педагогічних джерелах можна зустріти різні терміни для позначення навчальної проектної діяльності: «метод навчальних проектів», «учнівський проект», «метод проектів», «проектна

технологія», «проектна діяльність», «проектна навчальна діяльність», «проектна освіта», «проектне навчання», «проектне виховання», «проектування», які формують науковий контекст теорії зазначеного навчання. Так, в «Українському педагогічному словнику» використовується поняття «метод проектів», який визначено як «організацію навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів» [3, 205]. У словнику із професійної освіти подано тлумачення понять «проект» як план, задум, «проектування» («створення проекту») як прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта (стану) та «метод проектів» як заснована на прагматичній педагогіці форма організації навчання, яка полягає в тому, що учні самі намічають собі певні практичні завдання (проекти) і в процесі їх виконання здобувають знання і набувають навичок [11].

Науковці А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пєхота [8] використовують поняття «навчальне проектування», «проектна технологія», «метод проектів». На думку дидактів, у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу має вияв технологія проектування, що «передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості» [8, 150]. Автори наголошують, що результати виконання проектів повинні бути «відчутними»: якщо розв'язувалася теоретична проблема, то має бути знайдене її конкретне вирішення, якщо практична – певний результат, готовий до впровадження. Окрім цього, зазначають дослідники, «навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну – індивідуальну, парну або групову – роботу, яку учні виконують упродовж визначеного часу» [8, 150]. Тому сутність проектної діяльності вчені вбачають у стимулюванні учнів до вирішення певних проблем, що передбачає володіння необхідними знаннями (здобуття їх за необхідності), та на основі проектної діяльності розв'язання однієї або низки проблем, а також демонстрації практичного застосування здобутих знань і набутих умінь, а мету навчальної проектної діяльності – у створенні педагогом таких умов освітнього простору, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Важливими, на думку науковців, є завдання впровадження проектної діяльності, а саме:

- навчити учнів здобувати знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти учневі у набутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі;
- розширити коло спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему;
- сформувати у школярів уміння користуватися дослідницькими прийомам: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, уміти робити висновки [8].

Є. Полат, як провідний розробник теорії проектної діяльності, використовує поняття «метод проектів», сутність якого трактує як спосіб досягнення дидактичної мети на основі детальної розробки проблеми (технології), яка мусить завершитись цілком реальним, відчутним практичним результатом [10].

А. Пуліна вважає роботу учнів над розробленням проектів методом навчання, який заснований на постановці соціально вагомої мети та її практичному досягненні. «На відміну від проектування, проект як метод не пов'язаний із конкретним змістом і може бути використаний у вивченні будь-якого предмета, а також міжпредметного курсу» [12, 140].

Науковець А. Цимбалару наголошує, що в педагогічній науці виокремлюють три напрями тлумачення терміна «проект». «По-перше, як попередній, приблизний текст повного документа (проект програми тощо). Так, Л. Гур'є визначає проект як змістовно обґрунтовану і документально оформлену ініціативу, спрямовану на досягнення освітніх цілей у межах певного часу. По-друге, під проектом розуміють певну акцію, сукупність

заходів, що мають спільну програму, передбачають цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо (видавничий проект, телевізійний проект). По-третє, проект визначають як завершений цикл продуктивної діяльності (колективної, групової, індивідуальної тощо), як форму побудови спільної цілеспрямованої діяльності людей». Таке розуміння проекту, зазначає дослідниця, спричинило виокремлення певних етапів його розвитку: фазу проектування, технологічну фазу (здійснення) і рефлексивну фазу (підбиття підсумків – оцінювання результату, укладання висновків). Тому науковець доходить висновку, що сутність поняття «проект» трактують у двох важливих аспектах: по-перше, як результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект), по-друге, як інноваційну форму організації спільної діяльності, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект) – та визначає категорію «проект» як «систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату». Поняття «проектування» автор тлумачить як «організовану систему взаємопов'язаних видів діяльності, що має на меті отримання кінцевого продукту»; як «особливий тип інтелектуальної діяльності, суттєвою рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес створення проекту – прототипу, прообразу передбаченого або можливого об'єкта, спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність зі створення образу бажаної майбутньої системи» [9].

Приєднуємося до думки І. Єрмакова, який вважає, що важливим сутнісним показником в умовах проектної навчальної діяльності є докорінна зміна у відносинах «учитель – учень», а саме:

- учень визначає мету діяльності – учитель допомагає йому в цьому;
- учень відкриває нові знання – учитель рекомендує джерела знань;
- учень експериментує – учитель розкриває можливі форми і методи експерименту, допомагає організувати пізнавально-практичну продуктивну діяльність;
- учень обирає – учитель сприяє прогнозуванню результату вибору;
- учень активний – учитель створює умови для розвитку активності;
- учень – суб'єкт навчання, учитель – партнер;
- учень відповідає за результати своєї діяльності – учитель допомагає оцінити отримані результати і виявити способи вдосконалення діяльності [4].

Отже, специфіка навчальної проектної діяльності, доходить висновку науковець, полягає насамперед у активній діяльності та розвитку учня та у зміні суб'єктно-об'єктних відносин у процесі навчання і виховання.

Досить змістовний аналіз підходів до визначення змісту поняття «проект» подано у дисертаційному дослідження С. Ізбаш [9]. Проект розглядається як сукупність певних дій, документів, план, задум реалізації майбутньої діяльності.

А. Самохіна як суттєві ознаки навчальної проектної діяльності визначає такі її характеристики:

- проект – це цілісна діяльність, вона не може бути незавершеною, оскільки оцінюється кінцевий результат;
- проект – складна та різноманітна діяльність;
- обов'язковою у проектній діяльності є її реальна практична складова, а практика є системоутворювальним компонентом розвитку життєвої компетентності учнів;
- проектна діяльність ґрунтується на активній соціальній дії у вирішенні життєво значимої проблеми [12].

М. Горчакова-Сибірська, І. Колєсникова в розробленнях методологічних і теоретичних основ проектної діяльності в освітній галузі також послуговуються поняттями «проект», «навчальний проект», «проектування» «проектна діяльність» [4]. Важливим, на нашу думку, є визначення науковцями принципів проектної діяльності, які є такими:

- принцип прогностичності, що зумовлений самою природою проектування, зорієнтованою на майбутній стан об'єкта;
- принцип покроковості. Сутність проектної діяльності зумовлює поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети та образу діяльності, потім – до програми діяльності та її реалізації. При цьому кожна наступна дія залежить від результатів передньої;
- принцип унормованості передбачає обов'язковість проходження всіх етапів створення проекту;

- принцип зворотного зв'язку потребує одержання інформації про кожну проектну дію, визначення її результативності та коригування діяльності за потреби;
- принцип продуктивності – в основі проектної діяльності – прагматичність, оскільки така діяльність зорієнтована на одержання результату, що має прикладне значення;
- принцип культурної аналогії означає, що результати проектування повинні відповідати певним культурним зразкам;
- принцип саморозвитку передбачає розвиток суб'єкта проектування (в нашому випадку – учня) в активній діяльності для досягнення спланованої мети.

Дослідниками визначено також основні функції проектної діяльності – дослідницька, аналітична, прогностична, перетворювальна, унормувальна, конструктивна.

Автори трактують сучасну навчальну проектну діяльність як організаційну форму роботи, що реалізується у спільній (навчально-пізнавальній, дослідницькій, ігровій) діяльності учнів, характеризується партнерськими відносинами, спрямованістю на вирішення проблем, значимих для учасників проекту, загальною метою та узгодженими способами діяльності.

Сучасний навчальний проект, вважають І. Колєсникова та М. Горчакова-Сибірська, поєднує в собі освітні можливості й дослідження, і експерименту. При цьому, для педагога основним змістом навчального проектування є зміни учня (нові знання, вміння, навички, ставлення) на основі проектної діяльності, а для школярів – самостійна реалізація проекту.

Науковцями також визначено вимоги до організації навчальної проектної діяльності:

1. Наявність значущої в дослідницькому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку.

2. Самостійна діяльність учнів. Вона може бути груповою, парною чи індивідуальною.

3. Використання дослідницьких методів.

4. Структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів.

5. Проектна діяльність завершується реальним практичним результатом. Матеріали дослідження оформляються у вигляді альбому, збірника, плану-карти, фільму, виставки, путівника тощо.

6. Обов'язковим є публічний захист проекту (презентація).

7. За підсумками роботи здійснюється ґрунтовний аналіз проектних дій та виготовленого продукту. Якщо потрібно, пропонуються корективи, дається оцінка, формуються пропозиції та рекомендації щодо можливого використання проектного продукту.

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури сутності поняття «навчальна проектна діяльність», доходимо низки висновків.

Ураховуючи трактування сутності роботи учнів над навчальними проектами, зміст визначень понять «метод навчання», «форми організації навчання», для позначення навчальної діяльності учнів зі створення проектів вважаємо більш умотивованими і прийнятними категорію «навчальна проектна діяльність учнів», оскільки такий вид навчальної діяльності, як і в умовах упровадження будь-якої педагогічної технології, передбачає спільну педагогічну діяльність із проектування, організації і проведення навчального процесу, застосування різних методів і прийомів навчання, видів навчально-пізнавальної діяльності та має виразне спрямування на одержання кінцевого результату – розвиток певних компетентностей учня у процесі навчальної діяльності та створення проекту як результату такої діяльності. Отже, навчальна проектна діяльність це як модель навчально-пізнавальної самостійної діяльності учнів (репродуктивної, дослідницької, творчої або комбінованої) із планування, організації діяльності та створення певного виду проекту, що здійснюється під керуванням учителя (безпосереднім або опосередкованим) в умовах вивчення певного навчального предмета (навчальних предметів) та має спрямування на засвоєння навчального матеріалу і розвиток компетентностей учнів.

Методологічною основою навчальної проектної діяльності є загальнодидактичні принципи та ті, що притаманні саме такому виду навчальної діяльності, – прогностичності, покроковності, унормованості, зворотнього

зв'язку, продуктивності, культурної аналогії, саморозвитку.

Провідними функціями упровадження навчальної проектної діяльності визначено дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворювальну, унормувальну, конструктивну.

Ознаками навчальної проектної діяльності є такі показники: здобуття нових знань, набуття вмінь на основі самостійної діяльності; навчання в дії; застосування різноманітних методів навчання, способів і видів діяльності; використання різноманітних засобів; планування діяльності в реальних обставинах; вільний вибір та врахування інтересів; практична (репродуктивна, дослідницька, творча) діяльність.

Навчальна проектна діяльність передбачає створення продукту –навчального проекту, який трактуємо як самостійно розроблений чи виготовлений продукт навчальної діяльності учня (учнів), що визначається суб'єктивною чи об'єктивною новизною, виконаний в умовах керування й консультування вчителя.

Ролі вчителя у навчальній проектній діяльності визначаємо як такі: демократ, гуманіст, проектувальник, організатор, координатор, фасилітатор, консультант, партнер, наставник, «вічний двигун», вихователь.

Навчальна проектна діяльність створює умови для творчої самореалізації учнів, сприяє розвитку їх інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, оцінювати результати.

Список використаних джерел

1. Брыкова О. В. Проектная деятельность в учебном процессе / О. В. Брыкова, Т. В. Громова. — М. : Чистые пруды, 2006. — 32 с.
2. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності : матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області // Проектна діяльність у школі / упорядн. М. Голубенко. — К. : Шкільний світ. — С. 38—51.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі / упорядн. Голубенко. — К. : Шкільний світ, 2006. — С. 5—18.
5. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Сергіївна Ізбаш; Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. — Мелітополь, 2007. — 290 арк. : рис., табл. — арк. 265—290.
6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие [для высших учебных заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 288 с.
7. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.. — МОН України, 2016. — 40 с. Інтернет ресурс: http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepcziya.pdf.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [Пєхота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. — К. : АСК, 2002. — 255 с.
9. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. — К. : Шкільний світ, 2009. — 128 с.
10. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. — М. : ИСО РАО, 1995. — 87 с.
11. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 380 с.
12. Пулина А. А. Метод проектов в практике современного учителя : монография / А. А. Пулина. — Симферополь : Ната, 2007. — 242 с.
13. Самохина А. Обучение через делание / А. Самохина // Учитель. — 2003. — № 4. — С. 23—26.

References

1. Brykova O. V. Proektnaia deiatelnost v uchebnom protsesse / O. V. Brykova, T. V. Hromova. — M. : Chystye prudy, 2006. — 32 s.
2. Vzaiemodiia uchnia i vchytelia u ploshchyni proektnoi diialnosti : materialy roboty tvorchoi hrupy pedahohiv Volynskoi oblasti // Proektna diialnist u shkoli / uporiadn. M. Holubenko. — K. : Shkilnyi svit. — S. 38—51.
3. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. — K. : Lybid, 1997. — 376 s.
4. Iermakov I. Kompetentnisnyi potentsial proektnoi diialnosti / I. H. Yermakov // Proektna diialnist u shkoli / uporiadn.. Holubenko. — K. : Shkilnyi svit, 2006. — S. 5—18.
5. Izbash S. S. Proektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu [Tekst] : dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Svitlana Serhiivna Izbash; Melitopolskyi derzh. pedahohichnyi un-t. — Melitopol, 2007. — 290 ark. : rys., tabl. — ark. 265—290.
6. Kolesnykova Y. A. Pedahohycheskoe proektyrovanye : uchebnoe posobye [dlia vysshykh uchebnykh zavedenyi] / Y. A. Kolesnykova, M. P. Horchakova-Sybyrskaia ; pod. red. V. A. Slastenyna, Y. A. Kolesnykovoi. — 3-e yzd., ster. — M. : Akademyia, 2008. — 288 s.

7. Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / uporiad. L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnikova ta in.. — MON Ukrainy, 2016. — 40 s. Internet resurs: http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepcziya.pdf.
8. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib. / [Piekhota O.M., Kiktenko A.Z., Liubarska O.M. ta in.] ; za zah. red. O. M. Piekhoty. — K. : ASK, 2002. — 255 s.
9. Pedahohichne proektuvannia / avt.-uporiadn. A. Tsymbalaru. — K. : Shkilnyi svit, 2009. — 128 s.
10. Polat E. S. Kak rozhdaetsia proekt / E. S. Polat. — M. : YSO RAO, 1995. — 87 s.
11. Profesiina osvita : slovnyk : navchalnyi posibnyk / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. — K. : Vyshcha shkola, 2000. — 380 s.
12. Pulyna A. A. Metod proektov v praktyke sovremennoho uchytelia : monohrafyia / A. A. Pulyna. — Symferopol : Nata, 2007. — 242 s.
13. Samokhyna A. Obuchenye cherez delanye / A. Samokhyna // Uchytel. — 2003. — № 4. — S. 23—26.

Жозе да Коста А. А. Теоретические основы учебной проектной деятельности учащихся основной школы

В статье рассматриваются основные подходы ученых к определению содержания понятия «учебная проектная деятельность»; раскрыта сущность, определяющие признаки обучения такого вида и охарактеризованы важность использования проектной деятельности для формирования самостоятельности, коммуникабельности, креативности и других качеств учащихся основной школы; определяются задачи и факторы успешного внедрения проектной деятельности; выяснено цель, принципы, задачи и функции внедрения, требования к организации учебной проектной деятельности в учебном заведении для воспитания конкурентоспособной, творческой личности, способной к самоопределению, самореализации и самосовершенствования.

Ключевые слова: учебная проектная деятельность, проект, индивидуальный опыт проектной деятельности ученика, основное содержание учебной проектной деятельности, ученик основной школы, самореализация.

Jose da Costa G. Theoretical Foundations of Educational Project Activity of Secondary School Students

In today's society, the most acute problem is the preparation of the younger generation for real living conditions. At the present stage of education development, preference is given to updating the educational process, which must be social and personal at the same time. Therefore, particular attention is paid to redefining the organization and content of the educational process of the modern school on the basis of innovative technologies. One of the effective conditions for achieving the goal of modern education – the development of a competitive, creative person capable of self-determination, self-realization and self-improvement – is to attract students to the project activity. The project activity is considered in the article as a factor in the development of students in creative thinking, the formation of autonomy, creativity and sociability, as an important condition for the formation of the individual in the space of existence. The article analyzes the main approaches of scientists to the definition of the content of the concept of «educational project activity»; the essence, defining signs of teaching of this kind are disclosed and the importance of using the project activity for the formation of autonomy, sociability, creativity and other qualities of pupils of the main school is described; the tasks and factors for the successful implementation of the project activity are determined; the purpose, principles, tasks and functions of introduction, requirements for organization of educational project activity in an educational institution for the education of a competitive, creative person capable of self-determination, self-realization and self-improvement are determined; it has been proved that the project activity in competence-oriented education provides the opportunity to acquire relevant experience and skills, which is a tool that creates unique prerequisites for the development of key competencies (social, multicultural, informational, communicative, etc.) and individual autonomy in the comprehension of new ones.

Key words: educational project activity, project, individual experience of the project activity of the student, the main content of the educational project activity, the pupil of the main school, self-realization.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 378.011:016

Гао ЖОЦЗЮНЬ

аспірантка факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
Київ, Україна

ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У межах даної статті розглянуто сутність та зміст здатності до самоконтролю студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Розглянуто самоконтроль як усвідомлений процес концентрації музичного слуху, уваги, регуляція виконавської діяльності у відповідності із завданнями художньої інтерпретації музичних творів. Здатність майбутніх учителів музики до здійснення самоконтролю в процесі фортепіанної навчально-виконавської підготовки крім набуття студентами фахових знань і вмінь, включає формування таких особистісних рис як самостійність думок та дій, а також творче й ініціативне ставлення до майбутньої фахової діяльності.

Ключові слова: здатність до самоконтролю, майбутній вчитель музичного мистецтва, самостійна діяльність, фортепіанна навчально-виконавська підготовка, самооцінювання.

На сучасному етапі розвитку освіти майже у всіх вищих школах світу, а також і України затвердилась і використовується практика залучення студентів до самоконтролю під час фахового навчання. Це дає можливість викладачу спонукати студентів до здійснення рефлексії, оцінки власних навчальних можливостей і результату навчальної діяльності, а також самостійного опрацювання навчальних вправ спрямованих на самовдосконалення. На заняттях викладач, як правило, використовує в цьому процесі різні методичні прийоми та методи, що забезпечують свідоме здійснення студентами самоконтролю.

Основною метою мистецької освіти є гармонічно і всебічно розвинена особистість майбутнього фахівця, здатного до самостійності та самоконтролю як основи їх становлення. Адже самоконтроль людини, її регуляційний потенціал та механізми управління собою – це проблеми активності, волі, саморегуляції, свободи вибору особистості (В. Афанасьєв, Б. Вульфов, Л. Гримак, Ю. Лисюк, Г. Нікіфоров Л. Спірін, Бай Шаожун та ін.). Саме тому проблема самоконтролю на сучасному етапі все більше стає предметом психолого-педагогічних досліджень. З цієї позиції методологічна основа феномена самоконтролю є важливою у процесі творчої діяльності майбутнього вчителя музики, адже сутнісною ознакою педагогічної діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов`язана з особистісним зростанням на основі самоконтролю та самооцінювання.

Г. Штельмах розуміє самоконтроль як усвідомлену діяльність особистості. Основною метою самоконтролю дослідник визначає перевірку студентом результатів власної діяльності, та розглядає самоконтроль як систему розумових дій, що відбувається за власною ініціативою на засадах сформованої самооцінки і саморегуляції. «Самоконтроль – усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо» [5, 347]. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє самооцінювання. Самоконтроль є також важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. «Самоконтроль – усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Самоконтроль визначається вимогами суспільства до поведінки людини. Здатність особистості до самоконтролю є одним із показників розвитку її вольової сфери» [4, 161].

Т. Гризоглазова розглядає самоконтроль як важливу складову самостійної роботи

студента-музиканта. «Виконавський самоконтроль – це усвідомлений процес концентрації музичного слуху, уваги, регуляція виконавського процесу у відповідності із завданням художньої інтерпретації музичного твору. Педагогу необхідно добитися того, щоб самоконтроль постійно супроводжував музичні заняття учнів. Дуже важливо, щоб на всіх етапах роботи над музичним твором: розбір, запам'ятовування, пошук інтерпретації, був присутній самоконтроль [1, 165].

Визначення змістовної сутності самоконтролю напряму пов'язане з усвідомленням людиною себе в професійній роботі, тобто її зміст стосується й фахової діяльності, й особистості як суб'єкта цієї діяльності. Якщо самоконтроль формується в життєдіяльності та спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то у професійній діяльності самоконтроль – це проекція всіх структурних елементів означеного феномена на професійну діяльність. Виходячи з того, що студент протягом фахового навчання оволодіває навичками здійснювати самоконтроль своїх навчальних дій він періодично потребує консультації з боку викладача, що постає однією з форм організації самостійної діяльності.

Під час самоконтролю студенти повинні вільно виявляти своє ставлення до результатів самостійної діяльності, способів здійснення самоконтролю, стосовно мистецьких цінностей, творчого втілення та дослідницьких пошуків під час навчальної роботи з даними. Г. Падалка вважає важливим вироблення у студентів власного ставлення до мистецьких, педагогічних, наукових явищ і стверджує, що «догматичні сентенції мають поступитися місцем критичному осмисленню, впровадженню багатогранних вимірів оцінювання естетичних закономірностей у процес навчання» [3, 39]. Під час самостійної роботи студентів під контролем викладача важливим постає залучення їх до партнерсько-колегіальних взаємостосунків. Це під час самоконтролю сприяє активізації критичного судження студентів стосовно навчальних дій, мистецьких явищ.

Необхідно зазначити, що кінцевою метою самоконтролю є висловлення особистістю креативності під час опрацювання даних із використанням набутих фахових знань і вмінь. Визначена навчальна діяльність відзначається специфікою, що полягає в застосуванні методів, які б справляли опосередковану дію, активізуючи творчу енергію студента. Це, на думку Г. Падалки, уможливлюється завдяки застосуванню таких педагогічних підходів як: бажання створити щось нове, впевненість у своїх силах, виховання уважності і зосередженості на об'єкті творчості для варіантного вирішення навчальної проблеми [3, 120–121].

Залучення студентів до самоконтролю здійснюється з метою досягнення результативності фахового навчання. Так використання проблемно-пошукових методів у цьому процесі викликає конфлікти між «знаю» і «не знаю», «прагну» і «не можу виконати», що стимулюють студентів до самостійної роботи з навчальним матеріалом, до проведення спостережень, до аналізу об'єктів, до критичного оцінювання результатів навчальної діяльності. Ці знання потрібні особистості для самопізнання, розв'язання важливих навчальних проблем, для використання алгоритму правильних дій під час вироблення стійких фахових умінь.

На нашу думку, залучення студентів до самоконтролю передбачає: використання різноманітних форм і методів організації самостійної роботи студентів, що враховують суб'єктивний досвід студентів навчальної роботи з даними; створювати атмосферу зацікавленості студентом процесом саморозвитку; враховувати, що емоційний відгук студента – запорука результативності процесу самоконтролю; стимулювати студентів до використання різноманітних способів самостійного виконання завдань з використанням критичного мислення; заохочувати прагнення учнів до самостійного оцінювання власних навчальних дій, аналізуючи під час самостійної роботи над навчальним матеріалом різні способи його опрацювання, відзначати систематичність самостійної діяльності, що сприяє досягненню навчальної мети; створювати педагогічну ситуацію спілкування, що дозволяє кожному студенту, незалежно від індивідуального рівня розвитку виявля-

ти увагу, ініціативу, активність у способах самоконтролю; обговорювати зі студентами як особисті досягнення під час здійснення самоконтролю, так і виявлені недоліки; які способи хотіли б використовувати систематично, а що зробити по – іншому; під час залучення студентів до самоаналізу спонукати до залучення художніх знань, а також до самостійності, оригінальності висловлення думки; оголошуючи термін виконання самостійної роботи з використанням самоконтролю, слід надавати докладні рекомендації щодо раціональної організації навчальної діяльності.

У процесі розгляду розвитку здатності майбутніх учителів музики до самоконтролю під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності ми враховували той факт, що формування багатьох властивостей означеної здатності підкоряються загальним законам розвитку особистості. Підґрунтям для виявлення особистістю здатності до самоконтролю постають її музичні здібності. С. Науменко розглядаючи емоційно-рухову природу музичних здібностей особистості визначає роль слухового аналізатора, що постає лише у сприйманні звуку [2, 18]. Спираючись на це можна зазначити, що після того, як сенсорний і руховий чинники під час фортепіанної навчальної діяльності набувають сенсорної основи, уможливлюється виявлення студентом самоконтролю над виконанням навчальних дій.

Розглядаючи здатність майбутніх учителів музики до здійснення самоконтролю ми враховували те, що фортепіанна навчально-виконавська діяльність, крім набуття студентами фахових знань і вмінь, має формувати такі особистісні риси як самостійність думки та дій, а також творче й ініціативне ставлення до майбутньої фахової діяльності. Під час фахової підготовки майбутніх учителів музики має відбуватись цілеспрямований розвиток певної системи психологічних якостей, що так необхідно для їх подальшої музично-педагогічної діяльності.

Ураховуючи це, при обґрунтуванні доцільності розвитку здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності, нами було виокремлено основні вектори здатності особистості до самоконтролю, а саме: I вектор – самоорганізація: розуміння організації навчальної діяльності на основі діагностики результатів навчальної діяльності й планування саморозвитку як компетентного фахівця; наявність сприятливих умов для здійснення самостійної навчальної діяльності; визначення навчального часу; кодекс мотивів фортепіанної навчально-виконавської діяльності. II вектор – навчальне середовище: створення умов для фахового розвитку майбутніх учителів музики; забезпечення фаховими знаннями й уміннями; система заохочення; відкрите діалогове вікно для врахування інтересів і навчальних потреб студентів; використання видів контролю. III вектор – самооцінювання: наявність критеріїв за якими оцінюється якість виконання навчальних дій; врахування власних музичних здібностей; врахування індивідуального рівня фахового розвитку; врахування технічно-виконавського рівня складності музичного твору для фортепіано. IV вектор – емоційна врівноваженість: наявність досвіду застосування емоційної палітри для вироблення певного емоційного стану необхідного для художнього виконання музичного твору для фортепіано; використання позитивних і негативних емоцій у процесі висловлення характерних особливостей певного музичного образу під час гри на фортепіано; виявлення наполегливості та емоційної стійкості у процесі опрацювання технічних прийомів гри на фортепіано, а також фрагментів музичного твору, що містять технічно-виконавські труднощі. V вектор – інтелектуальна активність: володіння особистістю інтелектуальними вміннями; фіксація виявлених невідповідностей; використання набутих фахових знань; використання різних інформаційних джерел; використання можливостей комп'ютеру під час навчальної роботи майбутнього вчителя музики з даними.

Характеризуючи самоконтроль як рису особистості М. Боришевський, Л. Жарова, О. Линда, А. Сердюк, Г. Собієва, І. Федоренко, В. Чебишева та ін. пов'язують це з умінням перевіряти свої дії і вчинки під час самостійної діяльності. Розвиток здатності майбутнього

вчителя музики до самоконтролю здійснюється за такими фазами самоконтролю як етапна, поточна, оперативна. Етапна фаза самоконтролю передбачає: здійснення студентом самостійного оцінювання комфортності створених умов для проведення самостійної навчальної діяльності; визначення рівня вмотивованості для здійснення самоконтролю; визначення достатності знань для виконання даного навчального завдання й відсутності необхідних знань; з'ясування рівня оволодіння певними технічно-виконавськими прийомами гри на фортепіано для того, щоб оволодіти певним технічно-виконавським умінням. Ця фаза передбачає здійснення студентом самоконтролю перед кожним виконанням нового навчального завдання протягом самостійної навчальної роботи під контролем викладача на індивідуальному занятті з основного інструменту фортепіано.

Далі, поточна фаза самоконтролю майбутнього вчителя музики під час самостійної навчальної діяльності спрямована на: здійснення оцінки поточного емоційного стану під час виконання навчального завдання; з'ясування достатності оволодіння необхідними фаховими знаннями та їх відповідності навчальній темі що вивчається; самоаналіз щодо протікання самостійної роботи над технічно-виконавським прийомом, умінням чи фрагментом музичного твору для фортепіано. Ця фаза самоконтролю відбувається протягом фортепіанної навчально-виконавської діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі. Поряд із цим, оперативна фаза самоконтролю під час самостійної навчальної діяльності майбутнього вчителя музики здійснюється з метою виявлення швидкої реакції на недоліки в самоорганізації цієї діяльності, неправильність виконання певного технічно-виконавського прийому чи вміння, або досягнення високої результативності цієї діяльності.

У висновках доцільно зазначити, що з урахуванням змісту, цілей і завдань, що стоять перед майбутніми вчителями музики під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності в процесі виконання різних форм самостійної роботи, ми виділяємо чотири види самоконтролю: самоконтроль, що забезпечує підготовку до поточних індивідуальних занять із основного музичного інструменту фортепіано; самоконтроль під час використання інформаційних джерел; самоконтроль під час фрагментарної роботи над музичним твором; самоконтроль під час концертного виступу з музичним твором. Важливою умовою розвитку здатності майбутнього вчителя музики до самоконтролю постає виявлення ним ініціативності, його особистісної активної позиції. Самостійна робота майбутнього вчителя музики під час фортепіанної навчально-виконавської діяльності може включати різні види самоконтролю та мати різні форми педагогічного контролю.

Список використаних джерел

1. Гризоглазова Т. І. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів / Т. І. Гризоглазова // Науковий часопис Національного педагогічного університетутімені М. П. Драгоманова. Серія 14. Торія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. — Вип. 16 (21). — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. — 251 с.
2. Науменко С. И. Учебная программа и методические рекомендации к курсу «Психология музыкальной деятельности». — К. : КГПИ, 1988. — 20 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. — К. : Каравела, 2012 — 328 с.
5. Штельмах Г. Б. Самоконтроль під час підвищення кваліфікації вчителів як один із засобів вдосконалення педагогічного професіоналізму / Г. Б. Штельмах // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. — Вип. 32. [ред кол. : З. П. Бакум (гол. ред.) та ін. — Кривий Ріг : 2011. — 578 с.

References

1. Grizoglazova T. I. Soderzhaniye i sushchnost' samostoyatel'noy uchebno-ispolnitel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya-pianistov / T.I. Grizoglazova // Nauchnyy zhurnal Natsional'nogo pedagogicheskogo universitetutimeni M. Seriya 14. Toriya i metodika khudozhestvennogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh trudov. — Vyp. 16 (21). — M. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2014. — 251 s.
2. Naumenko S.I. Uchebnaya programma i metodicheskiye rekomendatsii k kursu «Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti». — M. : KGPI, 1988. — 20 s.

3. Padalka G. M. Pedagogika iskusstva (teoriya i metodika prepodavaniya khudozhestvennykh distsiplin) / G.M. Podelki. — M. : Prosveshcheniye Ukrainy, 2008. — 274 s.
4. Prikhod'ko YU. A., Yurchenko V. I. Psikhologicheskiy slovar'-spravochnik: Ucheb. posobiye. — M. : Karavella, 2012 — 328 s.
5. Shtel'makh B. Samokontrol' pri povyshenii kvalifikatsii uchiteley kak odno iz sredstv sovershenstvovaniya pedagogicheskogo professionalizma / G. B. Shtel'makh // Pedagogika vysshey i sredney shkoly: Sb. nauk. trudov. — Vyp. 32. [pravit' kol. : S. P. Bakum (gl. Red.) I dr. — Krivoy Rog: 2011. — 578 s.

Гао Жоцзюнь. Содержательная сущность способности к самоконтролю будущих учителей музыки

В рамках данной статьи рассмотрены сущность и содержание способности к самоконтролю студентов факультетов искусств педагогических университетов. Рассмотрен самоконтроль как осознанный процесс концентрации музыкального слуха, внимания, регуляция исполнительской деятельности в соответствии с задачами художественной интерпретации музыкальных произведений. Способность будущих учителей музыки к осуществлению самоконтроля в процессе фортепианной учебно-исполнительской подготовки кроме приобретения студентами профессиональных знаний и умений, включает формирование таких личностных черт как самостоятельность суждений и действий, а также творческое и инициативное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: способность к самоконтролю, будущий учитель музыкального искусства, самостоятельная деятельность, фортепианная учебно-исполнительская підготовка, самооценивание.

Gao Jojun. The content essence of the ability to self-control future teachers of music

Within the framework of this article, the essence and content of the ability to self-control students of faculties of arts of pedagogical universities are examined. Self-control is considered as a conscious process of concentration of musical ear, attention, regulation of performing activities in accordance with the tasks of artistic interpretation of musical works. The ability of future music teachers to exercise self-control in the process of piano training and executive preparation, in addition to the acquisition of professional knowledge and skills by students, includes the formation of such personal traits as the independence of judgments and actions, as well as creative and proactive attitude to future professional activity.

Key words: ability to self-control, future teacher of musical art, independent activity, piano training and performance preparation, self-evaluation.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.016:78

Лі ЖУЙЦІН

аспірант факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ МИСТЕЦЬКОГО ОЦІНЮВАННЯ

Актуалізовано проблему музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. Висвітлено особливості взаємодії оцінювальних дій школярів із розвитком їх музичного смаку. Схарактеризовано основоположні поняття дослідження «музично-естетичний смак», «оцінювання». Доведено, що музично-естетичний смак кожного учня, безумовно, є суто індивідуальним утворенням, яке пов'язане з його емоційними, інтелектуальними та психофізіологічними особливостями. Сформульовано висновок про необхідність і своєчасність розгляду проблеми розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання як результату мистецького оцінювання та висвітлено низку питань щодо з'ясування специфіки взаємозв'язку оцінювальних дій із розвитком музичного смаку вихованців.

Ключові слова: смак, естетичний смак, художній смак, музично-естетичний смак, підлітки, співацьке навчання, мистецьке оцінювання.

Актуалізація проблеми розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання мотивується необхідністю вирішення суперечностей між новими підходами у визначенні змісту й технологій мистецького навчання підростаючого покоління та недостатнім їх усвідомленням і методичним забезпеченням. Значну роль у з'ясуванні завдань сьогодення в контексті забезпечення сучасних тенденцій у мистецтвознавстві й педагогіці відіграє естетичне оцінювання як компонент мистецького навчання. Оцінна діяльність забезпечує такий характер співацького навчання вихованців, коли опанування творів вокального мистецтва опосередковується критичним осмисленням навчального матеріалу, активізацією власної думки учнів.

Зважаючи на той факт, що у співі віддзеркалюються культурні, моральні, етичні й естетичні цінності, співацьке навчання в забезпеченні оцінних дій щодо художніх явищ з метою розвитку музично-естетичних смаків підростаючого покоління. Так, провідні педагоги В. Антонюк, В. Бєлобородова, Н. Вєтлугіна, Н. Гребенюк, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієв, Г. Струве, В. Шацька, Ю. Юцевич та ін. визначали спів як основний засіб розвитку музично-творчих здібностей, уяви, фантазії, інтуїції, музично-естетичних смаків тощо. В. Брикіна, Н. Можайкіна вивчали проблему естетичного ставлення учнів до вокального мистецтва. Суттєвий внесок у розробку теорії та методики навчання співу здійснили В. Антонюк, Д. Аспелунд, В. Багадуров, Л. Василенко, В. Вотріна, І. Герсамія, Н. Гребенюк, Д. Євтушенко, І. Колодуб, М. Микиша, В. Морозов, О. Стахевич, Р. Юссон, Ю. Юцевич та ін. Увага цих науковців зосереджується здебільшого на теоретико-методичних основах підготовки співаків до сценічних виступів та психолого-педагогічних умовах розвитку вокальних навичок. Безперечно, співацьке навчання підростаючого покоління неможливе без розвинених музично-художніх смаків з урахуванням оцінювальних підходів до мистецьких явищ.

Проблема формування художніх смаків крізь призму мистецького оцінювання знайшла своє відображення в роботах Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Отже, надбання педагогічної науки свідчать про увагу вчених до проблеми ефективного забезпечення співацького навчання школярів. Водночас означена проблема ще має резерви щодо остаточного її вирішення. Разом із тим, слід зауважити, що проблема розвитку музично-художніх смаків підлітків у процесі співацького навчання ще недостатньо досліджена. Тому метою статті є висвітлення особливості взає-

модії оцінювальних дій школярів із розвитком їх музичного смаку.

Наукові підходи до використання оцінювальних тенденцій у навчанні свідчать про багатоаспектність обраної проблеми. Загальновідомо, що донедавна мистецька навчальна діяльність відбувалась поза межами оцінювальних підходів, коли активізація власної думки учнів, критичне осмислення мистецького (зокрема, творів для співу) навчального матеріалу були відсутні. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти проблема художніх смаків, зокрема у співацькому навчанні школярів, вимагає розробки й дослідження.

Доцільно зазначити, що цінність – філософське поняття, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів. Сам процес і процедура вибору на базі цінностей називається оцінкою [8, 512]. Значний інтерес із зазначеної проблеми викликають праці Л. Коваль, у яких ґрунтовно проаналізовані особливості формування естетичних оцінок у молодого покоління у сфері музичної культури; досить повно висвітлені психолого-педагогічні основи формування художньо-естетичних орієнтацій, а також розкрито ефективні педагогічні умови забезпечення естетично-ціннісного ставлення молоді до музичного мистецтва [3]. Г. Падалка під естетичним оцінюванням розуміє «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позицій її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчання оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [6, 104]. Художньо-естетичний смак науковець тлумачить як «систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу, мистецької діяльності» [6, 104].

У трактуванні поняття «естетичний смак» та «художній смак» немає єдиної думки. З цього приводу доцільно навести таке визначення: «Естетичний смак – здатність людини за безпосереднім почуттям визначити естетичну цінність предметів і явищ дійсності та мистецтва. Щодо оцінки творів мистецтва естетичний смак називають художнім смаком. Як активний вияв естетичного відношення, смак відбиває властиві естетичній свідомості діалектичні суперечності суспільного й індивідуального (формуючись на основі суспільно-історичного досвіду, смак завжди є неповторно-індивідуальним за формою), раціонального і чуттєвого (розуміння оцінюваних предметів і явищ виражається в смаку в безпосередній емоційній реакції типу «подобається – не подобається»)» [4, 74]. Подібне тлумачення знаходимо й в Українській радянській енциклопедії: «По відношенню до творів мистецтва смак естетичний виявляється як художній смак» [7, 268].

Наголосимо, що не розрізняється поняття «естетичний смак» та «художній смак» і в літературознавчому словнику-довіднику «Nota bene»: «Естетичний смак – здатність людини до миттєвої оцінки дійсності, творів мистецтва крізь призму естетичних категорій і власного досвіду. Естетичний смак спрямовується естетичним ідеалом людини та її потребами, виявляється в конкретних актах естетичного сприймання і часто супроводжується інтуїтивним осяянням. Естетичний смак об'єктивізується не лише в смакових оцінках (гарно, чудово, неповторно, розкіш тощо), а й в актах вибору і відбору художніх творів, яким вона віддає перевагу в конкретній ситуації. Історія літературної критики, переосмислення й переоцінки художніх творів з плином часу – це значною мірою історія зміни естетичних смаків» [5, 253].

Отже, смак естетичний – здатність людини розуміти і оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя. Він «відображає оцінку дійсності, всю багатобарвність естетичних цінностей з позицій вироблених у людини в процесі суспільної практики уявлень про прекрасне, потворне, комічне, трагічне тощо. У тих випадках, коли предметом цієї оцінки являються твори мистецтва, здатність цю називають художнім смаком» [4, 28].

На нашу думку, цікаве тлумачення смаків подано Б. Лихачовим. Науковець не розділяє поняття «естетичний смак» і «художній смак», а поєднує в одну категорію «художньо-естетичний смак», називаючи його складним соціально-психологічним утворенням, яке

виникає в результаті поєднання естетичної свідомості та естетичного почуття. Вважаючи художньо-естетичний смак здатністю людини до оцінки творів, предметів, явищ із позиції художньо-естетичного ідеалу, Б. Лихачов оцінює смак як відображення художньо-естетичних явищ: «Художньо-естетичний смак є тонке і складне вміння побачити, відчути, зрозуміти в повному обсязі об'єктивно прекрасне і потворне, трагічне і комічне й висловити відповідне оціночне судження» [4, 20]. Справжній художній смак, вважає автор, здатний сформувати ідейно-естетичний ідеал особистості, її естетичні уявлення про досконалу організацію особистого і суспільного життя, особистих і суспільних відносин, сутності і шляхів розвитку особистості.

Розвиток музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання, на нашу думку, відбувається за умов активізації самостійного визначення художніх переваг навчального співацького матеріалу, формування власної естетичної позиції в питаннях художньої оцінки тощо.

Під час порівняльних дій особливого значення набуває порівняння ідеальних уявлень підлітків про прекрасне, досконале з проявами їх смаку на певний вокальний твір. Суб'єктне ставлення учня до художньої дійсності має відшліфовуватися за допомогою оцінки як «встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик якогось об'єкта щодо певних вимог орієнтирів суб'єкта» [6, 117]. Забезпечення необхідної музично-естетичної орієнтації підлітків висуває завдання знаходження таких засобів розвитку емоційно-оцінного ставлення учнів до творів вокального мистецтва, які б акцентували емоційність, невимушеність їх естетичної оцінки. Естетична оцінка, що виникає в учня, пов'язана з особливостями розвитку його сприйняття, уявлень і досвіду емоційного ставлення до художніх цінностей. При цьому деонтологічні форми уявлення про ідеал, певні норми прекрасного і піднесеного не повинні переважати в естетичній свідомості, бо тоді вихованець залишається нездатним до сприйняття й оцінки нової для себе естетичної інформації. Отже, ми інтерпретуємо естетичну оцінку як раціонально-емоційний акт, через який учень здійснює вибір у різнобарвному світі художньої творчості.

У зазначеному контексті доцільно підкреслити, що врахування взаємодії між естетичним ідеалом і смаком дає поштовх для наступного ствердження: смак виникає як реакція на відповідність художнього явища уявленням особистості про прекрасне, досконалість, довершеність в мистецтві, тобто ідеал; а ідеальні уявлення виникають в результаті оцінного сприйняття мистецтва та реагування індивіда на художні явища [6, 105].

Активна оцінювальна діяльність ґрунтується на положенні, згідно якого музично-естетичний інтерес, потреба є «активна спрямованість людини на той, чи інший предмет або явище дійсності, пов'язана з позитивними емоціями, ставленням до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю» [2, 232], «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами» [1, 147], «активне пізнавальне ставлення до навчання і праці» [8, 49], «найістотніший стимул нагромадження знань, підвищення пізнавальної активності, творчого ставлення до роботи» [6, 32].

Особливої уваги на сучасному етапі потребує проблема формування в підлітків інтересу до музичного мистецтва, розвитку їх критичного смаку тощо. І на наш погляд, вирішення цих питань неможливо без знання вікових особливостей учнів. Так, велике значення в підлітковому віці має стійкість уваги, здатність зосереджуватися; збільшуються можливості естетичного виховання, розвитку почуття прекрасного, прояву оцінювальних дій, формування художньо-естетичного смаку та ідеалу. Наявність інтересів учнів до співацької діяльності, розвиненість мотивації до вивчення творів вокального мистецтва неодмінно позначається на розвиткові музичного смаку та ідеалів. Таким чином, музично-естетичний смак кожного учня, безумовно, є суто індивідуальним утворенням, яке пов'язане з його емоційними, інтелектуальними та психофізіологічними особливостями.

У висновках доцільно зазначити, що результати проведеної роботи дають можливість сформулювати думку про необхідність і своєчасність розгляду проблеми розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання як результату

мистецького оцінювання та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування специфіки взаємозв'язку оцінювальних дій із розвитком музичного смаку вихованців. Слід підкреслити, що дана публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо методичного забезпечення розвитку музичного смаку підлітків, шляхи реалізації спорідненості стильових закономірностей створення вокально-хорових образів у напрямі розвитку музичного смаку.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина // Сов. педагогика. — 1976. — № 1. — С. 76—84.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
3. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащегося в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : автореф. дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Коваль. — К., 1991. — 48 с.
4. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин.-тов. / Б. Т. Лихачев. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
5. Літературознавчий словник-довідник «Nota bene» / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К. : ВЦ «Академія», 1997. — 752 с.
6. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Падалка. — К. : Освіта України, 2008.
7. Укр. рад. енциклопедія. — К. : Гол.ред.УРЕ, 1983. — Т. 10.
8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — 2 вид. — К. : Головна редакція УРЕ, 1989. — 198 с.

References

1. Abdullina O. A. Problema pedagogicheskikh umeniy v teorii i praktike vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya / A. A. Abdullina // Sov. pedagogika. — 1976. — № 1. — S. 76—84.
2. Goncharenko S.U. Ukrainskiy pedagogicheskiy slovar'/ S. V. Goncharenko. — M. : Prosveshcheniye, 1997. — 374 s.
3. Koval' L. G. Vzaimodeystviye uchitelya i uchashchegosya v protsesse formirovaniya esteticheskikh otnosheniy sredstvami muzykal'nogo iskusstva: Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / L. G. Koval'. — M., 1991. — 48 s.
4. Likhachev B. T. Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov: ucheb. posobiye po spetskursu dlya studentov. ped. in.-to. / B. T. Likhachev. — M. : Prosveshcheniye, 1985. — 176 s.
5. Literaturovedcheskiy slovar'-spravochnik «Nota bene» / R. T. Grom'yak, YU. I. Kuznetsov i dr. — M. : ITS «Akademiya», 1997. — 752 s.
6. Podelki G. Pedagogika iskusstva (teoriya i metodika prepodavaniya khudozhestvennykh distsiplin) / G. Padalka. — M. : Prosveshcheniye Ukrainy, 2008.
7. Ukr. sovetov. entsiklopediya. — M. : Gol.red.URE, 1983. — T. 10.
8. Filosofskiy slovar' / Pod red. V. I. Shinkaruka. — 2 izd. — M. : Glavnaya redaktsiya Ure, 1989. — 198 s.

Ли Жуйцин. Музыкально-эстетический вкус подростков в процессе певческого обучения как результат художественного оценивания

Актуализировано проблему музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения. Освещены особенности взаимодействия оценочных действий школьников с развитием их музыкального вкуса. Охарактеризованы основополагающие основного понятия исследования «музыкально-эстетический вкус», «оценка». Доказано, что музыкально-эстетический вкус каждого ученика, безусловно, является сугубо индивидуальным образованием, которое связано с его эмоциональными, интеллектуальными и психофизиологическими особенностями. Сформулирован вывод о необходимости и своевременности рассмотрения проблемы развития музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения как результата художественного оценивания и освещен ряд вопросов по выяснению специфики взаимосвязи оценочных действий с развитием музыкального вкуса воспитанников.

Ключевые слова: вкус, эстетический вкус, художественный вкус, музыкально-эстетический вкус, подростки, певческое обучение, художественное оценивание.

Li Ruiqing. Musical-aesthetic taste of teenagers in the softening education process as a result of the art appraisal

The problem of musical and aesthetic taste of teenagers in the process of singing training is actualized. The peculiarities of the interaction between the evaluative actions of schoolchildren and the development of their musical taste are highlighted. The fundamental concepts of the study «musical-aesthetic taste», «evaluation» are characterized. It is proved that the musical-aesthetic taste of each student is certainly a purely individual education, which is associated with its emotional, intellectual and psychophysiological characteristics. The conclusion is drawn on the necessity and timeliness of the consideration of the problem of the development of the musical and aesthetic taste of adolescents in the process of singing as a result of artistic evaluation and highlights a number of questions on clarifying the specifics of the relationship between evaluative actions and the development of musical taste of pupils.

Key words: taste, aesthetic taste, artistic taste, musical-aesthetic taste, adolescents, singing, artistic evaluation.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 373.3.015.311:616.89

Лариса ЖУРАВЛЬОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та
дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького м. Мелітополь, Україна
e-mail: zuravlovalarisa@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається складна та багатогранна природа мови та мовлення. Акцентовано увагу на багатовекторності наукового обґрунтування методики розвитку мовлення та вказано необхідні складові успішного навчання дітей у школі. Визначено основні теоретико-методологічні засади методики розвитку мовлення, виокремлено основні її принципи та проаналізовано складові. Підкреслюється важлива роль суміжних наук (теорія пізнання, логіка, мовознавство, соціолінгвістика, психофізіологія, психологія, соціальна психологія, психолінгвістика та різні галузі педагогіки) у розробці теоретичних засад методики та актуалізується необхідність подальшого дослідження проблеми на основі мультидисциплінарного та трансдисциплінарного підходів.

Ключові слова: розвиток мовлення, усне і писемне мовлення, діти молодшого шкільного віку.

Загальновідомо, що початок навчання в школі неминуче призводить до різкої зміни всього способу життя дитини і ставить серйозні вимоги до її фізичного і психічного здоров'я, а його успішність багато у чому залежить від урахування закономірностей дитячого розвитку. При збільшенні навчальних навантажень у школярів виникають певні труднощі у засвоєнні шкільних предметів, що важко прогнозувати заздалегідь. До того ж не усі діти відвідують дошкільні заклади та перебувають під наглядом психологів, педагогів, логопедів. Досить важливою проблемою є також нерозуміння вчителями справжніх причин труднощів дитини у процесі шкільного навчання.

Вказане підтверджується думкою Л. Гриневич, яка зазначає, що прийнятий 5 вересня 2017 року новий Закон «Про освіту» ставить особливі вимоги до вчителів, зокрема початкової школи [3], на яких покладається відповідальність за належний рівень мовленнєвого розвитку дитини. Повноцінне оволодіння мовою є необхідною умовою вирішення завдань розумового, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), стає підґрунтям якісного оволодіння молодшими школярами іншими навчальними дисциплінами.

Відхилення від норми, відмінності в слововживанні, вимові або написанні, порушення граматичної будови мови ускладнюють спілкування між людьми, відвертають увагу слухачів або читачів від змісту висловленого і зосереджують її на помилках.

У зв'язку з цим навчання у початковій школі дітей молодшого шкільного віку потребує більш своєчасного і результативного дослідження та діагностики їхньої мовленнєвої функції з урахуванням сучасних нейрофізіологічних, психологічних, лінгвістичних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, логопедичних даних про мовленнєву діяльність при нормальному та порушеному онтогенезі.

Різним питанням розвитку мовлення присвячені наукові доробки Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Мельничайка, К. Пономарьової, О. Хорошковської та ін. Психологічні засади мовленнєвого розвитку розроблялися Л. Виготським. Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим та ін. Дослідженню особливостей розвитку мовлення дошкільнят та молодших школярів присвятили свої праці Н. Гавриш,

С. Олійник, Р. Чорновол-Ткаченко, О. Бойко, Т. Коршун, О. Смолінська та ін. Питання щодо підготовки до опанування писемним мовленням, формування та удосконалення його лексико-граматичної сторони розглядалися Л. Бартєнєвою, Л. Дідковою, Л. Журовою, Н. Нікашиною, Н. Орлановою, Г. Чіркіною, М. Шеремет та ін.

Загалом аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема формування культури усного і писемного мовлення школярів на сучасному етапі є надзвичайно актуальною. Розробляючи шляхи оновлення змісту і структури системи мовленнєвої освіти, учені (О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Савченко, М. Сокирко, О. Хорошковська) вважають, що вся робота щодо розвитку зв'язного мовлення має спиратися на понятійні знання учнів (лінгвістичні і мовленнєвознавчі), екстралінгвістичні (мета й умови спілкування, підпорядкованість їм мовленнєвих засобів) і операційні (правила і способи побудови тексту).

Отже, зважаючи на усе розмаїття підходів до розуміння мовленнєвого розвитку, актуальним постає завдання щодо виокремлення основних теоретико-методологічних засад методики розвитку мовлення, її основних принципів та складових, що є важливою умовою вироблення загальноспрямованого системно-комплексного педагогічного впливу.

Огляд наукових праць з проблем розвитку мовлення молодших школярів уможливлює виокремлення низки методологічних засад, однією з яких є положення про мову як результат суспільно-історичного розвитку та найважливіший засіб спілкування і соціальної взаємодії людей, запропоноване філософією матеріалізму, відповідно до якого, мова є тісно пов'язаною із мисленням. Означене бачення феномену мови спонукає до її розуміння як складного явища людської дійсності, яке завдяки людській діяльності уможливлює здобуття знань, формування вмінь та особистий розвиток.

Значення методологічних засад не можна недооцінювати, оскільки саме завдяки їм уможливлюється осягнення сутності походження мовлення й, відповідно, – вироблення загальноспрямованого педагогічного впливу та розуміння його окремих методичних аспектів. При цьому варто зазначити актуальність для методики визнання мови як результату суспільно-історичного розвитку, у якому відображено історію, традиції, систему соціальних відносин та культуру народу у широкому розумінні.

Загальновідомо, що мова та мовлення є результатом людської діяльності та однією із передумов існування людини. Саме у мові відображено умови, зміст та результат діяльності, що, власне кажучи, й визначає найважливіший принцип методики, а саме – оволодіння основними мовленнєвими формами. Варто звернути увагу на те, що саме завдяки діяльності відбувається розвиток мовлення та навичок спілкування, рушійною силою яких є потреба у спілкуванні.

Наступною важливою методологічного засадою методики є визнання мови найважливішим засобом людського спілкування та соціальної взаємодії. Саме завдячуючи мові уможливлюється справжнє людське спілкування та розвиток особистості. При цьому спілкування та соціальне середовище є визначальними умовами мовленнєвого розвитку. Завдяки спілкуванню дитина має змогу не просто сприймати мовленнєві моделі дорослого, а активно засвоювати мову як частину загальнолюдського досвіду. Варто також зазначити, що визнання мови основним засобом людського спілкування експлікує її комунікативну функцію, актуалізуючи комунікативний підхід до мовленнєвого розвитку.

Ще одна методологічна сторона мови пов'язана з її взаємозв'язком та єдністю із мисленням. Вже зазначалося, що мова, як засіб мислення та пізнання, уможливлює планування інтелектуальної діяльності завдяки тому, що є засобом вираження думки. Мовлення в означеному контексті постає засобом формулювання думки завдяки мові. Проте, варто зазначити, що мислення та мову не можна ототожнювати, оскільки мислення є вищою формою активного віддзеркалення об'єктивної реальності, а мова – відображенням і закріпленням специфічно людського – узагальненого – відображення дійсності. Мова й мислення хоча і мають свою специфіку,

проте пов'язані діалектично. Саме виявлення та усвідомлення сутності взаємозв'язку мови і мислення уможливлює визначення більш цілеспрямованих та точних прийомів їх розвитку.

Важливою складовою у процесі розвитку мовлення є його змістовність, яка неможлива без оволодіння мовою та пізнання навколишнього світу. Загальновідомо, що мова, як засіб логічного пізнання, тісно пов'язана з розвитком розумових здібностей особистості та ґрунтується на мисленні. Означена закономірність засвідчується прикладом засвоєння дітьми усіх рівнів мовленнєвої системи (фонетичної, лексичної, граматичної). Зважаючи на вказане, методика має ґрунтуватися на формуванні мовленнєвих узагальнень, елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення, що уможливлює підвищення рівня розвитку мовленнєвого та розумового розвитку.

Загалом, розглянуті філософські характеристики мови і мовлення спонукають до виокремлення вихідних методологічних принципів методики, а також загальної спрямованості, цілей та принципів мовленнєвого розвитку та навичок мовленнєвого спілкування. Як зазначає О.Леонтьєв, будь-який процес навчання мові має ґрунтуватися на розумінні сутності та змісту процесу навчання, особливостей людської психіки, мовленнєвого механізму, а також усвідомленні сутності мови та мовлення [8, 135].

Вказані аспекти щодо обґрунтування методики мовленнєвого розвитку є важливими у вирішенні як загальних, так і часткових методичних питань. У цьому контексті доцільно звернутися до засадничих принципів методики розвитку мовлення, зокрема природничо-наукової, психологічної та психолінгвістичної.

Природничо-науковою основою методики розвитку мовлення є теорія сигнальних систем у діяльності вищої нервової системи людини І. Павлова, завдяки якій стає зрозумілим механізм формування мовлення. Відповідно до його вчення фізіологічною основою мовлення є утворення тимчасових зв'язків у корі головного мозку завдяки впливу на людину предметів і явищ дійсності та слів, що їх позначають. І. Павлов розглядав мовлення у якості кінестетичних імпульсів, що рухаються до кори головного мозку від органів мовлення. Ці імпульси вчений назвав основним базальним компонентом другої сигнальної системи. На його думку, «усі зовнішні та внутрішні подразники, усі новоутворені рефлекси, як позитивні, так і гальмівні, негайно озвучуються, опосередковуються словом, тобто пов'язуються із мовленнєво-рухливим аналізатором і входять до словникового запасу дитячого мовлення» [5, 80].

Основним у процесі оволодіння мовленням є взаємодія безпосереднього і мовленнєвого відображення зовнішнього світу та безпосередніх мовленнєвих реакцій. Аналізуючи особливості зв'язків у корі головного мозку у контексті вікової еволюції, А. Іванов-Смоленський розподілив їх у такій послідовності:

- виникнення зв'язків між безпосереднім подразником та безпосередньою відповіддю на нього;
- поява зв'язків між словесною взаємодією та безпосередньою реакцією (діти раніше починають розуміти мову);
- утворення зв'язків між безпосереднім подразником та зворотною словесною реакцією;
- виникнення зв'язку між словесним впливом та словесною реакцією [4, 578].

Завдяки дослідженням А. Іванова-Смоленського, М. Красногорського, М. Кольцової та інших уможливлюється розуміння процесу єдності обох сигнальних систем дитини. Так, зокрема, на ранніх етапах розвитку людини переважають безпосередні сигнали дійсності, а з віком зростає роль словесних сигналів у регулюванні поведінки, що підтверджується ефективністю використання принципу наочності та співвідношення наочності й слова у роботі щодо мовленнєвого розвитку.

Достатньо важливими для методики мовленнєвого розвитку є результати психолого-педагогічних досліджень, у яких висвітлюються питання мовлення та мислення дитини (Ж. Піаже, П. Блонський, О. Лурія), особливості мовленнєвої діяльності (О. Леонтьєв, М. Жинкін, Б. Баєв), засвоєння мови як засобу

спілкування (А. Маркова, О. Шахнарович та ін.) тощо.

Психологічною основою методики є теорія мовлення і мовленнєвої діяльності. Як зазначає І. Зимня, мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим процесом (що опосередковується мовною системою і зумовлюється ситуацією) прийняття та передавання повідомлень [9].

Психологічні засади мовлення досить ґрунтовно досліджувалася О. Леонтьєвим, який, зокрема, зазначав, що:

- мовлення відіграє головну роль у психічному розвитку, а тому мовленнєвий розвиток внутрішньо пов'язаний із розумовим;
- мовлення є поліфункціональним, адже виконує комунікативну (слово є засобом спілкування), індикативну (слово вказує на предмет), інтелектуальну та сигніфікативну (слово є узагальненням, тобто поняттям) функції, які є внутрішньо взаємопов'язаними;
- мовлення як поліморфна діяльність, постає одночасно у якості голосної комунікативної функції, голосної некомунікативної функції і внутрішнього мовлення (при цьому, на думку дослідника, вказані форми є взаємоперехідними);
- мовлення має фізичну зовнішню (форму) та семантичну складові;
- слово співвідноситься із значенням, а тому є узагальненням;
- мовленнєвий розвиток є процесом не кількісних (збільшення словника та асоціативних зв'язків слова), а якісних змін (стрибків), тобто дійсним розвитком, що внутрішньо пов'язаний із розумовим розвитком та розвитком свідомості [7, 69–70].

Означені характеристики мовлення акцентують увагу на змістовному, понятійному боці мовленнєвих явищ та спонукають розглядати мову як основний засіб формування, втілення та існування думки.

Актуальним у методиці є також дані психолінгвістики, яка визнає мовлення важливою складовою загальнолюдської діяльності. Мовлення, з психолінгвістичної точки зору, містить певний мотив, мету та послідовні дії.

Отже, як бачимо, багатовекторність наукового обґрунтування методики розвитку мовлення пояснюється складною та багатогранною природою мови та мовлення. При цьому, варто зазначити, що основна роль у розробці теоретичних засад методики відводиться суміжним наукам (зокрема, теорії пізнання, логіці, мовознавству, соціолінгвістиці, психофізіології, психології, соціальній психології, психолінгвістиці та різним галузям педагогіки), об'єктом дослідження яких є мова, мовлення, мовленнєва діяльність, пізнання та педагогічний процес. Саме ці науки уможливлюють визначення й обґрунтування основних теоретико-методологічних інтенцій, принципів, завдань, змісту та методики роботи з дітьми.

Методика навчання мовленню неможлива без мовленнєвої діяльності, тобто правильного виконання окремих актів, мовленнєвих дій та операцій. Саме завдяки правильному виконанню мовленнєвих операцій автоматизуються мовленнєві навички. Проте, варто зазначити, що для мовленнєвої діяльності цього замало, адже у дитини необхідно формувати не лише мовленнєві навички, а й комунікативно-мовленнєві уміння.

Саме тому важливою складовою методики є створення умов для виникнення мотиву мовлення та планування й реалізація мовленнєвих актів у процесі навчання мові та мовленню. Проявом мотивації є поява у дитини потягу до висловлення своїх думок, що уможливлює трансформацію зразків на власне активне мовлення. Такі прояви зазвичай спостерігаються під час невимушеного, природного спілкування, а тому важливо, аби педагог міг створювати максимально природні умови для спілкування дітей на заняттях.

Особливістю комунікативно-діяльнісного підходу до мовлення є його залученість до теоретичної, інтелектуальної або практичної діяльності, у кожній з яких воно по-різному може використовуватися, тобто мовиться про те, що розвиток мовлення відбувається не лише у комунікативному виді діяльності людини, а й у інших видах. Відповідно методика потребує визначення прийомів, використання яких уможливить вирішення основних завдань щодо удосконалення розумової, мовленнєвої та практичної діяльності особистості.

Надзвичайно важливим у методиці є визначення мовленнєвої здатності, від якої

залежить характер впливу на дитяче мовлення. Так, зокрема, психологічною школою Л. Виготського мовленнєва здатність розглядається у якості відображення у свідомості того, хто говорить системи мови. «Мовленнєвий досвід, – на думку О. Леонтьєва, – не просто підкріплює певні умовно-рефлекторні зв'язки, а призводить до появи в організмі людини мовленнєвого механізму, або мовленнєвої здатності. Цей механізм формується у кожної окремої людини на основі вроджених психофізіологічних особливостей організму і під впливом мовленнєвого спілкування» [8, 115]. Отже, мовленнєва здатність є сукупністю мовленнєвих навичок та вмінь, сформованих завдяки вродженим задаткам.

Важливою складовою методики розвитку мовлення є результати наукових досліджень з дитячої психології, яка завдяки вивченню закономірностей та особливостей психічного та мовленнєвого розвитку дитини на різних етапах дитинства, розкриває можливості опанування дітьми різними мовленнєвими функціями і формами. Психологічні дослідження збагачують методику зрозумінням особливостей протікання у дитини різних психічних процесів, зокрема сприйняття і народження мовленнєвого висловлювання, особливостей оволодіння різними мовленнєвими сторонами, та визначення ступеня досяжності та доцільності навчального змісту, прийомів і методів.

Значущими для методики розвитку мовлення є результати педагогічної та соціальної психології. Так, наприклад, відкриття Л. Виготським зон «найближчого» та «актуального» розвитку пояснює взаємозв'язок навчання з мовленнєвим розвитком. На думку вченого, мовленнєве навчання має «забігати наперед» та вести за собою розвиток [2]. Відповідно до цієї думки, дітей доцільно вчити тому, що вони не можуть засвоїти самостійно без сторонньої допомоги.

Лінгвістичною засадою методики є вчення про мову як знакову систему, відповідно до якого неможливо навчити мовленню та мові, не враховуючи їх специфіки. У процесі навчання треба спиратися на розуміння сутності та відмінних рис мовленнєвих явищ, адже мовознавство розглядає мову як єдину п'ятирівневу систему, до складу якої входить фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний та синтаксичний рівні.

Не можна не враховувати того факту, що мовленнєвий розвиток може відбуватися із певними відхиленнями, адже однією з поширених причин труднощів навчання і неуспішності школярів молодших класів з окремих предметів є мовленнєві порушення, які вимагають ґрунтовної спільної роботи різних фахівців, зокрема логопедів, лікарів, педагогів і психологів.

Особливо яскраво проблеми порушення мовленнєвого розвитку у школярів виявляються у процесі формування писемного мовлення. На думку Р. Левіної, порушення писемного мовлення можуть спостерігатися як при дефектах звукової сторони мовлення, так і при загальному його недорозвитку [6]. Вважається, що недостатній розвиток основних складників мовлення (сенсомоторний бік мовлення: артикуляційні навички і розуміння мовлення; навички мовного аналізу, граматична будова мовлення, процеси словотворення, розуміння логіко-граматичних відношень і зв'язне мовлення) може призвести до порушень формування навичок письма (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Т. Фотекова та ін.). Проте, успішність формування писемного мовлення у молодших школярів залежить не лише від несформованості мовних операцій, необхідних для реалізації висловлювання, але й від несформованості невербальних психічних функцій (С. Конопляста, О. Логінова, С. Марченко, І. Мартиненко, Т. Пічугіна, В. Тарасун та ін.).

Навички грамотного письма неможливо формувати в учнів окремо від навичок вимови. Оволодіння писемним мовленням, яке розпочинається з першого класу шкільного навчання, ґрунтується на усному мовленні дітей, оскільки грамотне письмо полягає в умінні учня переводити звукові сприйняття в графічні образи.

Досліджуючи взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів, В. Бадер зазначає, що усне і писемне мовлення є формами мовленнєвої діяльності, які виконують репрезентативну і

прагматичну функції, забезпечуючи формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентності особистості. Вчена розглядає взаємозв'язок усного і писемного мовлення в початкових класах як «цілісну педагогічно організовану систему», що будується на основі «врахування лінгвостилістичних ознак усної та писемної форм мовлення, психологічних та психолінгвістичних особливостей сприймання, розуміння і продукування цих форм» [10, 154].

Отже, урахування системних зв'язків мови та мовлення уможливлює визначення основних методологічних підходів щодо вирішення основних методичних питань. Робота щодо мовленнєвого розвитку є складною системою, яка відображає системний характер мовленнєвих зв'язків у змісті й методиці. Саме тому, на нашу думку, найважливішим у мовленнєвому навчанні є принцип комплексності, який передбачає тобто вирішення усіх завдань щодо мовленнєвого розвитку у взаємозв'язку та взаємодії. У той же час, багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різним науками, адже інтерес науковців до дитячого мовлення пов'язаний із його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, що, на нашу думку, актуалізує розгляд мультидисциплінарного та трансдисциплінарного підходів до вивчення мовлення, які своє практичне застосування знаходить у роботі щодо виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку дітей молодшого шкільного віку, коли у вирішенні діагностичної проблеми необхідно врахувати безліч відомих факторів, які є предметом дослідження інших дисциплін. Такі дослідження є, на наш погляд, найбільш продуктивними та забезпечують ефективність корекційної роботи, адже дозволяють упоратися із так званими «помилками діагностики», що виникають щоразу, коли доводиться вивчати такі складні об'єкти як мовленнєвий механізм людини.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Концепція мовної освіти в Україні / М. С. Вашуленко, О. М. Біляєв, В. М. Плахотнік // Рідна школа. — 1994. — № 9. — С. 71—77.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Гриневич Лілія: Один із найбільших викликів для інклюзивної освіти — навчити учителів та дітей жити в новій для себе реальності : [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iz-najbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/.
4. Иванов-Смоленский А. Г. О взаимодействии 1 и 2 сигнальных систем / А. Г. Иванов-Смоленский // Физиологический журнал СССР. — 1949. — Т. 35. — № 5. — С. 578.
5. Красногорский Н. И. Некоторые итоги применения и развития учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности в педиатрической клинике / Н. И. Красногорский // Журнал в.н.д. И. П. Павлова. — 1951. — Т.1 — Вып. 6. — 800 с.
6. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : Аркти, 2005. — 221 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1983. — Т. 2. — 304 с.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : «Просвещение», 1969. — 214 с.
9. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3-е издание, ... психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. — 448 с.
10. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер; Ін-т педагогіки АПН України. — К. : «А.П.Н.», 2000. — 316 с.

References

1. Vashulenko, M. S. (1994). *Koncepcija movnoji osvity v Ukrajini [Concept of language education in Ukraine]*. *Ridna shkola, 1994, 71—77* [in Ukrainian].
2. Vygotskii, L. S. (2005) *Psikhologiia razvitiia cheloveka [Psychology of the development of the personality].* M., Smysl; Izd-vo Eksmo, 2005, 1136 [in Russian].
3. Ghrynevych Lilija: *Odyn iz najbiljshykh vyklykiv dlja inkljuzyvnoji osvity — navchyty uchyteliv ta ditej zhyty v novij dlja sebe realjnosti [One of the most important challenges for the inclusive education — to educate the teachers and children to live in the reality, which is new for them]* [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iz-najbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/ [in Ukrainian].
4. Ivanov-Smolenskii, A. G. (1949). *O vzaimodeistvii 1 i 2 signalnykh system [On the interaction of the 1st and 2nd signal systems].* Fiziologicheskii zhurnal SSSR, 578 [in Russian].
5. Krasnogorskii, N. I. (1951). *Nekotorye itogi primeneniia i razvitiia ucheniia I. P. Pavlova o vysshei nervnoi deiatelnosti v pediatricheskoi klinike [Some results of the use and development of I. P. Pavlov's theory of the higher nervous activity in a child care clinic]*. 800 [in Russian].

6. Levina, R. E. (2005). *Narusheniia rechi i pisma u detei [Children's speech and writing disorders].* Moscow: Arkti, 221 [in Russian]
7. Leontev, A. N. (1983). *Deiatelnost, soznanie, lichnost [Activity, consciousness, personality]*. Moscow, 304 [in Russian].
8. Leontev, A. A. (1969). *Iazyk, rech, rechevaia deiatelnost [Language, speech, speech activity]*. Moscow: «Prosveshchenie», 214 [in Russian].
9. Pedagogicheskaia psikhologiia (2010). *[Pedagogical psychology]*. Voronezh: NPO «MODEK», 448 [in Russian].
10. Baderm V.I. (2000). *Rozvytok usnogho i pysemnogho movlennja molodshykh shkoljariv [Development of oral and written speech of primary schoolchildren]*. Kyiv: «A.P.N.», 316 [in Ukrainian].

Журавлева Л. С. Теоретико-методологичские интенции развития речи младших школьников

В статье рассматривается сложная и многогранная природа языка и речи. Акцентировано внимание на многовекторности научного обоснования методики развития речи и указаны необходимые условия успешного обучения в школе.

Определены основные теоретико-методологические основы методики развития речи, выделены ее основные принципы и проанализированы составляющие.

Подчеркивается основная роль смежных наук (теории познания, логики, языкознания, социолингвистики, психофизиологии, психологии, социальной психологии, психолингвистики и различных отраслей педагогики) в разработке теоретических основ методики, а также актуализируется необходимость дальнейшего исследования проблемы на основе мультидисциплинарного и трансдисциплинарного подходов.

Ключевые слова: развитие речи, устная и письменная речь, дети младшего школьного возраста.

Zhuravleva L. Theoretical and methodological intentions of primary schoolchildren's speech development

The article deals with the complex and multifaceted nature of language and speech as a complex phenomenon of human reality, which, due to human activity, makes it possible to acquire knowledge, develop skills and facilitate personal development.

The emphasis is placed on the multivector of scientific rational of the methodology of speech development. Necessary conditions of successful schooling are also indicated.

In the article the theoretical and methodological foundations of the methodology of speech development are determined, main principles of this methodology are highlighted and components are analyzed.

The significance of the methodological foundations of speech development is emphasized. These foundations can't be underestimated, as due to them, it becomes possible to comprehend the essence of speech origin, and accordingly, the development of a general pedagogical influence, as well as understanding of separate methodological aspects of this process.

It is mentioned that the work on speech development is a complex system that reflects the systemic nature of speech ties in the content and methodology. It is stressed that the account of the systemic ties of language and speech makes it possible to determine the approaches to solving the main methodological issues.

In the article the emphasis is placed on the fact that speech development may occur with certain deviations and it can't be ignored, as speech disorders may be one of the common causes of the learning difficulties and unsuccessfulness of primary schoolchildren in certain subjects. These speech disorders require serious work of specialists in correctional pedagogy, doctors, teachers and psychologists.

The author emphasizes the main role of related sciences (the theory of knowledge, logic, linguistics, sociolinguistics, psychophysiology, psychology, social psychology, psycholinguistics and various branches of pedagogy). These sciences should be taken into account while developing theoretical foundations of the methodology. The need for further research of the issue, based on multidisciplinary and transdisciplinary approaches, is underlined.

Key words: speech development, oral and written speech, primary schoolchildren.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.047:792:792.071.2.028

Михайло ЗАХАРЕВИЧ

кандидат мистецтвознавства, доцент,
генеральний директор Національного академічного драматичного театру імені Івана Франка,
доцент кафедри організації театральної справи імені І. Д. Безгіна Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, м. Київ, Україна
e-mail: shurka100@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА У КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ ТЕАТРУ

У статті розглядається питання фахової підготовки майбутнього актора, а саме спрямування освітньо-педагогічного процесу на формування фахових компетентностей, що сприяють професійному та особистісному становленню молодої людини у творчому колективі і соціумі. Автор наголошує на необхідності формування фахових компетентностей у контексті основних принципів театру, визначених К.Станіславським.

Ключові слова: принципи, компетентності, фахова підготовка, потреби, актор, театр, освітній процес, особистість, освітнє середовище.

Мистецтво театру у всі історичні періоди відтворювало і художньо інтерпретувало проблеми суспільного та особистісного розвитку специфічними, притаманними йому засобами. У сучасних економічних та соціальних умовах театр набуває значення не лише як спосіб художнього відображення дійсності, але як стимул до пошуку шляхів особистісної та суспільної взаємодії у вирішенні проблем, що виникають у зв'язку з новими історичними реаліями. Оскільки актор є носієм специфіки театру, саме від нього у великій мірі залежить вирішення актуальних завдань, пов'язаних з розширенням сфери суспільного впливу театрального мистецтва. Виконання цих завдань, в свою чергу, вимагає пошуку нових підходів до фахової підготовки актора. Вимоги, що стоять перед сучасним театром зумовлюють необхідність якісних змін у процесі фахової підготовки майбутнього актора, потребуючи компетентнісного підходу до формування особистих та професійних характеристик.

Поняття «компетентність» визначається як сформованість комплексу ціннісних потреб, професійних знань, умінь, навичок, тобто якісних характеристик та готовність фахівця до їх реалізації у рамках його компетенції, де поняття «компетенція», відповідно до визначення науковців, слід розуміти як сукупність повноважень, що відповідають посадовим вимогам і відображаються в посадових інструкціях.

Дослідженням поняття компетентності, як характеристики професійної діяльності у галузі освіти займалися Н. Бібік, М. Головань, Е. Зеєр, М. А. Леонтян, Н. Литвинова, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін., але його сутність кожним науковцем визначається по різному:

- як обізнаність у певній галузі, набута упродовж фахової освіти, під впливом освітнього середовища, з використанням засобів неформальної освіти [10, 56–64];
- як сукупність особистісних якостей, навичок, здібностей, мотиваційних і ціннісних орієнтацій та готовність їх реалізовувати у процесі професійної діяльності, як можливість успішної реалізації набутих умінь та навичок і природних задатків [5, 73–75];
- як сукупність особистісних характеристик і досвіду практичної діяльності у певній галузі, що обумовлюють готовність до вирішення проблем шляхом виконання необхідних функцій [2, 23–30];
- як поєднання знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, конкурентноспроможність, наявність досвіду, здатність реалізовувати на

практиці набуті теоретичні знання [6, 102–105];
- як сукупність характеристик особистості, що дає можливість здійснювати фахову діяльність у тій чи іншій галузі на високому якісному рівні [9, 18];
- як способи дій, що є найбільш результативними для успішного вирішення теоретичних і практичних завдань і вміщують, окрім діяльнісних навичок та умінь, мотиваційний, емоційно-вольовий компонент і досвід [4]; [5, 73–75];
- як сукупність базових знань, навичок та умінь, ключові кваліфікації [7].

Розглянувши зміст трактування поняття компетентності в наукових публікаціях, ми виявили спільні характеристики, що властиві для різних освітніх напрямів, у тому числі і для фахової підготовки актора. Професійні компетентності майбутнього актора охоплюють широкий спектр фахової і суспільної діяльності, їх реалізація вимагає використання професійних і особистісних характеристик, що формуються в процесі фахової підготовки і визначаються специфікою особливостями професійної діяльності актора.

Мета статті полягає в розкритті взаємозв'язку між специфічними особливостями театрального мистецтва і діяльності актора, основними принципами театру, визначеними К. Станіславським, та характером професійних компетентностей, які необхідно сформувати у процесі фахової підготовки майбутнього актора.

Реалізація принципів театру у навчальному процесі має забезпечуватися необхідними знаннями, професійно важливими особистісними якостями, професійними навичками та уміннями, що у професійному стандарті вищої освіти України рівня підготовки «бакалавр» за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво», подаються як компетентності, покликані найбільш повно і різносторонньо розкрити суспільне значення професії актора, сформувати мотиваційно-ціннісні характеристики фахової підготовки актора з метою їх реалізації у майбутній професійній і суспільній діяльності.

Тому, принципи театру є основними положеннями, що сприяють виявленню специфічних якостей мистецтва театру і реалізовуються завдяки опануванню майбутнім актором необхідних професійних компетентностей.

Принцип у перекладі з латини – це початок, першооснова, тобто важливі, суттєві твердження або внутрішні переконання людини, моральні засади, що служать їй для керівництва у різних життєвих ситуаціях. У науці принципи можуть відображати найбільш характерні властивості наукової системи, завдяки яким реалізовуються на практиці основні її завдання. Згідно з визначенням І. Павлова: «…наукова теорія повинна не тільки охоплювати весь існуючий матеріал, але й відкривати широкі можливості для подальшого вивчення і, з дозволу сказати, безкінечного експериментування» [8]. Система підготовки актора до професійної діяльності К.Станіславського відповідає необхідним вимогам І. Павлова щодо науковості теоретичного дослідження – це відкриття реально існуючих законів, практичне використання наукових досягнень, що відбувається за дотримання певних умов і дає можливість задовольняти потреби людини, а також подальший розвиток системи на базі попередніх відкриттів. Як наукова теорія, система К.Станіславського заснована на твердженнях, що мають визначення основних принципів театру, а саме:
- театр – мистецтво колективне;
- театр – мистецтво синтетичне, актор – носій специфіки театру;
- дія – основний матеріал театрального мистецтва;
- драматургія – ведучий компонент театру;
- творчість актора – основний матеріал мистецтва режисера;
- глядач – творчий компонент театру [4, 11–20].

Тому, освітній процес фахової підготовки майбутнього актора, має бути спрямований на опанування широкого кола компетентностей, що визначені нормативними документами і забезпечують практичну реалізацію принципів театру.

Оскільки, специфічною ознакою театрального мистецтва є колективна робота над творчим проектом, тобто виставою, актору, для успішної професійної реалізації, окрім професійних умінь, необхідно опанувати

навички взаємодії з усіма членами творчого колективу, які приймають участь у створенні вистави та її експлуатації. Професійні уміння та навички налагодження взаємодії у творчому колективі можуть реалізовуватися завдяки сформованості компетентностей, що розкривають принцип *театр – мистецтво колективне*, а саме: здатності приймати обґрунтовані рішення; здатності застосовувати знання на практиці; здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатності спілкуватися іноземною мовою; здатності до використання інформаційних і комунікаційних технологій; уміння бути критичним і самокритичним; здатності працювати в команді; навичок міжособистісної взаємодії; здатності мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатності до ефективної діяльності в колективі у процесі створення синтетичного за своєю природою сценічного твору, здатності до керівництва роботою або участь у складі творчої групи в процесі його підготовки; здатності до спілкування в діалоговому режимі з широкою професійною та науковою спільнотою та громадськістю на теми сценічного мистецтва та виробництва, до взаємодії із представниками інших творчих професій; здатності до ініціювання інноваційних сценічних проектів, фестивальній та конкурсній діяльності, пропагування кращих зразків національної та світової сценічної спадщини; здатності розповсюджувати знання про сценічне мистецтво та ділитися практичним досвідом різноманітними шляхами та засобами.

Для принципу синтетичності мистецтва театру характерним є поєднання різних видів мистецтв у одному і надання кожному з них характеру театральності, завдяки акторському мистецтву. Це вимагає від актора широкого спектру знань і розуміння специфіки кожного виду мистецтва та володіння засобами і компетентностями, що сприяють розкриттю принципу *театр – мистецтво синтетичне, актор – носій специфіки театру*: здатністю до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної галузі і специфіки професійної діяльності; здатністю до ефективної діяльності в колективі у процесі створення синтетичного за своєю природою сценічного твору; здатністю до керівництва роботою або участь у складі творчої групи в процесі підготовки сценічного твору; здатністю оперувати новітніми інформаційними й цифровими технологіями в процесі реалізації художньої ідеї та осмислення творчого результату; здатністю до розуміння та оцінювання актуальних культурно-мистецьких процесів;здатністю співвідносити особисте розуміння художньої ідеї та твору із зовнішнім контекстом знання та розуміння предметної галузі і специфіки професійної діяльності.

Матеріалом, який використовує актор для своєї творчості є дія, що властиво лише театру. Актор, діючи на сцені, сам є одночасно інструментом власного виконавського мистецтва. Виконуючи творчі завдання, він має володіти необхідними компетентностями для успішної реалізації принципу театру *дія – основний матеріал театрального мистецтва*: здатністю до оперування специфічною системою виражальних засобів (пластично-зображальними, звуковими, акторсько-виконавськими, монтажно-композиційними, сценарно-драматургічними) при створенні та виробництві сценічного твору; здатністю до вибору відповідних творчому задуму засобів мистецького (сценічного) висловлювання; здатністю до професійного опанування змістовних (інформаційного, виразно-образного) рівнів сценічного твору; здатністю до розв'язання комплексних проблем в галузі сценічної інноваційної діяльності за глибокого переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та професійної практики;

Літературний твір, покладений в основу вистави, вміщує в собі вербальну інформацію про ідейний зміст, про характери майбутніх сценічних героїв, про їх взаємовідносини. Щоб проаналізувати текст п'єси та донести його зміст до глядачів, актору необхідно опанувати компетентності, що сприяють втіленню принципу *драматургія – ведучий компонент театру:* уміння працювати із мистецтвознавчою літературою, аналізувати твори літератури і мистецтва, користуючись професійною термінологією; вільно орієнтуватися у напрямах, стилях, жанрах та видах сценічного мистецтва, творчій спадщині видатних майстрів.

Принцип *творчість актора – основний матеріал мистецтва* заснований на його умінні спілкуватися, налагоджувати контакти, підкорюватися волі режисера у рамках творчого задуму, бути готовим до втілення авторських ідей.

Він розкривається через опанування таких професійних компетентностей як: здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до творчого сприйняття світу та вміння відтворювати його в художніх сценічних образах; здатність генерувати задум та здійснювати розробку нової художньої ідеї та її втілення у творі сценічного мистецтва; здатність до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових ідей у творчій і виробничій сферах сценічної діяльності; вміння виявляти та вирішувати проблеми.

Особливістю мистецтва театру є необхідність присутності глядача, під впливом якого відбувається «шліфування» вистави, перевіряється точність використання актором засобів виразності, та володіння компетенціями спрямованими на розкриття принципу *глядач – творчий компонент театру*: здатність до публічної презентації результату власної творчої (інтелектуальної) діяльності; здатність до спілкування в діалоговому режимі з широкою професійною та науковою спільнотою, вербальної і невербальної трансляції творів сценічного мистецтва; здатність до взаємодії з представниками інших творчих професій; здатність розробляти і реалізовувати просвітницькі проекти з метою популяризації сценічного мистецтва, в тому числі і з використанням можливостей театральної преси, телебачення, Інтернету.

Отже, процес опанування майбутнім актором широкого кола професійних компетентностей у процесі фахової підготовки має бути спрямований на розкриття специфічної сутності принципів театру, сформульованих К. Станіславським і, оскільки мистецтво театру є сьогодні не лише засобом розваги, але і засобом вирішення соціальних проблем, відповідальність за якісний рівень фахової підготовки майбутнього актора, за опанування професійних компетентностей та їх реалізацію упродовж майбутньої професійної діяльності зростає і набуває суспільного значення.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. / Н. М. Бібік. — К. : К.І.С., 2004. — С. 47—53.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України, 2008. — № 8. — С. 23—30.
3. Захава Б. Е. Мастерство актёра и режиссёра / Б. Е. Захава. — М. «Просвещение», 1978. 334 с., С. 11—20.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Електронний ресурс] / Э. Ф. Зеер. — Режим доступу: http://www.urorao.ru/.
5. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. [Електронний ресурс] / М. А. Леонтян // Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська Академія». Сер. : Педагогіка, 2012. — Т.188. Вип. 176. — С. 73—75. — Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_188_176_18.
6. Литвинова Н. В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів / Н. В. Литвинова // Вісник Глухівського держ. пед.. ун.- ту. Серія: Педагогічні науки, 2011. — Вип. 19. С. 102—105.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / О. Овчарук — К. : / К.І.С., 2003. — 296 с.
8. Павлов И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов ; подобщ. ред. Х. С. Коштоянца. — М. : Госполитиздат, 1949. — 567 с.
9. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів . — 2005. № 23. С. 18.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 56—64.

References

1. Bibik N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. Kompetentnisnyi pidhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivi [Competency approach: reflexive application analysis. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
2. Golovan M. S. (2008) KompetencIal kompetentnist: dosvid teorii, teoria dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience].Vyscha osvita Uukraini, № 8.[in Ukrainian].
3. Zahava B. E. (1978) Masterstvo aktera i rejissera [Mastery of the actor and director] Moskow: «Prosveschenie», 334. [in Russian].
4. Zeer E. F. Kompetentnosnyi podhod k obrazovaniu. Retrievd from http://www.urorao.ru/].[in Russian].

5. LeontianM. A. (2012) Poniattia «kompetencia» i «kompetentnist» u teorii osvity. [The notion of «competence» and «competence» in the theory of education] Naukovi praci Chornomorskogo derjavnogo universitetu im. Petra Mogyly kompleksu «Kyivo-Mogilianska Akademia». Ser. : Pedagogika, T. 188. Vyp. 176. Retrievd from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_188_176_18 [in Ukrainian.
6. Litvinova N. V. (2011) Poniattia «kompetencia» i «kompetentnist» u praciah suchasnih pedagogiv [Thenotion of «competence» and «competence» in the writings of modern educators] Visnik Gluhivskogo derj. ped. un.-tu. Seria: Pedagogichni nauki. Vip.19. [in Ukrainian].
7. Ovcharuk O. (2003) Kompetentnosti iak kluch do onovlennia zmistu osvity. Strategiia reformuvannia osvity v Ukraini. Rekomendacii z osvitnoi polityky. Kyiv, K.I.S., 296.[in Ukrainian].
8. Pavlov I. P. (1949). Izbrannie proizvedenia [Selected Works]; pod obsch. red. H. S. Koshtoianca. Moskow: Gospolitizdat, 567. [in Russian].
9. Pometun O. I. (2005) Formuvannia gromadianskoi kompetentnosti: pogliad z pozicii suchasnoi pedagogichnoi nauky. [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. Visnik program shkilnyh obminiv. № 23 [in Ukrainian].
10. Hutorskoi A. V. (2003). Kluchevie kompetentnosti kak component lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovania [Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Education Paradigm]. Narodnoe obrazovanie. №2 [in Russian].

Захаревич М. В. Формирование профессиональных компетентностей будущего актера в контексте основных принципов театра

В статье рассматривается вопрос профессиональной підготовки будущего актера, а именно направление образовательно-педагогического процесса на формирование необходимых компетентностей, что способствуют профессиональному и личностному становлению молодого человека в творческом коллективе и в социуме. Автор настаивает на необходимости формирования профессиональных компетентностей в контексте основних принциповтеатра, определенных К. Станиславским.

Ключевые слова: принципы, образовательный процесс, профессиональная подготовка, потребности, актер, театр, образовательный процесс, личность, образовательная среда.

Zaharevich M. Formation of professional competences of the prospective actor in the context of the main principles of the theater

The article deals with the issue of the professional training of the prospective actor, namely, the direction of the educational and pedagogical process to the formation of professional competencies that contribute to the professional and personal formation of a young person in the creative community and society. The author emphasizes the necessity of forming professional competencies in the context of the main principles of the theater defined by K. Stanislavsky.

The article substantiates the influence of theatrical art on the formation and development of intersocial and interpersonal relations in different historical periods, and the theater's importance for addressing the problems of communication deficit, which are very relevant for the present stage of social development. The author considers ways of solving these problems by means of theatrical art. As their formation takes place during the period of professional preparation of the future actor for the professional activity in the higher educational institutions of our country, the author raises the question of finding new pedagogical approaches to its implementation. The article proposes to focus on the formation, within the program of professional training of a wide range of professional competencies, which will enable to develop not only the professional qualities of a specialist but also their personal characteristics and will contribute to the disclosure of the content of the main principles of the theater. According to the author, these events will have a positive effect on the personal formation of a young person in the creative community and society as well as on the implementation of opportunities for interaction between the theater and society.

Key words: principles, competence, professional training, needs, actor, theater, educational process, personality, educational environment.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 378.046–021.68(477.43/.44)»19»

Тетяна ЗУЗЯК

кандидат мистецтвознавства, доцент, докторант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
e-mail: zuzyak@ukr.net

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті на основі історичних та архівних джерел охарактеризовані особливості післядипломної педагогічної освіти на Поділлі на початку ХХ ст. Розкрита історія становлення та розвитку постійних однорічних, дворічних та тимчасових педагогічних загальноосвітніх курсів – однорічних, шестимісячних та курсів, влаштованих на літніх канікулах, для поглиблення наукових знань з педагогіки, психології та з предметів курсу народних училищ та церковнопарафіяльних шкіл. Доведено, що робота вчителів та вчительок на однорічних педагогічних курсах при Вінницькому вчительському інституті давала слухачам основу їх майбутньої діяльності, необхідну систематичну, чисто педагогічну підготовку, теоретично та практично знайомила їх з дидактикою та методикою викладання, проте на практиці на курси були покладені ті задачі, які повинні були виконувати вчительські семінарії та інститути.

Ключові слова: Поділля, післядипломна педагогічна освіта, постійні педагогічні курси, тимчасові педагогічні курси, практична підготовка.

У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. на Поділлі у зв'язку з поширенням міністерських народних училищ виникла нагальна потреба в збільшенні кількості та підготовці кваліфікованих вчителів, яку Міністерство народної освіти Російської імперії (до складу якої входило Східне Поділля) 31 березня 1900 р. намагалось вирішити влаштуванням при жіночих гімназіях, прогімназіях та міських училищах для осіб, які отримали загальноосвітню підготовку однорічних педагогічних курсів (згідно «Положення» 1872 р.). Метою влаштування однорічних педагогічних курсів було лише збільшення контингенту осіб, маючих право на заняття вчительських посад, а не удосконалення професійної майстерності вже існуючих вчителів. МНО легким, дешевим, вигідним для себе шляхом – влаштуванням однорічних педагогічних курсів – намагалось замінити влаштування спеціальних педагогічних закладів та відсутність кваліфікованих вчителів на Поділлі [1, 94].

29 червня 1907 р. МНО видало нові «Правила» про постійні педагогічні курси, які повністю замінили «Правила» 1900 р., згідно яких педагогічні курси могли бути дворічні та трирічні. В 1910 р. виходить законопроект про перетворення однорічних педагогічних курсів в дворічні. Проте мета курсів залишилась незмінною, розширився лише перелік ймовірних слухачів та слухачок курсів, зокрема дозволено навчатись на курсах випускницям Маріїнської жіночої гімназії, а також інших навчальних закладів, курс яких був не нижче двокласного міського училища МНО та осіб з середньою освітою. Розширилась і програма теоретичних та практичних знань, зокрема вводилось вивчення відомостей про училище, гігієни з відомостями про надання першої невідкладної допомоги, а також методика предметів, які викладались в початкових училищах відповідно до програми вчительських семінарій. Практичні заняття полягали в викладанні в початкових училищах, з ознайомлення з літературою, з дитячими іграми та фізичними вправами. Співи, музика, заняття садівництвом, городництвом, бджільництвом дозволено викладати у особливості з місцевими потребами [2, 348–352].

Відповідно до вищевказаних «Правил» 1900 та 1907 р. в 1912 р. на Поділлі було 4 педагогічні курси. В 1903 р. були започатковані однорічні педагогічні курси в

м. Кам'янці згідно «Правил» 1900 р., при чоловічому двокласному училищі, які в 1909 р. були перетворені на дворічні, а також при Вінницькому жіночому, Балтському та Проскурівському чоловічих вищих початкових училищах (згідно «Положення» 1912 р. про вищі початкові училища) курси були засновані в 1910 р. згідно «Правил» 1907 р. [3, 8].

Згідно свідоцтва про закінчення Балтських дворічних педагогічних курсів зазначимо, що слухачі курсів вивчали: Закон Божий, російську з церковнослов'янською мови, математику (арифметику, алгебру, геометрію), історію, географію, фізику з науками про природу, співи, чистописання, малювання та креслення, педагогіку, методику початкового викладання арифметики, російської мови, географії та наук про природу та військову гімнастику. Крім того 5 годин щотижня відводилось на проведення практичних занять курсистів в випускному класі училища, які полягали в відвідуванні уроків, проведенні пробних уроків, чергуванні учнів 2-х класів в училищі. Серйозна увага зверталась на самостійні заняття курсистів, виконувались домашні та класні письмові роботи з усіх предметів [4, 54].

Згідно звіту попечителя КНО за 1912 р. керівниками усіх чотирьох курсів Поділля були 28 осіб, крім учителів співів, гімнастики, учителів і учительок підготовчих класів міських училищ, зокрема на курсах при Кам'янецькому училищі працювало 7 керівників, при Вінницькому та Балтському – 8, при Проскурівському – 5. Зазначимо, що загальна кількість слухачів на курсах впродовж всіх років їх існування була незначною, зокрема у 1912 р. загальна кількість слухачів на чотирьох педагогічних курсах Поділля складала 101 особу, закінчило курс 37 осіб, прийнятих до першого класу 55 осіб. На 1 січня 1913 р. кількість слухачів курсів налічувала 117 осіб, з них 64 особи навчались в перших класах, 53 – в других класах, зокрема на Кам'янецьких курсах – 17 осіб, на Проскурівських та Балтських по 32 особи, на Вінницьких – 34 особи. За станом 83 особи складали селяни, 23 – міщани, козаки – 3 особи, духовного звання – 1, дітей чиновників – 2, синів та дочок почесних громадян – 6 осіб. На курси зазвичай зараховувались діти тих селян і міщан, які, із-за бідності, не могли відправляти їх в учительські семінарії., Згідно освітнього цензу найбільшу кількість слухачів курсів складали випускники двокласних міських та сільських училищ, другокласних церковно-парафіяльних шкіл, 4-х класів жіночих гімназій [3, 9–12].

Загальні умови проходження однорічних (дворічних) курсів при міських училищах, відсутність необхідної літератури, підручників, наочних засобів, спеціальних предметних кабінетів, відсутність особливого викладацького складу, багато хто працював за сумісництвом, при слабкій підготовці абітурієнтів та складності програми, загальноосвітні педагогічні курси за «Правилами» 1900 та 1907 рр. не досягли своєї мети, що відповідно свідчить про низький рівень підготовки майбутніх вчителів народних училищ на курсах. Таким чином, курси випускали лише недоуків у педагогічному сенсі, яким приходилось самим довгі роки вивчати методи навчання, або залишати вчительську діяльність.

Варто зазначити, що швидко зростаюча мережа початкових училищ і надалі вимагала педагогічно-підготовлених вчителів, з 1912 р., зокрема, Вінницьке земство мало на меті відкривати по 22 комплекти народних училищ щорічно, на 1 січня 1914 р. усіх учнів в училищах в повіті нараховувало 138 осіб, що на 40% більше ніж в 1912 р. [5, 94]. Проте знов ж таки ні учительський інститут (заснований лише в 1912 р.), ні семінарії, ні однорічні педагогічні курси при міських училищах не могли підготувати необхідну кількість професійних вчителів, тому і надалі поставало питання про швидку систематичну, часто педагогічну підготовку майбутніх учителів Поділля.

Таким чином, з дозволу попечителя КНО з 18 червня по 21 липня 1912 р. були влаштовані перші літні короткотермінові педагогічні курси (згідно «Правил від 5 серпня 1875 р.) при Вінницькій вчительській семінарії. На курси було відпущено МНО – 1000 крб., земством – 2500 тис. крб. На них були присутні згідно звіту по відділу народної освіти за 1912 р. – 44 вчителя та 16 вчительок, серед них з Балтського повіту – 8 осіб, з Вінницького – 7, з Брацлавського – 2,

Гайсинського – 6, Кам'янецького – 5, Летичівського – 2, Літинського – 3, Могилівського – 3, Ольгопільського – 4, Проскурівського – 3, Ушицького – 4, Ямпільського – 8 осіб. На час курсів було організоване існуюче училище при семінарії з 70 учнями, які поділялись на 4 групи [6, 13–14]. За архівними даними слухачів курсів було 50 осіб [7, 5-5 зв.].

Розглядаючи формулярні списки викладачів Вінницької вчительської семінарії ми знаходимо дані, що короткотермінові курси при семінарії проходили і в 1914 р., зокрема наставник фізики, наук про природу та сільського господарства В. Суходровський був керівником занять з наук про природу в 1912, 1914 р.р. [8, 32]. В 1914 р. був керівником цих же курсів земський стипендіат, випускник Вінницької вчительської семінарії Ю. Нагул [9, 3].

Варто зазначити, що і надалі інші земства Поділля розглядали питання про влаштування короткотермінових педагогічних курсів, зокрема, на засіданні в грудні 1914 р. учасники четвертих Ольгопільських повітових зборів клопотали перед керівництвом Губернськими земськими зборами про проведення в м. Ольгополі в літній час в 1915 р. короткотермінових загальноосвітніх та про влаштування постійних однорічних педагогічних курсів для вчителів початкових шкіл за рахунок губернського земства та передати клопотання на розгляд іншим 11 повітовим земствам. Окрім того про влаштування короткотермінових курсів в 1915 р. в м. Кам'янець-Подільському та м. Вінниці. Як зазначено в доповіді Ольгопільських земських зборів, причиною клопотання було те: «що з введенням всезагального навчання, за нехваткою спеціально підготовлених кандидатів на вчительські посади, приходиться допускати вчителів з незначним загальноосвітнім цензом та без спеціально-педагогічної підготовки, наслідком чого є занепад навчальної справи в початкових школах» [10, 81].

Варто зазначити, що нами виявлені архівні документи про влаштування шестимісячних педагогічних курсів для учительок початкових училищ, зокрема в 1916 р. такі курси проходили при Вінницькій вчительській семінарії з 18 квітня по 23 жовтня, про що свідчить нам свідоцтво про закінчення курсів, випускниці Тульчинського єпархіального училища, вчительки зразкового училища при Вінницькій вчительській семінарії Л. Теравської [11, 2]. Аналогічні курси проходили в 1916 р. з 21 квітня по 21 жовтня при Ольгопільській вчительській семінарії, про що також свідчить нам свідоцтво про закінчення курсів [12, 96]. Зауважимо, що слухачки на курсах вивчали Закон Божий, педагогіку, методику російської мови, арифметики та графічних мистецтв, науки про природу, співи, гімнастику, гігієну, законознавство, родинознавство, та приймали участь в теоретичних та практичних заняттях на курсах [11, 4].

Аналіз архівних документів засвідчив, що короткотермінові літні педагогічні курси проходили в 1914 р. з 19 червня по 18 липня та з 15 травня по 25 червня 1915 р. і при Вінницькому вчительському інституті та сусідньому з інститутом вищому початковому училищі [13, 144–146; 14, 30].

Крім того, в звіті за 1915 р. вказується, що участь на курсах приймали 49 осіб, з них 42 вчителя повторно, і лише 7 нових, причому лише з 2 нових училищ [14, 21–22]. В доповідній записці (1915 р.) директор закладу наголошував: «слухачі ті сам, які були на минулих курсах, потрібно залучати на курси нових осіб. Як показала практика минулого року призначати більше 4-х годин обов'язкових лекційних годин не бажано, так як залучити до спеціально-практичних занять слухачів можливо лише в тому випадку, якщо вони будуть мати достатньо вільного часу» [13, 3].

Лекторами-керівниками курсів були члени корпорації Вінницького вчительського інституту – М. Запольський (викладав педагогіку та методику російської мови), А. Каратаєв (російську словесність та методику російської мови), А. Фєдосєєв (математику і її методику), П. Гришков (історію та географію з методикою), Є. Щериця (фізику та науки про природу з методикою та відповідними практичними заняттями), С. Розов (шкільну гігієну) [13, 7].

Варто зазначити, що програма короткотермінових курсів була досить насиченою [13, 9–10]. Заняття проводились теоретичні та практичні. Особливість проведення

занять полягала в тому, що деякі загальноосвітні заняття (теоретичні) велись із усім складом слухачів, інші – спеціальні з окремими групами (теоретичні та практичні). Перші заняття мати на увазі слухачів, а саме вчителів, які потребували розширення свого розумового кругозору, а другі вчителів, які потребували поглиблених знань зі своєї спеціальності та озброєння більш сучасними методами навчання [13, 7–8].

Загальноосвітні заняття складатись з читань-лекцій, яких впродовж курсів 1915 р. було: 8 лекцій зі шкільної гігієни, з історії російської літератури – 14 лекцій, з алгебри – 9, з російської історії – 12, наук про природу – 6 лекцій та спеціальні лекції з російської мови, арифметики, геометрії, алгебри, історії, географії, фізики. 31 травня слухачі курсів зробили паломництво в с. Вишню на могилу М. Пирогова та прослухали 2 лекції про М. Пирогова. Серед тем лекцій відзначимо: «Шкільна гігієна, як необхідна педагогічна дисципліна», «Основні риси, притаманні російській літературі XIX ст.», «Розвиток національної та політичної свідомості російського народу в XIX ст.», про що свідчить зміст програм [13, 13–16].

З історії педагогіки було проведено 20-лекцій не теми: «Значення для педагога-практика вивчення систем минулого», «Мета та форми освіти у індусів, єгиптян та китайців», «Культурний зв'язок між Стародавнім Сходом та Стародавньою Грецією», «Педагогічні погляди Платона, Аристотеля, Плутарха, Піфагора, Сократа», «Виховання та навчання в Стародавньому Римі», «Педагогічні погляди Квінтиліана», «Відношення східної та стародавньої класичної педагогіки до сучасної», «Педагогічні погляди видатних вчителів стародавньої християнської церкви», «Виховання і навчання в середньовіччі», «Погляди представників гуманізму та реформації», «Виховання та навчання в єзуїтських школах», «Педагогічні погляди Томаса , Мора, Рамбле та Монтеня» , «Вплив на європейську педагогіку ідей Бекона та Декарта, Коменського, Локка, Руссо, Песталоцці». Зауважимо, що для вивчення на курсах педагогіки були спеціально придбані підручники, зокрема, М. Демкова «Нариси з історії російської педагогіки», «Курс педагогіки», «Початкова народна школа» О. Мєдведкова «Коротка історія педагогіки», П. Монро «Історія педагогіки, П. Каптєрєва «Історія російської педагогії», «Дидактичні нариси», М. Чехова «Дитяча література», О. Лазурського «Душевне життя дітей», Г. Челпанова «Підручник логіки», Г. Струве «Елементарна логіка», Ф. Козловського «Короткий підручник логіки» [13, 52–53].

Спеціальні заняття (на виконання яких відводилось 141 год.), несли суто практичний характер, а саме, полягали в практичних уроках, які проводили самі ж слухачі під керівництвом лекторів, в методичних бесідах з приводу пробних уроків, в розборі підручників та посібників, в читанні та обговоренні доповідей та рефератів, зокрема з приводу шкільної практики, в демонстрації та критичній оцінці найбільш розповсюджених навчальних посібників, в лабораторних заняттях з наук про природу та фізики. Також спеціальні заняття складались з читань-лекцій, які стосувались методичної постановки справи в вищій початковій школі з російської мови та словесності, математики, історії та географії, науки про природу та фізики. Крім того кожний бажаючий слухач курсів міг прослухати крім своєї прямої спеціальності курс другої іншої спеціальності [13, 7–8].

3 травня 1916 р. МНО видало нове «Положення про тимчасові однорічні педагогічні курси» при вчительських інститутах для підготовки вчителів та вчительок вищих початкових училищ. На педагогічній раді Вінницького вчительського інституту було вирішено реорганізувати тимчасові загальноосвітні педагогічні літні курси та започаткувати тимчасові однорічні педагогічні курси [38, арк. 1]. Зауважимо, що згідно «Положення» 1916 р. на вивчення російської мови, математики і науки про природу було відведено на курсах 8 навчальних годин. Для історії, фізики та географії – 4 год. Крім того МНО наголошувало звертати увагу на повідомлення матеріалів з відомостей про родину, про вітчизну у зв'язку з повідомленням цих відомостей на уроках пояснювального читання в училищах [15, 4].

Відповідно цього на засіданні педагогічної ради в. о. директора П. Гришков

(М. Запольський був відсутній з березня 1916 р. по квітень 1917 р.) та наставники постановили відкоригувати навчальні програми та розробили план та розклад курсів на 1916–1917 н.р. (протокол від 31 травня 1916 р.), зокрема, приймаючи до уваги значну кількість збільшення тижневих годин з 4-х до 8-ми з математики приблизити програму до курсу вчительського інституту, так як і програму з граматики збільшити до 3-х уроків на тиждень; залишити в попередніх обсягах програми з історії та географії, виділив методичний елемент та органічно прив'язати його до повідомлення науково-теоретичних відомостей; зрівняти програму теоретичних та практичних занять з наук про природу та приблизити програму до курсу вчительського інституту; ввести в програму з фізики два нових розділи – аеростатику та гідростатику. Також постановили поряд з ознайомленням з науковою літературою, ознайомити слухачів курсів із літературою з методики спеціальних дисциплін; проводити систематичні методичні бесіди з найбільш важливих відділів спеціальних дисциплін, органічно пов'язуючи їх з відповідними науковими бесідами, які призначенні розширити та поглибити попередні відомості слухачів курсів. Крім того, постановили наблизити програми з методик до програм вчительських інститутів, розширити завдання з малювання аквареллю та з натури олівцем, з перспективного креслення, розширити повідомлення слухачам відомостей з літератури – з давньої російської літератури та словесності [16, 8–9].

Варто зазначити, що важливим пунктом «Положення» 1916 р. було унеможливлення отримати звання вчителя вищого початкового училища без проведення жодного пробного уроку зі своєї спеціальності [12, 3].

Таким чином, 1-го серпня 1916 р. розпочали свою роботу однорічні педагогічні курси при Вінницькому вчительському інституті згідно «Положення» від 3 травня 1916 р. На облаштування курсів МНО виділило лише 5850 крб., основну частину витрат взяло на себе Подільське губернське земство в розмірі 16570 крб. [16, 1; 17, 47]. Зауважимо, що в зв'язку з великою кількістю абітурієнток бажаючих поступити на однорічні педагогічні курси (123 особи), на курси приймались на конкурсній основі, враховуючи освітній ценз та вчительський стаж, в першу чергу перевага надавалась абітурієнткам, які закінчили середню колу та виконували обов'язки вчительок в вищих початкових училищах, наступними зараховувались абітурієнтки, які закінчили 8-мі педагогічні класи при гімназіях, та 7-мі педагогічні класи єпархіальних училищ і виконували обов'язки вчительок в нижчих народних училищах, і нарешті абітурієнтки, які закінчили 7 та 8 класів гімназії та 6 та 7 класів єпархіальних училищ, які не працювали на вчительських посадах. Серед абітурієнток випускниці Гайсинської, Балтської жіночих гімназій, Тульчинського єпархіального жіночого училища, Подільського жіночого училища духовного відомства та ін. [12, 1–2]. Зауважимо, що ми не визначили точної кількості слухачок курсів, проте їх кількість приблизно коливається в межах від 50 до 65 осіб. За одними архівними даними в 1916 р. на курси зарахувати 46 кандидаток, і ще 17 осіб додаткового списку, кандидатури яких мали ретельно розглядали, за іншими, згідно звіту, свідоцтво на звання вчительки початкових вищих училищ з російської мови та історії отримало 24 особи, на звання вчительки вищих початкових училищ з математики та фізики – 10 осіб, науки про природу та географії – 23 особи [16, 3–4, 114–115]. А за кількістю виданих свідоцтв згідно постанови педагогічної ради від 8 травня 1917 р. – 61 особа [18].

Існують відомості про переписку між дирекцією закладу з департаментом народної освіти, датовану травнем 1917 р. про можливе відкриття і на 1917–1918 н.р. однорічних педагогічних курсів для підготовки вчителів та вчительок вищих початкових училищ, де директор закладу зазначає про необхідність влаштування курсів і надалі у зв'язку з відсутність педагогічно-підготовлених, близьких школі та її духу вчителів, проте влаштування курсів просить здійснювати виключно на казенні кошти [12, 1–2; 16, 92–93].

Таким чином, для збільшення кількості та послідовної професійної підготовки вчителів та вчительок на Поділлі Єпархіальною Училищною Радою та Міністерством народної освіти влаштовувались постійні однорічні,

дворічні та тимчасові педагогічні загальноосвітні курси – однорічні, шестимісячні та курси, влаштовані на літніх канікулах, для поглиблення наукових знань з педагогіки, психології та з предметів курсу народних училищ та церковнопарафіяльних шкіл. Загальні умови проходження постійних однорічних (дворічних) курсів при міських училищах, згідно «Правил» 1900 та 1907 рр. не досягли своєї мети, що відповідно свідчить про низький рівень підготовки майбутніх вчителів народних училищ на курсах. Короткотермінові загальноосвітні педагогічні курси покращували професійну педагогічну підготовку уже існуючих вчителів та вчительок народних училищ Поділля. Проте перевага на боці однорічних педагогічних курсів при Вінницькому вчительському інституті, так як робота на курсах впродовж року давала перш за все слухачам основу їх майбутньої діяльності, необхідну систематичну, чисто педагогічну підготовку, теоретично та практично знайомила їх з дидактикою та методикою викладання, вводила їх в курс життя вищого початкового училища, практично знайомила з устроєм та духом школи та з кращими методами та прийомами, застосованими в практиці викладання. Тільки в річній роботі можна було спостерігати та перевіряти педагогічні здібності та нахили слухачів. Проте на практиці на курси були покладені ті задачі, які повинні були виконувати вчительські семінарії та інститути.

Список використаних джерел

1. Хроника, школа, литература и жизнь// Вестник воспитания. — 1899. — № 3. — С. 94–110.
2. О педагогических курсах для приготовления учителей и учительниц начальных училищ // ЦУКУО. — № 7—8. — 1907. — С. 348–352.
3. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1912 год. — Киев, 1913. — 18 с.
4. Державний архів Вінницької області (далі ДАВіО). — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 142. — 324 арк.
5. ДАВіО. — Ф. 255. — Оп. 1. — Спр. 360. — 168 арк.
6. Отчет по Отделу народного образования за 1912 год / Подольское Губернское Земство. — Каменец-Подольск : Электр. типо-литогр. Подольского Губернского Правления, 1913. — IV, 45, LIX с.
7. ДАВіО. — Ф. 13. — Оп. 1. — Спр. 5. — 186 арк.
8. ДАВіО. — Ф. 13. — Оп. 1. — Спр. 27. — 35 арк.
9. ДАВіО. — Ф. 13. — Оп. 1. — Спр. 19. — 24 арк.
10. ДАВіО. — Ф. 13. — Оп. 1. — Спр. 1620. — 132 арк.
11. ДАВіО. — Ф. 13. — Оп. 1. — Спр. 28. — 5 арк.
12. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 175. — 207 арк.
13. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 171. — 158 арк.
14. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 25. — 247 арк.
15. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 50. — 27 арк.
16. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 27. — 134 арк.
17. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 69. — 84 арк.
18. ДАВіО. — Ф. 54. — Оп. 1. — Спр. 174. — 116 арк.

References

1. Hronyka, shkola, lyteratura y zhyzn' // Vestnyk vospytanyja. — 1899. — № 3. — S. 94—110.
2. O pedagogycheskyh kursah dlja prygotovlenyja uchytelej y uchytel'nyc nachal'nыh uchylyshh [About the pedagogical courses for teachers of primary school preparation] // CUKUO. — № 7—8. — 1907. — S. 348—352.
3. Otchet popechytelja Kyevskogo uchebnogo okruga o sostojanyy pedagogycheskyh kursov dlja prygotovlenyja uchytelej y uchytel'nyc nachal'nыh uchylyshh za 1912 god [The report of the trustee of the Kiev educational district about the state of pedagogical courses for the preparation of primary school teachers for 1912]. — Kyev, 1913. — 18 s.
4. Derzhavnyj arhiv Vinnyc'koi' oblasti (dali DAViO). — F. 54. — Op. 1. — Spr. 142. — 324 ark.
5. DAViO. — F. 255. — Op. 1. — Spr. 360. — 168 ark.
6. Otchet po Otdelu narodnogo obrazovanyja za 1912 god [The report on the Department of Public Education for 1912] / Podol'skoe Gubernskoe Zemstvo. — Kamenec-Podol'sk : Эlektr. typo-lytogr. Podol'skogo Gubernskogo Pravlenyja, 1913. — IV, 45, LIX s.
7. DAViO. — F. 13. — Op. 1. — Spr. 5. — 186 ark.
8. DAViO. — F. 13. — Op. 1. — Spr. 27. — 35 ark.
9. DAViO. — F. 13. — Op. 1. — Spr. 19. — 24 ark.
10. DAViO. — F. 13. — Op. 1. — Spr. 1620. — 132 ark.
11. DAViO. — F. 13. — Op. 1. — Spr. 28. — 5 ark.
12. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 175. — 207 ark.
13. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 171. — 158 ark.
14. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 25. — 247 ark.

15. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 50. — 27 ark.
16. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 27. — 134 ark.
17. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 69. — 84 ark.
18. DAViO. — F. 54. — Op. 1. — Spr. 174. — 116 ark.

Зузяк Т. П. Развитие последипломного педагогического образования на Подолье в начале XX века

В статье на основе исторических и архивных источников охарактеризованы особенности последипломного педагогического образования на Подолье в начале XX в. Раскрыта история становления и развития постоянных однолетних, двухлетних и временных педагогических общеобразовательных курсов – однолетних, шестимесячных и курсов, устроенных на летних каникулах, для углубления научных знаний по педагогике, психологии и по предметам курса народных училищ и церковно-приходских школ. Доказано, что работа учителей и учительниц на однолетних педагогических курсах при Винницком учительском институте давала слушателям основу их будущей деятельности, необходимую систематическую, чисто педагогическую подготовку, теоретически и практически знакомила их с дидактикой и методикой преподавания, однако на практике на курсы были возложены те задачи, которые должны были выполнять учительские семинарии и институты.

Ключевые слова: Подолье, последипломное педагогическое образование, постоянные педагогические курсы, временные педагогические курсы, практическая подготовка.

Zuzyak T. The development of postgraduate pedagogical education at the beginning of the XX century

The article describes the features of postgraduate pedagogical education in Podillia at the beginning of the XX century on the basis of historical and archival sources. Being revealed the history of formation and development of permanent one-year, two-year and temporary pedagogical general courses – one-year, six-month and summer courses, made during summer holidays, to deeper the scientific knowledge on pedagogy, psychology and courses of folk schools and church parish schools. The educational process is described and the curricula and programs of courses are considered. The qualitative and quantitative teaching staff of the courses is analyzed. It is proved that the general conditions for passing permanent one-year (two-year) courses at municipal schools did not reach their goal, which respectively indicated a low level of training of future teachers of public schools at the courses. It has been proved that short-term general education pedagogical courses have improved the professional pedagogical training of the existing teachers and teachers of the Podillia national schools. It is proved that the work of teachers at one-year pedagogical courses at the Vinnytsia Teachers' Institute gave students the basis for their future activities, the necessary systematic, purely pedagogical training, theoretically and practically introducing them with didactics and teaching methods, inducting them in the life of the higher elementary school, practically acquainting them with the structure and spirit of the school and with the best practices and techniques used in teaching practice. Only in the annual work it was possible to observe and test the pedagogical abilities and inclinations of listeners. It has been proved that in practice the courses were assigned the tasks that should have been performed by the teaching seminary and institutes.

Key words: Podillia, postgraduate pedagogical education, constant pedagogical courses, temporary pedagogical courses, practical training.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 378.014.6 (73)

Марина ІКОННІКОВА

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна
e-mail: ikonnikova@ukr.net

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АМЕРИКАНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ

У статті проаналізовано наукові погляди американських учених до розуміння та тлумачення феномену «якість вищої освіти». Систематизовано підходи науковців до проблеми забезпечення якості освітніх послуг ВНЗ. Обґрунтовано зовнішні та внутрішні детермінанти забезпечення якості вищої філологічної освіти. Виявлено та схарактеризовано діяльність незалежних організацій, комісій, інституційних акредитаційних агентств, орієнтованих на вдосконалення якості вищої освіти та надання ресурсів та інструментів, пов'язаних з оцінкою та підвищенням якості філологічної освіти. Розкрито специфіку інституційної (національна і регіональна) та програмної акредитації в США. Схарактеризовано основні вимоги до акредитації освітніх програм для підготовки майбутніх філологів.

Ключові слова: якість вищої освіти, США, акредитація, моніторинг, акредитаційна установа, філологічна освіта, вимоги, критерії.

Підвищення якості освіти – необхідна умова покращення життя, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини. Постійне реформування системи вищої освіти, осмислення її нової ролі, актуалізація та нова інтерпретація понять стандарту та якості освіти – сучасні орієнтири майбутнього розвитку суспільства знань. Пошуки можливих шляхів підвищення якості вищої філологічної освіти в країні спонукають до вивчення світового досвіду, зокрема США. Американська педагогічна спільнота розуміє, що якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінюванні розвитку держави на певному етапі її становлення. Університети США мають високі освітні рейтинги в світі завдяки обґрунтованому механізму забезпечення якості надання освітніх послуг.

Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються дослідження з проблем філологічної освіти у вітчизняному і зарубіжному досвіді. Наукову і практичну цінність мають дослідження українських (Н. Бідюк, О. Зіноватна, В. Корнієнко, О. Мартинюк та ін.) та американських учених (R. Barnet, N. Becket, E. Bogue, M. Brookes, K. Cameron, D. Dill, T. Ewell, D. Green, L. Harvey, T. Seymour, B. Winn та ін.). Попри численну кількість наукових розвідок проблема забезпечення якості філологічної освіти в американському досвіді потребує детальнішого вивчення.

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики та особливості забезпечення якості вищої філологічної освіти в США.

Поняття «якість вищої освіти» викликає багато дискусій серед американських дослідників щодо неоднозначності тлумачення його змісту. Розуміння якості вищої освіти відрізняється, відображаючи різні погляди особистості і суспільства. По-перше, основні соціальні групи, які безпосередньо беруть участь в освітньому процесі (студенти, викладачі, адміністрація ВНЗ, роботодавці) мають різні уявлення про якість освіти і тому висувають до неї різні вимоги. По-друге, якість є контекстуальним феноменом, який залежить від особливостей місії, стандартів і

цінностей ВНЗ, а також національного контексту [6, 41–42]. Відповідно актуальним є пошук та обґрунтування чітких критеріїв оцінки якості з урахуванням потреб і інтересів стейкхолдерів.

Заслуговують на увагу результати досліджень Л. Харві та Д. Грін щодо визначення сутнісних характеристик якості вищої освіти, у тому числі філологічної. Науковці виокремили п'ять ознак якості: винятковість (перевершення високих стандартів); послідовність або досконалість (відсутність недоліків); відповідність вимогам споживачів освітніх послуг; ефективність та результативність [14]. Послуговуючись їхніми результатами досліджень Д. Сеймур виокремлює ще одну характеристику якості вищої освіти – трансцендентність (не піддається вимірюванню і логічному опису), яка є результатом кваліфікованої підготовки та професіоналізму викладачів, від яких безпосередньо залежить якість освітніх послуг. За цією характеристикою якість освітніх послуг цілком відповідає своїм специфікаціям і призначенню. На його переконання, якість вимірюється навчальними досягненнями студентів, які є результатом педагогічної діяльності викладачів ВНЗ [17].

Професор університету Теннессі Е. Бог вважає, що концепт «якість» можна інтерпретувати у трьох контекстах. По-перше, якість – це конкурентне явище, що припускає обмежену кількість топ-рейтингових університетів. По-друге, якісним має бути кожний ВНЗ за своєю місією і цілями. По-третє, якість потрібно шукати не в ресурсах або репутації, а в результатах. Тобто якість освітньої діяльності ВНЗ розглядається з позиції її впливу на знання та особистісний розвиток студентів, а також на рівень науково-дослідної та педагогічної діяльності викладачів [8, 8–9].

Наукову цінність мають погляди Р. Барнет, який виділяє три основні підходи до його інтерпретації якості у вищій освіті: об'єктивістський (об'єктивні вимірювання показників розвитку освітньої діяльності ВНЗ), релятивістський (відсутність абсолютних критеріїв, при використанні яких можна було б оцінити будь-які дії ВНЗ) і концептуальний (постійне вдосконалення якості освітнього процесу) [5].

Підсумовуючи висновки своїх колег, Б. Вінн обґрунтував ключові детермінанти якості вищої освіти: ресурси; зміст освіти; результати навчання; продуктивність освітньої діяльності ВНЗ; рівень задоволення потреб споживачів освітніх послуг; престиж та імідж ВНЗ; залучення студентів до освітньої діяльності ВНЗ [22, 494].

Як зауважують американські дослідники Р. Нордвел і Дж. Брекстон, часто головним вибором ВНЗ є його репутація та національний або світовий рейтинг. Водночас головна проблема престижу ВНЗ полягає в недостовірності результатів порівняльної оцінки ВНЗ, оскільки використання експертами з ранжування однакових критеріїв оцінювання, а також їхній доступ до надійної інформації щодо відповідності окремих ВНЗ цим критеріям може бути сумнівним [15, 484].

Поряд з популярністю та престижністю ВНЗ широкого поширення набуло оцінювання якості вищої освіти на основі ресурсних можливостей, а саме: результатів тестів абітурієнтів, кількості викладачів з докторським ступенем, наявності дослідницьких грантів, рівнем інформаційного, методичного матеріального і фінансового забезпечення [12, 124]. Проте, на думку Д. Сеймура, орієнтація на ресурси не завжди враховує мінливе зовнішнє освітнє середовище, зокрема зростаючі потреби досвідчених споживачів освітніх послуг. Запити сучасних студентів значно більші ніж наявність бібліотечних каталогів або вражаючий перелік наукових ступенів викладацького складу [17, 7].

На сучасному етапі необхідною умовою якості професійної підготовки фахівців-філологів є рівень їхньої компетентності та конкурентоздатності. Відтак ще одним орієнтиром в забезпеченні якості вищої освіти є чітка орієнтація результатів навчання на здатність випускників до їхнього застосування на практиці після закінчення ВНЗ. Компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування людини в основних сферах життєдіяльності як в інтересах самої людини, так і суспільства, держави.

Відомий американський дослідник проблеми забезпечення якості вищої освіти Д. Діл піддає сумніву традиційні зовнішні та внутрішні процеси забезпечення якості вищої освіти. Науковець детально аналізує професійний, ринковий та державний підходи до забезпечення якості вищої освіти. Враховуючи переваги та недоліки кожного підходу, він синтезує висновки своїх досліджень в національну модель та умови, необхідні для розроблення та ефективного використання освітніх стандартів в сучасному академічному середовищі. Серед інструментів забезпечення якості вищої освіти – зовнішнє екзаменування, професійна акредитація, ранжування університетів, національне опитування залученості студентів, державні звіти, національна рамка кваліфікацій, оцінювання освітніх програм, освітній аудит, фінансування на основі ефективності освітньої діяльності. Д. Діл стверджує, що ефективність професійної саморегуляції та впливу ринкових сил на вдосконалення освітньої діяльності ВНЗ залежить від державного регулювання. Для захисту суспільних інтересів в гарантуванні освітніх стандартів, вони мають бути підкріплені законом або офіційно визнані державою. Наприклад, добровільна акредитація ВНЗ для перевірки якості надання освітніх послуг – це шанс отримання фінансової допомоги від держави [9; 10].

Американський вчений П. Івел наголошує на важливості переходу американської системи вищої освіти до суттєвого показника – результатів навчання. У цьому контексті вагомим інструментом є національне опитування та залучення студентів (National Survey of Student Engagement, NSSE), яке дає змогу оцінити чинники, що впливають на успішність та академічний досвід студентів, а відтак на рейтинг та вибір ВНЗ. NSSE – це систематичне дослідження ефективності викладання і навчання, яке пропонує ВНЗ [11; 13].

Узагальнений аналіз праць американських науковців до визначення якості вищої освіти дав змогу систематизувати їх у такі підходи: соціальний (врахування інтересів різних зацікавлених груп); традиційний (визначається престижністю та рейтингом ВНЗ на ринку освітніх послуг); ресурсний (наявність різних внутрішніх ресурсів та матеріальних можливостей ВНЗ); динамічний (постійне вдосконалення освітніх процесів і результатів); процесуальний (оцінка стану освітнього процесу, змісту освіти, форм і методів навчання, матеріально-технічної бази, кадрового складу та інше); результативний (характеризує результат освітнього процесу: рівень сформованості знань, умінь, навичок і соціально значущих якостей випускників); комплексний (сукупність різних параметрів якості освіти).

Таким чином, у контексті американських освітніх реалій феномен якості вищої освіти тісно пов’язаний з такими поняттями як підзвітність, прозорість, акредитація, експертиза, моніторинг, оцінювання.

Зазначимо, що у процесі підвищення якості вищої філологічної освіти важливе значення має громадська думка. Громадська оцінка якості завжди відкрита, прозора і публічна, що є ознакою децентралізації управління та демократичного підходу до забезпечення якості вищої філологічної освіти. Стурбованість американського суспільства зниженням якості вищої освіти у кінці ХХ століття сприяла створенню низки незалежних організацій, комісій, інституційних акредитаційних агентств, орієнтованих на вдосконалення якості вищої освіти, у тому числі філологічної.

На підставі аналізу нормативних документів з’ясовано, що у США існує два основних види акредитації: інституційна (національна і регіональна) та програмна. Зумовлена історично система вищої освіти США, для якої характерна децентралізація управління вищою освітою, широка автономія університетів, відсутність єдиного адміністративного та методичного керівництва їхньою діяльністю, а також широке залучення громадсько-професійних організацій та об’єднань до формування обсягу і змісту навчання, контроль за якістю та рівнем вищої освіти, зумовлюють регіональний характер акредитації в США. Діяльність асоціацій координується Федерацією регіональних атестаційних комісій та Національною комісією акредитації. Національна і регіональна акредитації мають добровільний характер.

Процес акредитації ВНЗ у США можна вважати цілком демократичним, оскільки уряд делегує частину своїх обов'язків Департаменту освіти, ВНЗ та професійним асоціаціям. Уряд контролює лише графік виконання процедури акредитації та правил її проведення, готує аналітичні матеріали за результатами перевірки, а також співпрацює з конгресом США з метою отримання коштів для удосконалення системи акредитації. Таким чином, виникає баланс влади в тріаді «федеральний уряд – штат – професійні акредитаційні асоціації». Університети позбавлені централізації, а штати зберігають незалежність та дотримуються певних загальнонаціональних вимог до вищої освіти.

З'ясовано, що найбільш відомими регіональними агентствами з акредитації ВНЗ та освітніх програм з філології є такі:

- Комісія вищої освіти Північної центральної асоціації коледжів та шкіл (Higher Learning Commission of the North Central Association of Colleges and Schools);
- Комісія вищої освіти середніх штатів (Middle States Commission on Higher Education);
- Асоціація шкіл та коледжів Нової Англії (New England Association of Schools and Colleges);
- Північно-західна комісія коледжів та університетів (Northwest Commission on Colleges and Universities);
- Південна асоціація коледжів та шкіл: комісія з коледжів (Southern Association of Colleges and Schools: Commission on Colleges);
- Західна асоціація шкіл та коледжів (Western Association of Schools and Colleges);
- Центр прикладного вивчення другої мови (Center for Applied Second Language Studies, CASLS);
- Дослідницька асоціація вищої освіти (The Association for the Study of Higher Education, ASHE);
- Американська рада викладання іноземних мов (The American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL);
- Американська асоціація прикладної лінгвістики (American Association of Applied Linguistics, AAAL);
- Американська асоціація перекладачів (American Translators Association, ATA).

Розглянемо діяльність детальніше їхню діяльність. З-поміж ключових цінностей ASHE пріоритетною визначено забезпечення високих стандартів якості вищої освіти. На щорічних міжнародних наукових конференціях учасниками обговорюються проблеми підвищення якості вищої освіти, які стосуються таких компонентів: якість розробки навчально-методичної документації відповідно до потреб студентів; удосконалення підходів до якості викладання; створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для досягнення бажаних результатів навчання; відповідність підготовки визначеним цілям та місії ВНЗ [21].

Американське товариство якості (The American Society for Quality) [3] виділяє чотири аспекти забезпечення якості вищої філологічної освіти: підзвітність, узгодження навчальних планів та освітніх програм, оцінювання результатів навчання та задоволення потреб студентів. Підзвітність – це спосіб гарантування якості освітніх послуг, а також стимулювання ВНЗ щодо відповідальності за надання таких послуг.

Асоціація американських університетів і коледжів (Association of American Colleges and Universities) вважає досягнення студентами очікуваних освітніх результатів основним індикатором якості вищої освіти. Забезпечення високих показників та навчальних досягнень студентів можливе за умови спільного узгодження навчальних планів, розробки об'єктивного діагностичного інструментарію, забезпечення регулярного зворотного звя'зку [2]. Задоволення потреб студента включає доступність ресурсів, наявність контакту з викладачами. Визначення ступеня задоволеності студента є індикатором якості разом з його навчальними досягненнями [4].

Комісія Спеллінгс, Національна комісія з проблем майбутнього вищої освіти та освітній фонд Люміна (програма «Велика мета 2025») [18] спрямовують зусилля на реструктуризацію програм фінансової допомоги студентам, запровадження інновацій та вдосконалення якості у сфері вищої освіти з 39 до 60% до 2025 року [19].

Відповідно до результатів опитування керівництва ВНЗ, проведеного американським

центром прикладних досліджень EDUCAUSE, встановлено, що університети та коледжі США активно використовують загальні стратегії постійного вдосконалення якості освіти, зокрема: оцінювання навчальних досягнень студентів та використання результатів з метою вдосконалення діяльності університету – 175 респондентів; інституційна ефективність (стратегія, заснована на управлінні інституціональними процесами і результатами відповідно до законодавчих вказівок) – 169 респондентів; підготовка до акредитації (втілення ідей вдосконалення якості в акредитаційних стандартах) – 140 респондентів; вдосконалення процесів на рівні кафедр – 121 респондент [16].

На початку XXI століття зі зростанням національного інтересу до забезпечення якості вищої освіти спостерігалися зміни у визначенні вимірюваних результатів навчання студентів (критеріїв) на основі прямого, непрямого та прикладного підходів. Прямий підхід передбачав оцінювання результатів навчання студентів за допомогою тестів типу Collegiate Learning Assessment (CLA). Непрямий підхід вимірює досвід навчання студентів в університеті, а також дії університету, пов'язані з навчанням студентів і їхнім успіхом. На відміну від прямого та непрямого оцінювання, які охоплюють період навчання студентів у ВНЗ, прикладне оцінювання визначає вплив вищої освіти на подальшу практичну діяльність. Воно засноване на опитуванні випускників щодо рівня їхньої готовності до професійної діяльності, опитуванні роботодавців про якість знань і навичок їхніх працівників. На переконання американських експертів, тестове оцінювання результатів навчання студентів є ненадійним індикатором якості освіти, оскільки його показники можуть бути збільшені шляхом зниження академічних стандартів. Тому американські ВНЗ поєднують пряме оцінювання з опитуваннями випускників та роботодавців щодо якості їхньої професійної підготовки [2; 4].

Діяльність Американської ради викладання іноземних мов (The American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL) присвячена вдосконаленню та розширенню якості викладання іноземних мов (понад 10-0) на всіх рівнях навчання. З моменту заснування організація бере активну участь у розробці національних стандартів якості викладання та навчання іноземних мов (використання інноваційних методик), оцінюванні рівнів професійного володіння іноземною мовою. Місією організації визначено надання підтримки щодо ресурсного, кадрового та наукового забезпечення з урахуванням расової, етнічної та лінгвістичної диверситивності американського суспільства. У рекомендаціях (ACTFL Proficiency Guidelines 2012) запропоновано професійний путівник для формування навичок говоріння, письма, аудіювання та читання за відповідними рівнями, визначено критерії та показники їх сформованості, а також методику оцінювання (The ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI), the ACTFL Writing Proficiency (WPT) the ACTFL Reading Proficiency Test (RPT), the ACTFL Listening Proficiency Test (LTP) and the ACTFL Oral Proficiency Interview Computer Test (OPIc)).

Основними векторами та перспективними напрямами діяльності Американської асоціації прикладної лінгвістики (AAAL) є: контроль та моніторинг якості лінгвістичної освіти у контексті розвитку білінгвізму, забезпечення міждисциплінарних зв'язків (мови, культури та прагматики; мови та ідеології; мови і політики). AAAL є визнаною акредитаційною установою в США, яка здійснює інституційну та програмну акредитацію в галузі прикладної лінгвістики. Нині акредитовано більше 3400 програм з прикладної лінгвістики майже в 700 коледжах і 280 університетах. Понад 850 тис. студентів-майбутніх філологів завершують щорічно навчання за акредитованими програмами. Акредитація AAAL є гарантією професіоналізму, інноваційності та якості філологічної підготовки [1].

Програмна акредитація акредитує окремі спеціалізовані або професійні освітні програми, що дають право одержання певного освітнього або наукового ступеня. Часто подібні програми функціонують у ВНЗ, які вже мають інституційну акредитацію. Установа програмної акредитації має бути членом

Ради з акредитації в галузі вищої освіти або Асоціації професійних акредитаційних установ. Кожна акредитаційна установа має свої особливі вимоги, але існують загальноприйняті стандарти, яким повинні відповідати всі освітні програми, що підлягають акредитації. Процес акредитації включає три основні етапи: підготовку звіту з функціонування програми; проведення експертизи; складання акредитаційною комісією звіту та висновку щодо результатів перевірки. До якісних та кількісних показників ефективності освітніх програм належать: організація та контроль навчального процесу факультетом (відділом) навчального закладу; освітні можливості, передбачені програмою; досвід навчальної діяльності, рівень стабільності ВНЗ; вимоги для зарахування на навчання; кількість студентів, які навчаються за конкретною програмою; зміст освітньо-професійної програми; відповідність професійної підготовки освітнім цілям програми; якісний склад професорсько-викладацького колективу; науково-методична база; технічне забезпечення навчального процесу; фінансовий стан: інвестування, витрати, джерела доходів; зразки письмових робіт студентів, завдань для самостійної роботи, тестувань, дослідницьких проектів, випускних (магістерських) робіт; перспективи практичної підготовки студентів; наявність додаткових послуг, що сприяють ефективності навчальної діяльності студентів: центри кар'єрного розвитку, бібліотеки, комп'ютерні лабораторії, лінгафонні кабінети, дослідницькі центри; рівень працевлаштування випускників. На підставі звіту акредитаційної комісії про відповідність освітньої програми стандартам якості акредитаційної установи оголошується висновок про її акредитацію (чи невідповідність вимогам). Термін акредитації освітньої програми – від двох до шести років. Втрата акредитації не означає закриття ВНЗ, але інформація про цей факт миттєво висвітлюється у пресі, обов'язково – у щорічних каталогах цього закладу та каталогах-довідниках для вступників і негативно впливає на престиж і репутацію ВНЗ. Інформація щодо акредитованих ВНЗ США подається у щорічному виданні «Accredited Institutions of Postsecondary Education».

Як бачимо, якість вищої освіти є однією з визначальних цінностей освітнього простору США. Забезпечення якості вищої філологічної освіти в США є досить складною проблемою зважаючи на диверсифікацію ВНЗ та освітніх програм, що унеможливлює створення єдиної системи забезпечення якості вищої освіти. Кожен штат несе відповідальність за фінансування та управління державними освітніми установами. Відповідальність за забезпечення якості вищої філологічної освіти делегується низці неурядових організацій з акредитації, які діють під егідою федерального уряду. Перспективами подальших розвідок вважаємо вивчення динаміки забезпечення якості вищої філологічної освіти в країні, процес розробки та впровадження стандартів, а також проведення зовнішнього та внутрішнього моніторингу.

Список використаних джерел

1. *American association for applied linguistics* (AAAL) (n/a). Retrieved from http://www.aaal.org.
2. American association of state colleges and universities. (2006). *Value-added assessment: accountability's new frontier*. (n/a). Retrieved from http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/PolicyAndAdvocacy/Policy Publications/06_perspectives%281%29.pdf.
3. American society for quality. (n/a). *ASQ quality glossary.* Retrieved from http://asq.org/glossary/q.html.
4. American society for quality. (n/a). *Common quality issues in education*. Retrieved from http://www.asq.org/education/whyquality/common-issues.html.
5. Barnet, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
6. Becket, N. & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education — what quality are we actually enhancing? *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*, 7 (1), 40—54.
7. Bennett, D. (2011). Assessing quality in higher education. *Liberal education*, 87 (2), 40—45.
8. Bogue, E. G. (1998). Quality assurance in higher education: the evolution of systems and design ideals. *New directions for institutional research*, 99, 7—18.
9. Dill, D. D. (2007). *Quality assurance in higher education: practices and issues*. Retrieved from http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encylopedia.pdf.
10. Dill, D. D. (2003). *The "Catch 22" of Academic Quality: Implications for Universities and Public Policy*. Retrieved from http: // www.unc.edu/ppaq/docs/Catch_22.pdf.

11. Ewell, P. T. (2007). Assessment and accountability in America today: background and context. *New directions for institutional research, assessment supplement*, 1, 7—17.
12. Ewell, P. T. (2007). The «quality game»: external review and institutional reaction over three decades in the United States. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. João Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation* (pp. 119—153). Dordrecht: Springer.
13. Ewell, P. T. (2009). The US National Survey of Student Engagement (NSSE). In D. D. Dill, M. Beerkens (Eds.), *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments. Series: Higher Education Dynamics* (83–98). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
14. Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9—34.
15. Nordvall, R. C. & Braxton, J. M. (1996). An alternative definition of quality of undergraduate college education: toward usable knowledge for improvement. *The journal of higher education*, 67 (5), 483—497.
16. Rice, G. K. & Taylor, D. C. (2003). *Continuous-improvement strategies in higher education: a progress report* (Vol. 2003). Boulder: Educause Center for Applied Research.
17. Seymour, D. T. (1992). *On Q: causing quality in higher education*. New York: Macmillan.
18. Spellings commission. (2009). *Goal 2025: Lumina foundation's strategic plan*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
19. Spellings commission. (2006). *Final report-draft. Commission on the future of higher education*. Retrieved from http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/0809-draft.pdf.
20. *The American council on the teaching of foreign languages* (n/a). Retrieved from https://www.actfl.org/.
21. *The association for the study of higher education* (n/a). Retrieved from http://www.ashe.ws/pastconference.
22. Winn, B. A. & Cameron, K. S. (1998). Organizational quality: an examination of the Malcolm Baldrige national quality framework. *Research in higher education*, 39 (5), 491—512.

Иконникова М. В. Существенные характеристики качества высшего филологического образования в американских образовательных реалиях

В статье проанализированы научные взгляды американских ученых относительно понимания и толкования феномена «качество высшего образования». Систематизированы подходы американских ученых к проблеме обеспечения качества образовательных услуг вуза. Обоснованы внешние и внутренние детерминанты качества высшего филологического образования. Выявлена и охарактеризована деятельность независимых организаций, комиссий, институциональных аккредитационных агентств, ориентированных на совершенствование качества высшего образования и предоставления ресурсов и инструментов, связанных с оценкой и повышением качества филологического образования. Раскрыта специфика институциональной (национальная и региональная) и программной аккредитации в США. Охарактеризованы основные требования к аккредитации образовательных программ для подготовки будущих филологов.

Ключевые слова: качество высшего образования, США, аккредитация, мониторинг, аккредитационная организация, филологическое образование, требования, критерии.

Ikonnikova M. Significant characteristics of higher philological education quality in American education realities

The article analyzes scientific views of American scholars on understanding and interpretation of the phenomenon of «higher education quality». The approaches of American scholars to the problem of ensuring quality of educational services at universities have been systematized. It has been highlighted that the main aspect of higher education institutions assessment by the regional accreditation organizations means assessment of students' learning outcomes. The subjects of quality assessment are higher education institutions, students, teachers, curricula and various structural divisions. The objects of assessment are internal and external determinants of education quality as the process and the result (content, forms, methods, learning tools, provision of information resources, material and financial indicators, etc.). The activities of independent organizations, commissions, institutional accreditation agencies aimed at improving higher education quality and providing resources and tools related to evaluation and improvement of philological education quality have been identified and characterized. The specificity of institutional (national and regional) and programme accreditation in the United States has been revealed. The main requirements for accreditation of curricula for future philologists have been characterized. It has been stated that prospects for further researches are seen in the study of dynamics of ensuring higher philological education quality, the process of development and implementation of standards, as well as external and internal monitoring.

Key words: higher education quality, the USA, accreditation, monitoring, accreditation organization, philological education, requirements, criteria.

Стаття надійшла до редколегії 14.08.2017

УДК 3763.2:37.015.31

Ірина КАРДАШ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: irinakardash70@gmail.com

Євгенія ДАРМОСТУК
магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта»
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: darmostuck@yandex.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ

Навчально-виховний процес повинен орієнтуватись на стимулювання творчості і формування творчої активності дитини, що можливо в результаті виконання певних умов, а саме: вивченні проблеми формування творчої індивідуальності особистості старшого дошкільника, організації розвивального середовища, відповідному керівництві з боку вихователя, підготовка педагогів у системі вищої освіти в руслі досліджуваної проблеми. Для дослідження сучасних підходів до формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ було здійснено аналіз наукових підходів до проблеми творчої індивідуальності; розглянуто психологічний та педагогічний аспекти проблеми формування творчої індивідуальності; з'ясовано роль творчості в реалізації індивідуальності та виокремлено важливі чинники, що стимулюють формування цього процесу, серед яких чільне місце посідають культура і мистецтво; розглянуто важливі характеристики творчості.

Ключові слова: дошкільник, особистість, творчість, розвивальне середовище, творча особистість, творча індивідуальність, творча активність, творчий підхід, адаптація,творча взаємодія.

Проблема розвитку людських здібностей викликала величезний інтерес людей у всі часи. Однак в минулому в суспільства не виникало особливої потреби в розвитку творчості. Таланти з'являлися самі собою, стихійно створювали шедеври літератури і мистецтва, робили наукові відкриття, винаходи, задовольняючи тим самим потреби людської культури, що розвивалась. У наш час ситуація докорінно змінилася. Життя в епоху науково-технічного прогресу стає все різноманітнішим і складнішим. Воно вимагає від людини не шаблонних, звичних дій, а рухливості, гнучкості мислення, швидкої орієнтації й адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення великих і малих проблем. Якщо врахувати той факт, що частка розумової праці майже в усіх професіях постійно зростає, а вся велика частина виконавчої діяльності перекладається на машини, то стає очевидним, що творчі здібності людини необхідно визнати найбільшою частиною її інтелекту, а завдання розвитку – однією з найважливіших задач у вихованні сучасної людини. Адже всі культурні цінності, накопичені людством, – результат творчої діяльності людей, і те, наскільки просунеться вперед людське суспільство в майбутньому, буде визначатися творчим потенціалом підростаючого покоління.

Мета статті – дослідити сучасні підходи до формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.

Для реалізації мети було здійснено аналіз наукових підходів до проблеми творчої індивідуальності; розглянуто психологічний та педагогічний аспекти проблеми формування творчої індивідуальності; з'ясовано роль творчості в реалізації індивідуальності.

Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань дошкільної освітньої установи. Отже, навчально-виховний процес повинен орієнтуватись на стимулювання творчості і формування творчої

активності дитини, що можливо в результаті виконання певних умов.

Однією з таких умов є організація розвивального середовища, тобто сукупності просторів, відкритих для дії особистості, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи, таким чином, творчу особистість дошкільника. Розвивальне середовище формується на основі середовища соціального і виступає як організований педагогічний простір, що заснований на взаємодоповнюючому діяльнісному спілкуванні всіх учасників виховного процесу і припускає смислові і міжособистісні відносини, пов'язані із створенням у виконуваній діяльності нових сторін творчого потенціалу особи і взаємозбагаченням кожного суб'єкта виховного процесу, включеного в активну, творчу, діяльнісну взаємодію.

Аналіз психолого-педагогічної практики і вивчення досвіду діяльності дошкільних освітніх установ показують, що для ефективного протікання процесу розвитку творчої особистості дошкільника необхідне відповідне керівництво з боку вихователя, готового цілеспрямовано і цілісно здійснювати дану діяльність, що можливо тільки при реалізації наступних педагогічних функцій:

- комунікативної, яка вимагає від педагога навичок міжособистісної взаємодії з дітьми в процесі їх спільної творчої діяльності, що виявляються в умінні бути завжди доброзичливим, тактовним, привітним і ввічливим;
- спонукальної, спрямованої на вміння визвати творчий інтерес і фантазію дітей, спонукати їх до активності і перетворення. Велике зацікавлення викликають у дітей ігри на розвиток асоціативного та діалектичного мислення;
- інформаційної, такої, що включає вміння користуватися мовною виразністю, точно й образно висловлювати матеріал, користуватися різними методами викладу, активізувати дітей в процесі творчої діяльності;
- організаторської, що включає вміння планувати навчально-виховний процес, добирати матеріал, методи, прийоми і засоби для змістовної творчої діяльності дошкільників;
- діагностичної, що включає вміння визначати особливості творчих здібностей дітей і враховувати це в організації творчої діяльності, здійснювати облік і контроль ефективності розвиваючої роботи в цілому, бачити зв'язки розвитку творчої особистості дитини з використанням різних методів творчої і пізнавальної діяльності.

Цілеспрямований творчий розвиток особистості дитини починається в дошкільному віці. Саме в цей період вихователі та батьки повинні сприяти розвитку творчих здібностей дошкільників, оскільки в цьому віці репродуктивна та спонтанна творчість дошкільника поєднується зі швидким зростанням інтелекту, логічного й абстрактного мислення. В дошкільному віці швидко розвивається можливість самостійної постановки завдань, пошук їх вирішення. Тому розвиток творчої особистості кожної дитини, особливо в дошкільному віці, є важливим завданням в роботі вихователя сучасного дошкільного закладу.

Проблема розвитку творчої особистості ніколи не втрачала актуальності. Її досліджували такі філософи, педагоги, психологи як Б. Ананьєв, В. Андрєєва, М. Бердяєв, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Савченко. Здібності творчої особистості вивчались Л. Виготським, В. Дружиніним, В. Кліменком та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася В. Давидовим, М. Валлахом, Дж. Гілфордом, Л. Коганом, О. Матюшкіним, Я.Пономарьовим та ін. Формування творчої особистості дітей на різних етапах їх навчання вивчали І. Волкова, В. Козленко, М. Лещенко, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. Проблеми розвитку дошкільника та його готовності до школи досліджували А. Богуш, В. Захарченко, О. Кононко, Ле Тхань Ванон, О. Фунтікова та ін. Проблеми дошкільного виховання в історико-педагогічних аспектах розглядалися С. Дудковською, С. Попиченко, В. Сергєєвою, Т. Слободянюк та ін. В умовах сьогодення, проблема актуалізації творчих можливостей у дітей дошкільного віку, розвитку креативної особистості, обдарованості набуває особливої актуальності та стає важливим напрямом емпіричних пошуків та науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляють провідні вчені країн світового співтовариства (Ф. Баррон,

Дж. Гілфорд, Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, К. Тейлор, Р. Торренс, В. Франкл та ін.). Пошуку шляхів формування та розвитку індивідуальності, можливостей прояву її унікальних властивостей, індивідуальних стилів діяльності, індивідуально-диференційованої взаємодії з дітьми присвячено спеціальні дисертаційні дослідження (Н. Баглаєва, С. Бубка, В. Галузинський, І. Дичківська, О. Дяченко, Я. Ковальчук, В. Кузьменко, В. Мерлін, І. Унт та ін.). У дослідженнях визначено роль діяльності у розвитку творчої особистості, прояві унікальних якостей серед дітей дошкільного віку в спільній ігровій (Л. Артемова, А. Гончаренко, Н. Химич), трудовій (З. Борисова, Л. Крайнова, В. Павленчик), навчальній (Л. Брєжнєва, Р. Буре, Л. Зайцева), мовленнєво-творчій (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, Н. Водолага, Н. Орланова, С. Чемортан), продуктивно-творчій (Н. Портницька) та музичній (І. Онищук) діяльності дошкільників.

У процесі аналізу наукової літератури ми розглянули проблему формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічному аспекті. У кожному аспекті цієї проблеми Л. Іщенко виділяє два напрями: перший – вивчення проблеми формування творчої індивідуальності особистості старшого дошкільника, а другий – підготовка вчителів у системі вищої освіти в руслі досліджуваної проблеми [3, 9–10]. Проте, на думку науковця, досліджень, присвячених підготовці майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності немає, а практика вимагає підготовки таких фахівців [3, 12]. С. Уфімцевою обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та критерії ефективності творчого розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний заклад – початкова школа». Розроблено зміст, форми та методи діяльності педагогічного колективу з творчого розвитку, дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [7, 65].

Завжди викликає захоплення людина інтелектуально розвинена, яка вміє логічно мислити, концентрувати увагу, фізично здорова, але, на думку С. Уфімцевої, для того, щоб людину вважали всебічно розвиненою, цих якостей недостатньо. Тому дуже важливо з раннього віку розвивати не тільки інтелектуальні, а й творчі здібності дошкільника. Невипадково з давніх часів будь-яка педагогічна система не уявлялася без вивчення іноземної мови, музики, малювання. Як правило, ці дисципліни вважалися навіть обов'язковими. Дякуючи тому, що традиційне сімейне виховання передбачало розвиток творчих і гуманітарних здібностей, ми і сьогодні вважаємось культурною нацією [7, 66].

Кожен вихователь повинен заохочувати ініціативу малюка. Його не можна сварити за помилки і кепкувати із невдалих спроб виконати завдання. Навіть якщо дії малюка, на погляд дорослого безглузді, обов'язково треба знайти, за що можна було б похвалити, наприклад, за цікавий спосіб вирішення, за почуття гумору, за сміливість чи винахідливість, за старанність чи акуратність і т. ін. Не можна забувати говорити дитині, що вона розумна і здібна.

Велике значення для малюка має форма, в якій ви оцінюєте результати його діяльності. В усіх випадках першим і основним принципом оцінки повинна бути похвала, що свідчить про загальне позитивне ставлення до нього. Після цього вихователям варто підказати дитині, як можна виправити помилки. Така оцінка надзвичайно важлива навіть тоді, коли результат роботи зовсім негативний.

На формування творчої особистості дитини впливає багато чинників, серед яких чільне місце посідають культура і мистецтво. Поступово знайомлячись із культурною спадщиною людства, дитина прилучається до її цінностей, збагачує власний життєвий досвід, має можливість творчо застосовувати набуті знання у притаманних їй видах діяльності. Відповідно, розвивається уява, мислення, комунікативні навички, вміння розуміти іншого тощо. Музика, художнє слово, зображувальне мистецтво, театр стають для дитини джерелом переживання радощів, відкривають дитині мистецтво, забезпечують багатство вражень.

Висококваліфікований професіонал несе дітям добро, високу духовність, розкриває потенційні можливості інтелектуального та

творчого розвитку кожної дитини, сам є творчою особистістю. Саме такий фахівець турбуватиметься про всебічний розвиток дошкільників, організацією цікавого й змістовного життя протягом їхнього перебування в дошкільному навчальному закладі. Вихователь повинен бути обізнаним щодо основних теоретичних положень про дитячу творчість, особливостей її розвитку в дошкільному віці тощо [5, 45].

Зважаючи на психологію особистості дитини-дошкільника, не можемо не зупинитися на особливостях дитячої творчості. Аналіз праць науковців дозволяє стверджувати, що:

– творчі прояви в дитини проявляються досить рано. Але, на жаль, наука не має достатньо повної характеристики творчих проявів дитини раннього віку. Зумовлене це насамперед тим, що кожна дитина індивідуальна, отже, творчі прояви у кожної окремої дитини будуть притаманні тільки цій дитині, хоча, є й типові творчі прояви, характерні для дітей-дошкільників;

– для дитячої творчості характерними є непередбачуваність, спонтанність. Творчі процеси найчастіше протікають на несвідомому рівні, а свідомість фіксує лише їхній кінцевий результат. Причому не все, що дивує дитину, буде дивувати дорослого, оскільки світ дитини своєрідний, непізнанний, індивідуальний, такий, що не завжди піддається дорослому поясненню;

– і у творчій, і в будь-якій діяльності дитині властиві всеохоплююча допитливість, дослідження світу: від «Що це таке?» до «Хочу все знати!» Пізнавальна активність дитини спрямована не тільки на пізнання окремого предмета чи явища, а й на розпізнання його устрою, причини, мети, призначення, способу використання і т. ін. Пізнавальний інтерес є важливою складовою пізнавальної активності. Він зростає у процесі накопичення дитиною досвіду пізнавальної діяльності, що також виявляється в дитячій творчості;

– дитині властивий потяг до казок, віршів, музики, картин, загалом до мистецтва. Однією з характерних рис дитини раннього та дошкільного віку є відчуття прекрасного, прагнення до красивого. З народження дитину приваблюють ритмічні рухи, музичні звуки, яскраві кольори, виразна міміка, голоси дорослих і дітей. Поступово в неї формується естетичне сприйняття, яке стане основою, «матеріалом» для творчої діяльності;

– дитяча творчість, як правило, пов'язана з грою. Адже давно відомо, що гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку, а отже – й веде за собою розвиток дитини. Грають навіть тоді, коли займаються серйозною справою. Через гру, експериментування, творчість іде пізнання дитиною навколишнього світу. У грі дитина робить спроби знайти своє місце у житті;

– творчість вимагає забезпечення певних умов, за яких дитина почувається вільною від впливу дорослого. Коли діти захоплені, вільні, безтурботні, творче рішення приходить ніби саме собою. Дитина дивується, радіє результатові. Творчі прояви наявні там, де відсутні заборони, стримування, певні знання, моральні принципи тощо. Отже, в самостійній діяльності або під час спільних з дорослим ігор дитині слід ненав'язливо розкривати прийоми творчого мислення, вчити її помічати незначне;

– креативність є однією з базових характеристик дитини дошкільного віку, що характеризує активну позицію особистості, готовність ухвалювати миттєві рішення, допитливість, здатність коментувати процес та результати діяльності, стійку мотивацію досягнень, розвинену уяву, а також здатність до створення творчого образу, який характеризується оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю [5, 127–128].

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання і навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. Державний стандарт дошкільної освіти націлює науковців та практиків на:

- формування творчої індивідуальності;
- підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини;

– розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість [1, 3].

Дитяча творчість може передавати думки, почуття, стан, настрій, фантазії дитини через художнє слово, образотворчу діяльність, музичну творчість, виразні рухи, мімічні та пантомімічні етюди.

Н. Гавриш було здійснено концептуально-методичний підхід до розв'язання проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку, досліджено особливості, характерні риси, типи мовленнєво-творчої діяльності дошкільнят та встановлено її залежність від педагогічних умов організації навчального процесу та запропоновано рекомендації майбутнім вихователям для розвитку творчого мислення дитини дошкільного віку:

1. Установка на розвиток творчих здібностей дитини. Впевненість у тому, що кожна дитина з народження талановита.

2. Кожен день роботи з дітьми – пошук. Педагог не повинен розкривати істину, він повинен вчити її знаходити.

3. Постійно відкривати перед дітьми «таємницю подвійного» у всьому: в кожному предметі, кожній речі, уявленні, події, факті. Таємниця подвійного – присутність протиріччя в об'єкті, коли щось в ньому добре, а щось погано, щось корисне, а щось некорисне, щось заважає, а щось потрібне.

4. Вчити дітей вирішувати протиріччя. Наприклад, як перенести воду в ситі.

5. Ігри кожного дня. «Добре – погано», «Навпаки»...

6. Бесіди з дітьми на історичні теми. Історія винаходу олівця. Історія винаходу стола і т. ін.

7. Чудеса прогулянок. Використовування прийомів фантазування: динамізація, зміна законів природи, збільшення, зменшення і тощо.

8. Вечір – це час казок, час улюблених занять. Із казкою можна також працювати нетрадиційно [2, 17].

Поєднання творчих можливостей дитини і дорослого може закрити слабкі і відкрити сильні сторони кожного. У дитини є безпосередність сприймання, у дорослого – досвід, у дитини – вільний взаємозв'язок різних елементів, у дорослого – знання того, який з них буде ефективний.

Поєднання дитячої безпосередності та дорослого досвіду може дати особливий творчий імпульс, якщо дорослий зможе діяти як ювелір, який чистить перли, видаляє зайве та примушує сяяти те, що є в середині цих перлів. Однак не кожен дорослий готовий бачити те, що створює дитина, дещо значне, а не просто дитячий виріб, характерне для конкретного етапу дорослішання даної людини і те, що має сенс виключно в контексті її життя. Коли ми говоримо про те, що в дитячій творчості виділяють сенситивний період, ми маємо на увазі, що в певний період часу особливе відношення дорослого до прояву творчої активності дитини може або розвинути її, або загальмувати. Безумовно, існують генетичні передумови формування конкретної творчої діяльності – музичної, наукової, художньої. Але кожен ген має свою норму реакції. Це значить, що залежно від умов він може проявитися повністю, а при відсутності необхідних умов – лише частково.

Обдарована дитина потребує допомоги дорослого, вихователя, який може забезпечити їй умови для розвитку творчих здібностей. Цей дорослий не тільки дає дитині в руки скрипку, пензлика чи грається з нею. Він знаходиться поряд з малюком, коли той зустрічається з протиріччям у своїй активності. Дорослий не вирішує за дитину проблему і не відвертається від неї. Він знаходиться поруч і своїм бажанням та підтримкою підштовхує дитину до самостійного вирішення проблеми, яку та вже здатна вирішити, але може не мати сміливості почати її засвоєння [4, 198].

Якщо будь-яку справу малюка розглядати як своєрідну гру-творчість, то в ній будуть розвиватися такі важливі характеристики творчості:

– швидкість думки – здатність до генерування якнайбільшого числа ідей. Фактично – кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
– гнучкість мислення – здібність легко переходити від полярних за змістом явищ одного класу до іншого. У процесі творчості необхідно вміти гнучко

змінювати стратегію й тактику творчого пошуку, переключатися з однієї ідеї на іншу, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший і бути готовим до отримання парадоксального рішення;
- оригінальність – здатність формулювати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих;
- розробленість – уміння не просто генерувати ідеї, а й творчо розробляти їх;
- сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності;
- допитливість – відкритість та інтерес до всього нового; вміння помічати незвичайне у звичайному, дивуватися йому.

Досвід роботи з дітьми дошкільного віку показує, що в дитячій творчості часто виникає суперечність між радісними, цікавими, часто неочікуваними переживаннями, що викликані сприйманням навколишнього світу, й обмеженими можливостями художнього відображення цих почуттів. Для розвитку творчості дорослий, вихователь, повинен пропонувати дітям різні види діяльності: малювання, ліплення, конструювання, співи, музично- ритмічні рухи, гру на музичних інструментах, театралізовану діяльність, експериментування, ручну працю, математику, вивчення іноземної мови тощо.

Як показують наукові дослідження й досвід педагогів-практиків, творчі здібності проявляються приблизно з п'ятого року життя, але це зовсім не означає, що до цього моменту їх не слід розвивати. Навпаки, чим раніше дитину навчать спостерігати, пояснювати незвичайне, дивуватися оточуючим явищам, предметам, експериментувати, тим ґрунтовніше підготують її до прояву власне творчих здібностей. Творчість багато в чому визначається вмінням по-різному висловлювати свої почуття та уявлення про навколишній світ. Для цього слід навчити бачити предмет з різних боків, уміти, враховуючи різні ознаки предмета, створювати образ. Необхідно, щоб дитина не тільки вільно фантазувала, а й спрямовувала свою фантазію, творчі здібності на вирішення різноманітних завдань [6, 86].

Отже, організація навчально-виховного процесу має враховувати творчі нахили та здібності дітей індивідуальні особливості дітей дошкільного віку, ґрунтуватись на глибокому знанні педагогом індивідуальних особливостей, духовного світу кожного вихованця враховувати їх творчі нахили та інтереси. Творчий розвиток дітей вихователем дошкільного навчального закладу має ґрунтуватися на усвідомленні останнім психолого-педагогічних особливостей дитячої творчості, а також володінні майбутнім вихователем комплексом методичних прийомів та засобів творчого розвитку дітей, який повинен включати: створення педагогічних умов (забезпечення особистісно- орієнтованого характеру педагогічної взаємодії; педагогічне стимулювання творчої самореалізації у процесі ігрової діяльності; створення емоційно сприятливого навчально-виховного середовища; поетапність включення дошкільника в творчу діяльність (інтерпретація, імпровізація); введення елементів інтерпретації мистецтв у навчально-виховний процес); дотримання принципів системності, домінантності та варіативності; застосування ігрових форм та методів навчання; дотримання технології проведення заняття.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Наук. кер. А. М. Богуш. — К., 2012. — 26 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві [Текст] : автореф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.02 / Н. В. Гавриш. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. — 32 с.
3. Іщенко Л. В. Проблема формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці / Л. В. Іщенко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. — 2015. — № 5. — С. 9—13.
4. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини [Текст] / за ред. С. Д. Максименка // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К. : Нора-прінт, 2004. — Вип. 24. — С. 194—205.
5. Николаева Е. Н. Психология детского творчества / Е. Н. Николаева. — СПб. : Речь, 2006. — 220 с.
6. Суржанська В. А. Розвиваємо творчі здібності / В. А. Суржинська. — Х. : Основа, 2007. — 112 с.
7. Уфімцева С. В. Особливості творчого розвитку дошкільника і молодшого школяра [Текст] / С. В. Уфімцева // Рідна школа. — 2006. — № 2. — С. 65–67.

References

1. Bazovuy komponent doshkil`noyi osvity` v Ukrayini /Nauk. ker. A. M. Bogush. — K., 2012. — 26 s.
2. Gavrysh N. V. Rozvytok movlennyevo-tvorchoyi diyalnosti v doshkilnomu dytynstvi [Tekst] : avtoref. na zdobuttya naukovogo stupenya doktora pedagogichnyh nauk: specz. 13.00.02 / N. V. Gavrysh. — K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2002. — 32 s.
3. Ishchenko L. V. Problema formuvannya tvorchoyi indyvidualnosti ditej doshkilnogo viku v suchasnij pedagogichnij nauci / L. V. Ishchenko //Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti. — 2015. — # 5. — S. 9—13.
4. Kuzmenko V. U. Teoretychni osnovy problemy rozvytku indyvidualnosti dytyny [Tekst] / Za red. S. D. Maksymenka // Naukovi zapysky In-tu psyhologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny`. — K. : Nora-print, 2004. — Vyp. 24. — S. 194—205.
5. Nikolaeva E. N. Psihologija detskogo tvorchestva. — SPb. : Rech, 2006. — 220 s.
6. Surzhanska V. A. Rozvyvayemo tvorchi zdibnosti. — X. : Osnova, 2007. — 112 s.
7. Ufimceva S. V. Osoblyvosti tvorchogo rozvytku doshkilnyka i molodshogo shkolyara [Tekst] / S. V. Ufimceva // Ridna shkola. — 2006. — # 2. — S. 65—67.

Кардаш І. Н., Дармостук Е. Ю. Современные подходы к формированию творческой личности ребенка старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учебного заведения

Учебно-воспитательный процесс должен ориентироваться на стимулирование творчества и формирование творческой активности ребенка, что возможно в результате исполнения определенных условий, а именно; изучении проблемы формирования творческой индивидуальности личности старшего дошкольника, организации развивающей среды, соответствующему руководству со стороны воспитателя, подготовка педагога в системе высшего образования в русле исследуемой проблемы. Для исследования современных подходов к формированию творческой личности ребенка старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учебного заведения был произведен анализ научных подходов к проблеме творческой индивидуальности; рассмотрены психологический и педагогический аспекты проблемы формирования творческой индивидуальности; выяснена роль творчества в реализации индивидуальности и выделены важные факторы, стимулирующие формирование этого процесса, среди которых особое место принадлежит культуре и искусству; рассмотрены важные характеристики творчества.

Ключевые слова: дошкольник, личность, творчество, развивающая среда, творческая личность, творческая индивидуальность, творческая активность, творческий подход, адаптация, творческое взаимодействие.

Kardash I. M., Darmostuk Ye. Yu. Modern approaches to child of senior preschool age creative personality formation in the conditions of children's educational institution (kindergarten)

The educational process should focus on stimulating creativity and the formation of the child's creative activity, which is realized through certain conditions, namely: studying the problem of the child of the senior preschool age creative personality formation, the organization of the developing environment, the appropriate educator's guidance, the teachers' training in the higher education system as for the problem studied. To study modern approaches to child of senior preschool age creative personality formation in the conditions of children's educational institution (kindergarten), the analysis of scientific approaches to the problem of creative individuality was made; the psychological and pedagogical aspects of the problem of creative personality formation are considered; the role of creativity in the realization of individuality has been clarified and important factors, among which culture and art, contributing to the formation of this process are highlighted; important characteristics of creativity considered.

Key words: preschooler, personality, creativity, developmental environment, creative personality, creative activity, creative approach, adaptation, creative interaction

Стаття надійшла до редколегії 28.08.2017

УДК 378.4

Василь КАРИЧКОВСЬКИЙ

кандидат економічних наук, доцент,
Інститут екології економіки і права, м. Київ, Україна

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

На основі синтезу наукових джерел у статті здійснено теоретичний аналіз інформатизації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах аграрного профілю, зокрема розкрито основні напрями використання комп'ютерних технологій в освіті та виділено структурні взаємозв'язки її компонентів; визначено найважливіші задачі комп'ютеризації та інформатизації освіти; сформульовано фактори, що впливають на впровадження та застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі аграрних ВНЗ.

Ключові слова: інформаційні технології, навчально-виховний процес, майбутній фахівець, вищий аграрний навчальний заклад.

В умовах зміни змісту освіти важлива роль у навчально-виховному процесі вищої школи належить інформаційним технологіям, використання яких відкриває перспективи його якісного вдосконалення: інтенсифікації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації та самореалізації [1].

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначається: «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [2].

Це особливо стосується майбутніх фахівців-менеджерів для аграрного сектору, адже їх діяльність безпосередньо пов'язана з обліком і аналізом фінансово-господарської діяльності аграрного виробництва, з ринковою, нормативною, економічною інформацією [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про наявність значної кількості наукових досліджень з питань інформаційної підготовки фахівців-аграріїв: І. Є. Булах, А. Ф. Верлань, А. М. Гуржій, В. В. Дерлеменко, Р. С. Корнєв, Л. І. Корнєва, М. Ф. Кропивко, Д. О. Мельничук, М. З. Швиденко та інші.

Метою статті є теоретичний аналіз інформатизації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах аграрного профілю.

Сьогодні розвиток процесу інформатизації вищої освіти дозволяє виявити наступні тенденції: формування системи безперервної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на розвиток особистості протягом усього життя; створення єдиного інформаційного освітнього простору; активне впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій; синтез засобів і методів традиційної і комп'ютерної освіти [4, 74].

Варто відзначити, що основні напрями використання комп'ютерних технологій в освіті охоплюють чотири найістотніші галузі:

– комп'ютерна техніка та інформатика як об'єкти вивчення. Цей напрям передбачає, що вивчення комп'ютерної техніки та інформатики має пряме відношення до змісту освіти в цілому;

– комп'ютер як засіб підвищення ефективності педагогічної діяльності. У цій якості комп'ютер розглядається як такий компонент освітньої системи, що здатний істотно вплинути на решту компонентів освітньої системи: цілі, зміст, методи, форми навчання;

– комп'ютер як засіб підвищення ефективності науково-дослідницької діяльності в освіті. Інформаційне забезпечення забезпечує пошук джерел найновішої науково-освітньої інформації та її відбір, оцінювання та зберігання, що забезпечує належний рівень класифікації інформації та доступ до неї;

– комп'ютер та інформатика як компоненти системи освітньо-педагогічного управління. Цей напрям пов'язаний з процесом прийняття управлінських рішень на всіх рівнях освітньої діяльності [5].

Як зазначає А. В. Кордонська нові інформаційні технології навчання – це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників та підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації змісту сучасної освіти [1, 29].

У структурному аналізі системи інформаційної підготовки Р. С. Корнєв та Л. І. Корнєва виділяють такі взаємозв'язки її компонентів:

1) визначення цілей інформаційної підготовки фахівців-аграрників, що ґрунтується на аналізі професійної інформаційної діяльності та державному замовленні, сприянні науковому відбору та проектуванні змісту;

2) визначення методики на основі змісту, що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях та їх використані у професійній діяльності;

3) визначення процесуального компонента, що впливає на рівень результатів підготовки залежно від тенденцій розвитку професійної аграрної освіти [3, 48].

Зважаючи на швидкий ріст новітніх технологій та підвищення рівня кваліфікації фахівців у сільському господарстві, ВНЗ ставлять перед собою такі найважливіші задачі комп'ютеризації та інформатизації освіти:

- підвищення якості підготовки фахівців на основі використання у навчальному процесі інформаційних технологій;
- застосування активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складових навчальної діяльності;
- інтеграція різних видів освітньої діяльності (навчальної, дослідницької тощо);
- адаптація інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студента;
- розробка нових інформаційних технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та підвищенню мотивації навчання;
- забезпечення безперервності і наступності в навчанні;
- розробка інформаційних технологій дистанційного навчання;
- удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу;
- впровадження інформаційних технологій навчання в процес спеціальної професійної підготовки фахівців [4, 74].

Як відмічають І. М. Буцик, В. В. Ільїн, С. М. Бойко основними напрямами використання комп'ютерних технологій в аграрних ВНЗ визначено наступні:

- організація і управління навчально-виховним процесом ВНЗ взагалі, факультету, кафедри, лабораторії, бібліотеки;
- оптимізація організації, управління та контролю пізнавальної діяльності студентів під час аудиторних занять та самостійної роботи;
- підвищення ефективності роботи науково-педагогічних працівників зі створення навчально-методичного забезпечення;
- підвищення ефективності дистанційного навчання [6, 77].

До факторів, що впливають на впровадження та застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі ВНЗ належать:

- технічне забезпечення ВНЗ (наявність необхідної кількості комп'ютерів, об'єднаної локальної мережі з виходом на Internet);
- програмне та інформаційно-технічне забезпечення (наявність прикладних програм загального та спеціального призначення, інструкції та методичні вказівки щодо їх використання);
- рівень підготовки користувачів [6, 77].

Як справедливо відмічає О. М. Джерджула перехід від традиційної методики навчання до інформаційних технологій підсилює практичну підготовку майбутніх фахівців за рахунок таких аспектів:

1) полегшення пошуку навчально-методичної та наукової інформації для розв'язання професійно орієнтованих завдань;

2) забезпечення самостійної роботи студентів як під час аудиторних занять, так і у позаурочний час;

3) можливість використання паперових навчально-методичних матеріалів за рахунок переведення їх у Web-ресурси;

4) забезпечення індивідуального підходу до формування знань та умінь [7].

Як відзначає Н. Д. Очеретна орієнтація на впровадження комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх аграріїв у ВНЗ передбачає вміння застосування як стандартних інформаційних систем та прикладного програмного забезпечення, так і географічних інформаційних технологій, призначених для роботи з просторово-координованою інформацією [8].

Аналіз зміст курсу інформатики в аграрних ВНЗ дозволив Л. І. Корнєвій, С. С. Штогрин, Л. Х. Роман виявити закономірності, пов'язані з його змінами, зокрема:

- зростання ролі наукових основ інформатики в умовах динамічності розвитку предметної галузі інформаційних процесів;
- посилення взаємодії між навчальними предметами аграрної галузі та курсом інформатики, розширення його внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків;
- органічне поєднання в межах курсу фундаментальної методологічної та професійної підготовки;
- зростання ролі фундаментальних та методичних знань з інформатики у системі професійно-орієнтованої підготовки;
- стабільність змісту фундаментальних та методологічних ліній і висока динамічність галузі інформаційних технологій, що визначає їх раціональне співвідношення;
- неперервність інформаційної освіти упродовж усього навчання в аграрному ВНЗ;
- укрупнення одиниці засвоєння інформаційних технологій шляхом вироблення системи їх опанування як необхідної умови результативності навчання [9, 38].

Сьогодні у навчальному процесі аграрних ВНЗ використовують такі види комп'ютерних програм:

- навчальні програми, призначені для самостійного засвоєння студентами навчального матеріалу;
- довідкові програми, що надають вимоги освітніх стандартів та інформацію щодо предметів навчання;
- розрахункові програми, призначені для виконання розрахунків та обробки результатів лабораторних і практичних занять, курсового та дипломного проектування;
- контрольні програми, призначені для перевірки та оцінювання рівня знань студентів;
- електронні посібники, призначені для самостійного засвоєння студентами навчальних дисциплін [6, 77].

За Л. Романовим, залежно від характеру пізнавальної діяльності та у контексті реалізації комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців, методи навчання поділяються на такі групи:

- репродуктивні методи,
- пояснювально-ілюстративні методи,
- проблемного викладу матеріалу методи;
- евристичні методи;
- дослідницькі методи [10].

При цьому використання інформаційно-комп'ютерних технологій з урахуванням цілей і завдань курсу навчання дозволяє виділити ряд переваг над іншими навчальними технологіями:

- інтенсифікація навчально-виховного процесу;
- поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації;
- зручна, цікава інтерактивна форма проведення;
- наочність аудіовізуальної інформації та зручність сприйняття [8].

Аналізуючи питання застосування комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю, можемо відмітити доцільність застосування на всіх етапах педагогічного процесу. Як стверджують автори праць, результативність використання комп'ютерів у навчальному процесі можна спостерігати під час пред'явлення навчальної інформації, засвоєння навчального матеріалу в процесі інтерактивної взаємодії з комп'ютером, повторення і закріплення засвоєних знань, проміжного і підсумкового контролю та самоконтролю результатів навчання, корекції результатів навчання шляхом дозування навчального матеріалу, його класифікації, систематизації тощо [5]. Таким чином, застосування комп'ютерних технологій є важливою складовою фахової компетентності та необхідною умовою професійного розвитку, що забезпечить конкурентоспроможність фахівцям-аграрникам на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Кордонська А. В. Ефективність використання інформаційно-комунікативних технологій у вищих навчальних закладах / А. В. Кордонська, О. А. Дрючило // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М. П. Хоменко (гол. ред.) та ін. — К. : Агроосвіта, 2014. — Вип. 26. — С. 29—35.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 / 2002. [Електронний ресурс]. — Режим доступу http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
3. Корнєв Р. С. Модель підготовки майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності / Р. С. Корнєв, С. М. Корнєв, Л. І. Корнєва // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : А. Ф. Гойчук (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2006. — Вип. 8. — С. 45—50.
4. Лопушняк В. І. Компютеризація та інформатизація навчального процесу із агрономії у вищих навчальних закладах / В. І. Лопушняк, Б. І. Пархуць // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2009. — Вип. 19. — С. 71—76.
5. Веселовська Н. Р. Системний підхід до інформатизації освітнього процесу у Вінницькому державному аграрному університеті / Н. Р. Веселовська, В. О. Денисюк, О. В. Зелінська, Л. М. Марценюк // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2008. — Вип. 13. — С. 38—45.
6. Буцик І. М. Стан та перспективи використання спеціалізованих комп'ютерних програм у вищій аграрній освіті України / І. М. Буцик, В. В. Ільїн, С. М. Бойко // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М.Ф. Бойко (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2005. — Вип. 4. — С. 76—85.
7. Джерджула О. М. Мультимедійний навчально-методичний комплекс як основа інформаційно-технологічного середовища графічної підготовки студентів / О. М. Джерджула, В. М. Николайчук // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2008. — Вип. 14. — С. 54—59.
8. Очеретна Н. Д. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах / Н. Д. Очеретна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 30 / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. — С. 424—429.
9. Корнєва Л. І. Гнучкість підготовки майбутніх аграрників до інформаційної діяльності / Л. І. Корнєва, С. С. Штогрин, Л. Х. Роман // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : А. Ф. Гойчук (гол. ред.) та ін. — К. : Аграрна освіта, 2007. — Вип. 9. — С. 36—41.
10. Леонід Романов. Методичні засади впровадження інформаційних технологій у професійну підготовку кваліфікованих робітників автотранспортної галузі / Романов Леонід, // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за аг. ред. : В. О. Радкевич. — К. : ІПТО НАПН України, 2016. — С. 80—82.

References

1. Kordons'ka A. V. Efektyvnist' vykorystannja informacijno-komunikatyvnyh tehnologij u vyshhyh navchal'nyh zakladah / A.V. Kordons'ka, O.A. Drjuchylo // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : M.P. Homenko (gol. red.) ta in. — K. : Agroosvita, 2014. — Vyp. 26. — S. 29—35.
2. Pro Nacional'nu doktrynu rozvytku osvity : Ukaz prezydenta Ukrai'ny vid 17 kvitnja 2002 r. № 347 / 2002. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
3. Kornjev R. S. Model' pidgotovky majbutnih ekonomistiv-agrarnykiv do profesijnoi' informacijnoi' dijal'nosti / R. S. Kornjev, S. M. Kornjev, L. I. Kornjeva // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : A. F. Gojchuk (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2006. — Vyp. 8. — S. 45—50.
4. Lopushnjak V. I. Kompjuteryzacija ta informatyzacija navchal'nogo procesu iz agronomii' u vyshhyh navchal'nyh zakladah / V. I. Lopushnjak, B. I. Parhuc' // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : T.D. Ishhenko (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2009. — Vyp. 19. — S. 71—76.
5. Veselovs'ka N. R. Systemnyj pidhid do informatyzacii' osvitn'ogo procesu u Vinnyc'komu derzhavnomu agrarnomu universyteti / N. R. Veselovs'ka, V. O. Denysjuk, O. V. Zelins'ka, L. M. Marcenjuk // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : T. D. Ishhenko (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2008. — Vyp. 13. — S. 38—45.
6. Bucyk I. M. Stan ta perspektyvy vykorystannja specializovanyh komp'juternyh program u vyshhij agrarnij osviti Ukrai'ny / I. M. Bucyk, V. V. Il'i'n, S. M. Bojko // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : M. F. Bojko (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2005. — Vyp. 4. — S. 76—85.
7. Dzherdzhula O. M. Mul'tymedijnyj navchal'no-metodychnyj kompleks jak osnova informacijno-tehnologichnogo seredovyshha grafichnoi' pidgotovky studentiv / O. M. Dzherdzhula, V. M. Nykolajchuk // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : T. D. Ishhenko (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2008. — Vyp. 14. — S. 54—59.
8. cheretna N. D. Vykorystannja informacijno-komp'juternyh tehnologij u procesi pidgotovky majbutnih agrarii'v u vyshhyh navchal'nyh zakladah /N. D. Ocheretna // Suchasni informacijni tehnologii' ta innovacijni metodyky navchannja u pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. — Vypusk 30 / Redkol. : I. A. Zjazjun (golova) ta in. — Kyi'v-Vinnycja: TOV firma «Planer», 2012. — S. 424—429.
9. Kornjeva L. I. Gnuchkist' pidgotovky majbutnih agrarnykiv do informacijnoi' dijal'nosti / L. I. Kornjeva, S. S. Shtogryn, L. H. Roman // Nauka i metodyka : Zbirnyk naukovo-metodychnyh prac' / Redkol. : A. F. Gojchuk (gol. red.) ta in. — K. : Agrarna osvita, 2007. — Vyp. 9. — S. 36—41.
10. Leonid Romanov. Metodychni zasady vprovadzhennja informacijnyh tehnologij u profesijnu pidgotovku kvalifikovanyh robitnykiv avtotransportnoi' galuzi / Romanov Leonid, // Naukovo-metodychne zabezpechennja profesijnoi' osvity i navchannja: Materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii', T. 1 / Instytut profesijno-tehnichnoi' osvity NAPN Ukrai'ny / za ag. red. : V. O. Radkevych. — K. : IPTO NAPN Ukrai'ny, 2016. — S. 80—82.

Каричковский В. Роль и место информационных технологий в **учебно-воспитательном процессе высшей школы**

На основе синтеза научных источников в статье осуществлен теоретический анализ информатизации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях аграрного профиля, в частности раскрыты основные направления использования компьютерных технологий в образовании и выделены структурные взаимосвязи компонентов; определены важнейшие задачи компьютеризации и информатизации образования; сформулировано факторы, влияющие на внедрение и применение компьютерных технологий в учебном процессе аграрных вузов.

Ключевые слова: информационные технологии, учебно-воспитательный процесс, будущий специалист, выше аграрное учебное заведение.

Karychkovskyi V. Role and place of information technologies in the educational process of the high school

In the article the problem of professional training under the conditions of reforming the system of higher education is considered. The article observes the scientific and pedagogical analysis of recent publications on the information technologies in the educational process of the high school on the modern stage. Theoretical analysis of the educational process informatization in higher educational institutions of the agricultural profile has been carried out, in particular, the main directions of the use of computer technologies in education have been revealed, and the structural interrelations of its components have been singled out; important tasks of computerization and informatization of education have been verified; the factors influencing introduction and application of computer technologies in educational process of agrarian high schools have been formulated. The productive training of future specialists to professional activity in innovation educational environment required of specific pedagogical conditions, methods and means that enable effectiveness of training process were indicated. The theoretical analysis of the concept "professional training" was made. The basic laws of enrichment and improvement of the teaching concepts of the problems at the issue are considered.

Key words: information technologies, educational process, future specialist, higher agrarian educational institution.

Стаття надійшла до редколегії 10.08.2017

УДК 367

Вікторія КИСЛИЧЕНКО

доцент, викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: victoria.kislichenko@gmail.com

Вікторія БАКЛАН

магістрант
факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: baklanvika1606@gmail.com

ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Стаття присвячена розкриттю питання особливостей діагностики стану сформованості мовлення дітей з розладами аутистичного спектру. Особливо детально описано відповідність стандартизованих методик оцінки мовлення для повноцінного обстеження мовлення дітей з аутизмом. Наведено результати діагностики мовленнєвого розвитку дітей з нормою та розладами аутистичного спектру, зазначені спільні та відмінні особливості сформованості мовлення дітей.

Ключові слова: діагностика, аутизм, розлади аутистичного спектру, методика, імпресивне мовлення, експресивне мовлення.

На сучасному етапі розвитку суспільства статистичні дані, щодо психічних розладів, свідчать, що кількість осіб з аутистичними розладами постійно зростає. Поширеність даного розладу особистості за останні роки зросла в 10 разів.

У психолого-педагогічній літературі розглядається питання діагностики в різних аспектах, але інформації стосовно діагностики стану сформованості мовлення дітей з аутизмом недостатньо. Аутизм як психічний розлад потребує специфічних особливостей поведінки фахівця та процедури обстеження при діагностиці мовлення дитини.

Аутизм як окремий психічний розлад висвітлювали зарубіжні і вітчизняні вчені (Н. Андреєва, Г. Аспергер, О. Баєнська, О. Богдашина, М. Веденіна, Д. Ісаєв, В. Каган, І. Карвасарська, С. Конопляста, В. Лебединський, К. Лебединська, І. Логвінова, Л. Каннер, І. Марцинковський, О. Мастюкова, І. Мамайчук, С. Мнухін, О. Нікольська, К. Островська, М. Рождественська, О. Романчук, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Хаустов, Г. Хворова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко, О. Янушко та ін.).

Питання діагностики є одним із найважливіших при вивченні психічних та мовленнєвих порушень. Діагностика стану сформованості психічних функцій, особистісних рис, навичок та здібностей дитини дає основу для обрання правильного методу корекції. Корекція буде ефективною тільки на базі проведення точної діагностики.

Найважливішим напрямком у вивченні питання аутизму є обрання правильної методики діагностики мовленнєвого розвитку для визначення основних аспектів корекційної роботи та подолання наявних відхилень у розвитку. Вибір ефективної методики діагностики мовленнєвого розвитку залежить від особливостей розвитку дитини в окремі періоди її життєдіяльності, враховуючи психічні та психофізіологічні індивідуальні особливості розвитку дитини.

Актуальність даного дослідження визначається складністю діагностики мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного

спектру, відсутністю єдиної методики та процедури такої діагностики.

Детально питанням вивчення діагностики аутизму займалися у різних країнах світу. Так, у США в Балтіморі було проведено перше масштабне дослідження, в якому взяли участь 535 дітей з аутизмом. Було вивчено індивідуальний розвиток дітей віком від 7 до 16 років. Проаналізувавши детально анамнез дітей, дослідники зазначили, що у чотири роки діти, які страждають аутизмом не розмовляли, або говорили окремі слова і фрази без використання дієслів.

Американські вчені з Центру аутизму і суміжних розладів виявили, що половина цих дітей з віком набули мовленнєвих навичок та вільно розмовляють з іншими людьми. Інша половина дітей з аутизмом розмовляють простими фразами. Було визначено критерії, за якими можна передбачити шанси на розвиток мовлення у дітей з важкою затримкою психічного розвитку, які страждають аутизмом. Згідно з дослідженнями, розвиток мовлення у дітей з аутизмом залежить від інтелектуального рівня та ступеня соціальних порушень [6, 25]. Теорії стосовно того, що хаотичні рухи та обмежені інтереси впливають на мовлення дитини з аутизмом були спростовані, тому що ці факти не пов’язані з мовчанням дітей-аутиків.

Розвиток мовлення дошкільників відбувається протягом кількох вікових періодів. Основним періодом вважається вік від одного до чотирьох років, коли дитина оволодіває основними закономірностями формування мовлення. На відміну від дітей з нормою, діти з аутизмом опановують цими навичками у старшому віці (8–10 років). Становлення мовлення відбувається з великою затримкою у порівнянні з нормою. Ця затримка в подальшому не компенсується. У випадку західних підходів, мовлення формується, але воно механічне, не гнучке, складається з набору мовленнєвих штампів [2, 123].

Відхилення в мовленнєвому розвитку – одна з основних ознак синдрому раннього дитячого аутизму. Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі надзвичайно різноманітні за характером та динамікою. В більшості випадків вони обумовлені порушенням спілкування. Саме у зв'язку з мовленнєвими порушеннями батьки аутичних дітей вперше звертаються за допомогою до фахівців [7, 17].

У сучасній логопедичній практиці широко використовується декілька методик обстеження мовлення дітей (Г. Волкова, Г. Чиркіна, С. Морозова), які дають змогу оцінити сформованість мовленнєвого розвитку дитини, враховуючи різноманітні аспекти, які на неї впливають.

Методика обстеження сформованості мовлення, запропонована Г. Волковою, має свої переваги та недоліки, які виявляються при обстеженні дитини з різними психічними та мовленнєвими порушеннями. Але для обстеження мовлення дітей з аутизмом подані завдання є складними та незрозумілими, потребують адаптації [1, 13].

Методика обстеження, запропонована Г. Чиркіною, має певні переваги – це сконцентрованість на обстеженні компонентів мовлення, більш узагальнені показники, проте не включає оцінки особливостей психофізичного розвитку дитини. Важливим є те, що надаються дидактичні вправи та ігри, які допоможуть оцінити стан сформованості мовлення дітей [3, 28].

С. Морозова отримала спеціальну професійну підготовку в галузі поведінкової терапії дитячого аутизму. На основі даної терапії створила методику обстеження експресивного та імпресивного мовлення дітей з розладами аутистичного спектру. У методиці зазначено, що робота з формування мовленнєвих навичок починається з оцінки рівня актуального розвитку мовлення дитини. У зв'язку з тим, що в нашій країні відсутні стандартизовані методики обстеження мовленнєвого розвитку, можливе використання мовленнєвих карт (схем логопедичного обстеження). У той же час більшість логопедичних методик не пристосовано для діагностики рівня мовленнєвого розвитку аутичних дітей. На думку автора більш глибокого вивчення потребує обстеження розуміння зверненого мовлення, а також його комунікативного використання [4, 8].

Основна мета проведення діагностики – визначення стану сформованості мовлення, в тому числі розуміння та продукування

мовлення, тобто сформованості експресивного та імпресивного мовлення, а саме його особливостей у дітей з аутизмом, що виявляються у процесі обстеження.

Дослідження проводилося в Державному комплексі соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаєва. У експерименті брали участь діти з діагнозом «аутизм та розлади аутистичного спектру», та діти з нормальним психофізичним розвитком (ДНЗ № 140 «Малятко» м. Миколаїв).

Для досягнення мети діагностики нами були визначені критерії оцінки мовлення дітей. Ми виокремили 3 основних критерія, які дають змогу оцінити стан сформованості мовлення дитини з різних аспектів.

Перший критерій – це сформованість імпресивного мовлення. Показниками до цього критерію стали: пасивний словник, розуміння лексико-граматичних категорій, розуміння зв'язних висловлювань. До кожного з показників критерію були розроблені завдання.

Другий критерій діагностики – це сформованість експресивного мовлення. Показниками до цього критерію стали: звуковимова, активний словник, використання лексико-граматичних категорій, формування зв'язних висловлювань. До кожного з показників критерію були розроблені завдання.

У зв'язку з особливостями виконання завдань обстеження дитини нами був введений третій критерій оцінки стану мовлення – хронометричний. Показниками стали: час відведений на виконання кожного завдання та

Таблиця 1

Критерії та показники оцінки стану сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку

Критерії оцінки стану сформованості мовлення	Показники
1. Сформованість імпресивного мовлення	– сформованість пасивного словника; – розуміння лексико-граматичних категорій;
2. Сформованість експресивного мовлення	– обстеження звуковимови дитини; – сформованість активного словника; – вживання лексико-граматичних категорій;
3. Хронометричний	– час відведений на виконання кожного завдання;

Таблиця 2

Оцінка стану сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку

Отриманий бал	Оцінка виконання	Рівень виконання
0 балів	Немає відповіді	Низький рівень (0 – 20 балів)
1 бал	Відповідь тільки на одне питання	Низький рівень (0 – 20 балів)
2 бали	Відповідь майже на половину питань	Достатній рівень (20 – 40 балів)
3 бали	Відповідь на половину питань	Достатній рівень (20 – 40 балів)
4 бали	Відповідь на більш ніж половину питань	Високий рівень (40 – 55 балів)
5 балів	Всі відповіді вірні	Високий рівень (40 – 55 балів)

самостійність їх виконання. Дослідження проводилося серед дітей вікової категорії від 5 до 7 років.

До кожного показника нами були підібрані завдання виконання яких оцінювалось за 5-ти бальною шкалою.

До І критерію – сформованість імпресивного мовлення – використовувались такі вправи та завдання:

Завдання «Що ти любиш їсти?»

Мета: оцінити стан сформованості пасивного та активного словника дитини, вживання іменників;

Вправа «Який він?»

Мета: оцінка стану лексико-граматичних компонентів мовлення, вживання прикметників;

Вправа «Хто і що робить?»

Мета: оцінка сформованості сприйняття та вміння дотримуватися поданої інструкції виконання завдання.

До другого критерію – сформованість експресивного мовлення – для визначення рівня сформованості показників використовували такі вправи:

Вправа «Різнобарвні звуки»

Мета: обстеження стану сформованості фонематичного сприйняття та звуковимови дитини.

Вправа «Розкажи мені»

Мета: оцінка рівня сформованості вживання різних частин мови у самостійному мовленні дитини.

Вправа «Назви одним словом»

Мета: оцінка рівня сформованості узагальнення однакових та другорядних предметів, утворення однини та множини;

Вправа «Відтвори за мною»

Мета: оцінка стану сформованості звуковимови;

Вправа «Який він?»

Мета: оцінка стану лексико-граматичних компонентів мовлення, вживання прикметників;

Вправа «Скажи навпаки»

Мета: оцінка стану сформованості лексико –граматичних категорій, вживання антонімів;

Вправа «Займенники»

Мета: обстеження наявності займенників у мовленні дитини;

Вправа «Один – багато»

Мета: оцінити уміння дітей відмінювати слова за родами та числами;

Вправа «Назви лагідно»

Мета: оцінити уміння дітей утворювати зменшено-пестливі форми слів та застосовувати їх у зв'язному мовленні;

Вправа «Хто це?»

Мета: оцінка умінь використовувати відмінкові закінчення у зв'язному мовленні;

Вправа «Який, яка, яке, які?»

Мета: оцінка уміння дитини утворювати множину;

Вправа «Знайди іграшку»

Мета: оцінка рівня сформованості вживання дитиною прийменників в самостійному мовленні.

Для хронометричного критерію були визначені часові межі виконання завдання.

За результатами діагностики діти з розладами аутистичного спектру показали значно нижчий результат на відміну від дітей з нормою. Жодна дитина не виконала всі завдання на високому рівні. Достатній рівень – зазвичай дві дитини, або частіше одна виконує завдання на середньому рівні. Найбільша кількість дітей отримала результати на низькому рівні – 61% дітей, що свідчить про те, що більше половини дітей зовсім не спроможні виконувати завдання.

Аналіз результатів обстеження мовлення дітей з розладами аутистичного спектру та нормою показав, що діти з аутизмом відстають у мовленнєвому розвитку. Доказом цьому є порівняння результатів виконання завдань дітей з нормою розвитку та з аутизмом: високий – 83%, достатній – 17%, на відміну від 23% , низький – 0%, на відміну від 61%.

Таблиця 3

Показники тривалості виконання завдання

Завдання	Кількість хвилин
Вправа 1. «Різнобарвні звуки»	2–3 хвилини
Вправа 2. Гра «Що ти любиш їсти?»	5–7 хвилини
Вправа 3. «Хто і що робить?»	8–10 хвилин
Вправа 4. «Який він?»	5–8 хвилин
Вправа 5. Гра «Скажи навпаки»	8–10 хвилин
Вправа 6. «Один – багато»	5–7 хвилин
Вправа 7. «Що роблять інші?»	3–5 хвилин
Вправа 8. Гра «Назви лагідно»	3–6 хвилин
Вправа 9. «Хто це?»	8–10 хвилин
Вправа 10. «Який, яка, яке, які?»	3–5 хвилин
Вправа 11. «Знайди іграшку»	3–5 хвилин

Обидві експериментальні групи дітей виявили підвищений інтерес під час роботи з яскравими малюнками та комп'ютером. Найбільші складнощі у дітей з розладами аутистичного спектру виникають при вимові шиплячих та сонорів, при зміні числа, роду та відмінку. У всіх дітей обстежуваної групи відсутні особові займенники у мовленні. Діти потребували постійної допомоги педагога у вигляді підказки та промовляння разом.

У дітей з нормою розвитку найбільші труднощі викликали два завдання: перше пов'язане з утворенням зменшено-пестливих слів, друге спрямоване на перевірку умінь **використовувати відмінкові закінчення.** На відміну від дітей з розладами аутистичного спектру діти із задоволенням спілкувались з педагогом та взаємодіяли один з одним.

Слід зазначити, що при використанні наочних посібників та навідних питань діти з аутистичними розладами часто дають правильні відповіді, краще орієнтуються у завданнях при використанні зорових та тактильних відчуттів.

Таким чином у дітей з розладами аутистичного спектру виникають певні труднощі у виконанні поставлених завдань.

Стандартизовані методики діагностики стану сформованості мовлення дітей старшого

дошкільного віку є недостатньо ефективними у процесі обстеження мовлення дітей з розладами аутистичного спектру, зважаючи на важкість встановлення ними емоційного контакту з новими людьми.

Інформація про стан мовлення, яку ми отримуємо за допомогою стандартизованої методики не дає змогу повністю оцінити стан сформованості всіх компонентів мовлення.

Подальше вивчення питання діагностики та розробка методики оцінки стану сформованості мовлення дітей з аутистичними розладами є актуальним в аспекті тих особливостей, які були нами виявленні у процесі обстеження мовлення дітей за допомогою адаптованої методики та спеціально створених критеріїв та показників.

Список використаних джерел

1. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. — СПб. : Ргпу им. А. И. Герцена, 1993. — 45с.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: [учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / В. В. Лебединский. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 345 с.
3. Методы обследования речи детей: [пособие по диагностике речевых нарушений] / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 3–е изд., доп. — М. : АРКТИ, 2003. — 240 с.
4. Морозова С. С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / С. С. Морозова. — М., 2003. — С. 67
5. Понятийно-терминологичесий словарь логопеда / Под. ред. В. И. Селиверстова. — М. : «Владос», 1997. — 400 с.
6. Романчук О. С. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. С. Романчук. — К. : Свіадо, 2016. — 168 с.
7. Шульженко Д. І. Аутизм — не вирок / Д. І. Шульженко. — Львів : Кальварія, 2010 . — 224 с.

References

1. Volkova G. A. (1993) Metodika obsledovaniya narysheniy rechi y detey [Survey methodology speech disorders in children].Saint Petersburg: RGPY name A. E. Gerchina, 45 [in Russian].
2. Lebedinsky V. V. (2003) Narysheniya psichicheskogo razvitiya v detskom vozraste: ychebnoe posobie dlya studentov psychologicheskih phakyltetov [Violations of mental development in childhood: [textbook for students of psychological faculties]. Moscow: Academy, 345 [in Russian].
3. Chirkina G. V. (2003) Metodu obsledovaniya rechi detey: posobie po diagnostike rechevux narysheniy [Methods of examining children's speech: [manual on diagnosis of verbal violations]. Moscow: ARKTI, 240 [in Russian].
4. Morozova S. S. (2003) Razvitie rechi y autichnux detey v ramkax povedencheskoy terapii. Autism: metodicheskie recomendaci po korekcionoy rabote [Development of speech in autistic children in the context of behavioral therapy. Autism: guidelines for corrective work]. Moscow, 63 [in Russian].
5. Seliverstov V. I. Ponyatiuno-terminologicheskiy slovar logopeda (1997) [Terminological vocabulary of speech therapist]. Moscow: Vlados, 400 [in Russian].
6. Romanchuk O. S. (2016) Rozladu sperktry autismy v zaputannyax ta vidpovidyax [Autism spectrum disorders in questions and answers]. Kiev: Sviado, 168 [in Ukrainian].
7. Shulzhenko D. I. (2010) Autism — ne vurok [Autism is not the end]. Lviv: Kalvariya, 224 [in Ukrainian].

Кисличенко В., Баклан В. Диагностика речевого развития детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Статья посвящена раскрытию вопроса особенностей диагностики состояния сформированности речи детей с расстройствами аутистического спектра. Особенно подробно описано соответствие стандартизированных методик оценки речи для полноценного обследования речи детей с аутизмом. Приведены результаты диагностики речевого развития детей с нормой и расстройствами аутистического спектра, указанны общие и отличительные особенности сформированности речи детей.

Ключевые слова: диагностика, аутизм, расстройства аутистического спектра, методика, импрессивная речь, экспрессивная речь.

Kyslychenko V., Baklan V. Diagnostics of speech development in children of older preschool age with autism spectrum disorders

The article is devoted to the disclosure of the features of the diagnosis of the state of speech formation in children with autism spectrum disorders. Particularly detailed description of the correspondence of standardized methods of speech evaluation for a comprehensive examination of the speech of children with autism. The results of the diagnosis of speech development in children with norm and disorders of the autistic spectrum are given, general and distinctive features of speech formation in children are indicated.

Key words: diagnostics, autism, autism spectrum disorders, technique, impressive speech, expressive speech.

Стаття надійшла до редколегії 12.09.2017

УДК 376.3

Вікторія КИСЛИЧЕНКО

доцент, викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: victoria.kislichenko@gmail.com

Анастасія КОПИЛОВА

магістрант
факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ankopylova@gmail.com

ОБСТЕЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ПОБУТОВОГО БІЛІНГВІЗМУ

У статті розглядаються питання формування граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму. Розкрито поняття білінгвізму та порушенн формування граматичних категорій, які виникають через це явище. Сформульовано критерії та показники дослідження ступеню сформованості граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, загальний недорозвиток мовлення, старший дошкільний вік, граматичні категорії, білінгвізм, побутовий білінгвізм.

У науковій літературі протягом останніх десятиліть активно підкреслюють важливість формування граматичних категорій для нормального розвитку усного та писемного мовлення дітей. Адже саме від сформованості граматичних категорій залежить не тільки сформованість граматичної сторони мовлення дитини, а й її мовленнєва компетентність та здатність до мовленнєвої комунікації в цілому. Отже актуальність питання визначається важливістю формування граматичних категорій для розвитку мовлення індивіда в цілому та необхідністю врахування специфіки сформованості граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму.

Особливості засвоєння дітьми граматичної будови мовлення досліджували А. Арушанова, А. Богуш, О. Гвоздєв, М. Красногорський, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Ф. Сохіна, С. Цейтлін, В. Ядешко та ін. Дослідження К. Крутій та Н. Лопатинської зазначають, що рівень сформованості граматичних категорій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення значно відрізняється від рівня сформованості тих же категорій у дітей без порушень мовленнєвого розвитку. Особливих труднощів зазнають діти, які знаходяться у двомовному середовищі, навчання та виховання в якому призводить до труднощів у засвоєнні граматичних категорій обох мов.

Проте в останні роки питанням корекції тяжких мовленнєвих порушень в умовах білінгвізму приділяється недостатньо уваги. Метою статті є висвітлення особливостей формування граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму.

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні відхилення формування компонентів мовленнєвої системи (лексичної і граматичної будови мовлення, фонематичних

процесів, звуковимови, просодичної організації звукового потоку), що відмічаються у дітей при збереженому слухові та нормальному інтелекті [4, 35].

На фоні цих порушень виділяють загальний недорозвиток мовлення – таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушуються всі компоненти системи мовлення, що відносяться як до звукової, так і до смислової систем мовлення. Найсуттєвіші порушення у дітей даної категорії виявляються при формуванні та засвоєнні лексичних та граматичних категорій. У дітей із ЗНМ система мови самостійно повноцінно не формується, а формування граматичної будови мови відбувається з більшими труднощами, ніж, наприклад, оволодіння словником через те, що: 1) значення граматичних форм більш абстрактні; 2) правила граматичної зміни слів різноманітні [6, 43].

Через територіально-культурні умови, більшість дітей міст нашого південного регіону виховуються в умовах побутового білінгвізму, в тому числі і діти з тяжкими порушеннями мовлення. Білінгвізм – така соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Побутовий, або природній білінгвізм з'являється відповідно до мовного оточення людини (у яке включено також радіо й телебачення) та завдяки постійній мовній практиці [5, 6].

У дитячих садках навчання відбувається українською мовою, але більшість дітей вдома спілкуються російською мовою. Зазначені мови, хоч і споріднені, є різними за граматичною будовою: різняться закінчення слів, правила відмінювання та узгодження, правила словотворення, назви предметів. Цей фактор ще більше ускладнює й без того складний процес засвоєння граматичних категорій дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення.

А. М. Богуш зазначає, що найбільших труднощів при вивченні української мови російськомовні діти зазнають при засвоєнні процесів словозміни: відмінювання іменників та дієслів, узгодження іменників з прикметниками [1, 120]. Є. Ф. Соботович у своїх роботах відмічає труднощі у засвоєнні процесів словотворення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення: утворення назв професій, утворення назв дитинчат, утворення дієслів префіксальним способом [4, 78].

Для визначення рівня сформованості граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах побутового білінгвізму нами були визначені наступні критерії:

I – Наявність лексики, необхідної для формування граматичних категорій;

II – Сформованість граматичних категорій в імпресивному мовленні;

III – Сформованість граматичних категорій в експресивному мовленні.

Вибір першого критерію – «наявність лексики, необхідної для формування граматичних категорій» обґрунтовується звуженістю словникового запасу дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що може призвести до несформованості певних граматичних категорій. Наприклад, дитина не зможе утворити назви дитинчат тварин, якщо не знає назв самих тварин.

Другий критерій – «сформованість граматичних категорій в імпресивному мовленні» визначає ступінь розуміння граматичних категорій дитиною, наявність цих категорій в імпресивному мовленні. У дітей з порушенням реалізації моторного компоненту мовлення можливі труднощі з зовнішнім вираженням своєї думки, що спотворює результати обстеження мовленнєвого розвитку. Це й обумовлює необхідність введення зазначеного критерію.

За третім критерієм – «сформованість граматичних категорій в експресивному мовленні» встановлюється рівень сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні.

До кожного з перелічених критеріїв були відібрані наступні показники:

До першого критерію – «наявність лексики, необхідної для формування граматичних категорій» :

1. Розуміння іменників та дієслів;
2. Розуміння прикметників, числівників.

До другого критерію – «сформованість граматичних категорій в імпресивному мовленні»:

1. Сформованість розуміння категорій словозміни;
2. Сформованість розуміння категорій словотворення.

До третього критерію – «сформованість граматичних категорій в експресивному мовленні»:

1. Сформованість процесів словозміни;
2. Сформованість процесів словотворення.

Для визначення наявності лексики, необхідної для формування граматичних категорій (критерій І), було підібрано завдання до кожного з показників. До першого показника (розуміння іменників та дієслів) було дібрано наступні завдання: «Покажи дію», «Я скажу, а ти вкажи», «Що кому?», «Хто ким працює?», «Знайди тваринку». До другого показника (розуміння прикметників, числівників) було дібрано наступні завдання: «Знайди ознаку», «Кого скільки?», «Що це таке?», «Який? Яка? Яке?», «Порахуємо дитинчат».

Для визначення сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні (критерій ІІ), до кожного з показників було відібрано по 4 завдання. До першого показника (сформованість розуміння категорій словозміни) було дібрано наступні завдання: «Покажи, що чуєш», «Один – багато», «Покажи ознаку», «Загубились кольори та ознаки». До другого показника (сформованість розуміння категорій словотворення) було дібрано наступні завдання: «Покажи професію», «Знайди дитинчат», «Покажи дію».

Для визначення сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні (критерій ІІІ), визначались результати виконання завдань до кожного з показників. До першого показника (сформованість процесів словозміни) було дібрано наступні завдання: «Що робили діти вчора?», «Що тут намальовано?», «Цікаві малюнки». До другого показника (сформованість процесів словотворення) «Він та вона», «Чия мама?», «Що робить хлопчик?».

Під час проведення первинного обстеження нами було обстежено 40 дітей старшого дошкільного віку, з яких 20 дітей не мали порушень психофізіологічного та мовленнєвого розвитку, а 20 дітей мали висновки ПМПК про наявність тяжких порушень мовлення. В досліджуваних групах дітей як з порушеннями, так і без порушень мовленнєвого розвитку були діти з україномовних сімей (10 в кожній категорії) та з російськомовних (10 дітей в кожній категорії). Дослідження проводились у ДНЗ № 140 та № 51 м. Миколаєва протягом 2015–2016 рр.

Визначення наявності лексики, необхідної для формування граматичних категорій показало, що 60% дітей (12) без мовленнєвих порушень мали високий рівень наявності у мовленні необхідної лексики, в той час, як жоден з обстежуваних дітей з мовленнєвими патологіями не показав високого рівня (0%). Достатній рівень наявності у мовленні необхідної лексики показали 30% дітей (6) з групи, що не мають мовленнєвих порушень, такі ж результати на достатньому рівні продемонстрували діти з мовленнєвими порушеннями (30% – 6 дітей). Лише 10% дітей (2) з групи без мовленнєвих порушень показали середній рівень наявності у мовленні необхідної

Таблиця 1

Результати визначення наявності лексики, необхідної для формування граматичних категорій (за першим критерієм)

Рівні за І критерієм	Група дітей без порушень мовлення, %		Група дітей з порушеннями мовлення, %	
	Діти з російськомов. сімей, %	Діти з україномов. сімей, %	Діти з російськомов. сімей, %	Діти з україномов. сімей, %
Високий	60% (12)		0% (0)	
	35% (7)	25% (5)	0% (0)	0% (0)
Достатній	30% (6)		30% (6)	
	10% (2)	20% (4)	20% (4)	10% (2)
Середній	10% (2)		30% (6)	
	5% (1)	5% (1)	15% (3)	15% (3)
Низький	0% (0)		40% (8)	
	0% (0)	0% (0)	15% (3)	25% (5)

Таблиця 2

Результати визначення сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні (за другим критерієм)

Рівні за II критерієм	Група дітей без порушень мовлення, %		Група дітей з порушеннями мовлення, %	
	Діти з російськомов. сімей, %	Діти з україномов. сімей, %	Діти з російськомов. сімей, %	Діти з україномов. сімей, %
Високий	50% (10)		0% (0)	
	20% (4)	30% (6)	0% (0)	0% (0)
Достатній	35% (7)		25% (5)	
	20% (4)	15% (3)	5% (1)	20% (4)
Середній	15% (3)		30% (6)	
	10% (2)	5% (1)	20% (4)	10% (2)
Низький	0% (0)		45% (9)	
	0% (0)	0% (0)	25% (5)	20% (4)

лексики, тоді як у групі дітей з мовленнєвими порушеннями було виявлено 30% (6) дітей з середнім рівнем наявності лексики, необхідної для наявність лексики, необхідної для формування граматичних категорій. Жоден з дітей, що не мають мовленнєвих патологій (0%), не показав низького рівня наявності у мовленні лексики, необхідної для користування граматичними категоріями. У групі дітей з мовленнєвими порушеннями дітей з низьким рівнем сформованості даної категорії було 40% (8 дітей).

За результатами обстеження сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні у дітей без мовленнєвих патологій було виявлено, що 50% дітей (10) показали високий рівень сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні, а серед дітей з порушеннями мовлення жоден обстежуваний не показав високого результату. 35% дітей (7) з групи дітей без порушень мовлення показали достатній рівень сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні, а серед дітей з порушеннями мовлення 25% дітей (5) показали достатній рівень сформованості даної категорії. Лише 15% дітей (3) без порушень мовлення показали середній рівень володіння та використання граматичних категорій, а серед дітей з порушеннями мовлення 25% дітей (5) досягли середнього рівня. Жоден з дітей, що не мають мовленнєвих патологій, не показав низького рівня сформованості граматичних категорій в імпресивному мовленні, на відміну від групи дітей з мовленнєвими патологіями, де низький рівень показали 45% дітей (9).

За результатами обстеження сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні у дітей без мовленнєвих патологій було виявлено, що 50% дітей (10) показали

Таблиця 3

Результати визначення рівня сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні (за третім критерієм)

Рівні за III критерієм	Група дітей без порушень мовлення,%		Група дітей з порушеннями мовлення,%	
	Діти з російськомов. сімей,%	Діти з україномов. сімей,%	Діти з російськомов. сімей,%	Діти з україномов. сімей,%
Високий	50% (10)		0% (0)	
	25% (5)	25% (5)	0% (0)	0% (0)
Достатній	40% (8)		30% (6)	
	15% (3)	25% (5)	10% (2)	20% (4)
Середній	10% (2)		30% (6)	
	10% (2)	0% (0)	10% (2)	20% (4)
Низький	0% (0)		40% (8)	
	0% (0)	0% (0)	30% (6)	10% (2)

Таблиця 4

Сформованість граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку в умовах побутового білінгвізму

Рівень сформованості граматичних |категорій	Група дітей без порушень мовлення, %		Група дітей з порушеннями мовлення, %	
	Діти з російськомов. сімей,%	Діти з україномов. сімей,%	Діти з російськомов. сімей,%	Діти з україномов. сімей,%
Високий	55% (11)		0% (0)	
	25% (5)	30% (6)	0% (0)	0% (0)
Достатній	35% (7)		30% (6)	
	15% (3)	20% (4)	10% (2)	20% (4)
Середній	10% (2)		30% (6)	
	10% (2)	5% (0)	10% (2)	20% (4)
Низький	0% (0)		40% (8)	
	0% (0)	0% (0)	30% (6)	10% (2)

високий рівень сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні, а в групі дітей з мовленнєвими патологіями жоден з обстежуваних не показав високих результатів. 40% дітей без мовленнєвих порушень (8) показали достатній рівень сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні, а серед дітей з мовленнєвими порушеннями тільки 30% (6) обстежуваних відповіли на достатньому рівні. Лише 10% дітей (2) показали середній рівень володіння та використання граматичних категорій, на відміну від групи дітей з мовленнєвими порушеннями, де 30% дітей (6) показали середній результат. Жоден з дітей, що не мають мовленнєвих патологій, не показав низького рівня сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні, а в групі дітей з тяжкими порушеннями мовлення 40% дітей (8) показали низький рівень сформованості граматичних категорій в експресивному мовленні.

Отже, результати дослідження показали невідповідність рівнів сформованості граматичних категорій у експресивному та імпресивному мовленні дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Також значно відрізняються рівні сформованості граматичних категорій у дітей без мовленнєвих порушень та дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проте виявлено, що показники рівнів сформованості граматичних категорій у дітей з російськомовних сімей як з порушеннями мовлення, так і без них мають схожі тенденції: більш низький рівень сформованості у порівнянні з україномовними дітьми та більш виражену різницю між сформованістю лексики та граматичних категорій як в імпресивному так і в експресивному мовленні. Таким чином питання формування граматичних категорій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах білінгвізму потребує подальшого вивчення та визначення оптимальних умов логокорекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. [Підручник] / Алла Богуш. — К. : Видавничий дім «Слово», 2011. — 440 с.
2. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : [монографія] / Лариса Іванівна Казанцева. — Донецьк : ЛАНДОН — ХХІ, 2014. — 449 с.
3. Богуш А. М. Експериментальні дослідження навчання російськомовних дітей української мови / А. М. Богуш // Наука і освіта. — 2003. — № 4. — С. 85—90.
4. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. — Запоріжжя : ЛІПС. Лтд, 2005. — 208 с.
5. Ставицька Л. І. Україно-російська двомовність: соціологічні та лексикографічні аспекти / Л. Ставицька // Мовознавство. — 2001. — № 5. — С. 12.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М. : АПН РСФСР, 1961. — 470 с.

References

1. Bogush A. M. Metodika navchannya ditej ukraïns'koï movi v doshkil'nix navchal'nix zakladax. [Pidruchnik] / Alla Bogush. — K. : Vidavnichij dim «Slovo», 2011. — 440 s.
2. Kazanceva L. I. Teoretichni i metodichni zasadi navchannya ditej starshogo doshkil'nogo viku ukraïns'koï movi v polikul'turnomu prostori : [monografiya] / Larisa Ivanivna Kazanceva. — Donec'k : LANDON — XXI, 2014. — 449 s.
3. Bogush A. M. Eksperimental'ni doslidzhennya navchannya rosijs'komovnix ditej ukraïns'koï movi / A. M. Bogush // Nauka i osvita. — 2003. — № 4. — S. 85—90.
4. Krutij K. L. Diagnostika movlennєvogo rozvitku ditej doshkil'nogo viku / K. L. Krutij. — Zaporizhzhya : LIPS. Ltd, 2005. — 208 s.
5. Stavic'ka L. I. Ukraïno-rosijs'ka dvomovnist': sociologichni ta leksikografichni aspekti / L. Stavic'ka // Movoznavstvo. — 2001. — № 5. — S. 12.
6. Gvozdev A. N. Voprosy' izucheniya detskoj rechi. — M., Izd-vo APN RSFSR, 1961. — 470 s.

Кисличенко В. А., Копылова А. А. Обследование сформированности грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях бытового билингвизма

В статье рассматриваются вопросы формирования грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях бытового билингвизма. Раскрыто понятие билингвизма, а также нарушений формирования грамматических категорий, которые возникают из-за этих явлений. Сформулированы критерии и показатели исследования уровня сформированности грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях бытового билингвизма.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, грамматические категории, билингвизм, бытовой билингвизм.

Kyslychenko V., Kopylova A. Examination of the formation of grammatical categories in children of senior preschool age with severe speech disorders in conditions of domestic bilingualism

Due to the territorial and cultural conditions, most children in the southern region of Ukraine are brought up in conditions of domestic bilingualism, including children with severe speech disorders. The kindergartens are taught in Ukrainian, but most families communicate at home in Russian. The given languages are different in grammatical structure: the ending of the words, the rules of rejection and agreement, rules of word formation, names of objects differ. This factor is even more complicated by the already complicated process of assimilation of grammatical categories for preschoolers with severe speech disorders.

The purpose of the article is to describe the features of an adapted survey method for the formation of grammatical categories in children of the senior preschool age with severe speech disorders in the conditions of domestic bilingualism. To determine the level of formation of grammatical categories, there were three criteria and two indicators for each of them. To each of the indicators was developed tasks that would provide an opportunity to determine the real level of formation of grammatical categories for children with severe speech disorders. To participate in the survey, two groups of children of the senior preschool age for 20 persons were selected. The first group was children with no speech disorders, the second group was children with severe speech disorders (10 people from Russian-speaking and Ukrainian-speaking families in each group).

The result of the study using the methods adapted by the authors of the survey of the formation of grammatical categories is the recognition of a significant difference in the formation of these categories in children with speech disorders and without them. It was for this reason that it was decided to divide the children into the control and experimental groups and conduct the logopedic work with the experimental group, aimed at the formation and distribution of the lexical reserve necessary for the use of grammatical categories and the formation of grammatical categories in the impressive and expressive speech.

Key words: severe speech disorders, general speech underdevelopment, senior preschool age, grammatical categories, bilingualism, domestic bilingualism.

Стаття надійшла до редколегії 12.09.2017

УДК 395.3(477)–054.5

Петро КОВАЛЬ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: petro_koval234@ukr.net

АРТ-ТЕРАПІЯ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті розкрито одну із найбільш актуальних проблем сьогодення. Сьогоднішній стан людини та суспільства в цілому знаходяться в критичному психологічному стані з якого необхідно поступово виходити використовуючи при цьому найбільш дієві засоби. До таких засобів автор відносить засоби мистецтва за допомогою яких людина зможе перебороти той скоалний період у її житті який викликаний різного роду суспільними та особистісними потрясіннями (війна, економічна ситуація, переселення, виїзд на заробітки та ін.) Тому, мистецтво може стати тим найбільш ефективним засобом який дасть можливість людині адаптуватися до нових умов життя або вийти з психологічно-емоційного стану який не дає можливості повноцінно співіснувати в соціальному середовищі.

Ключові слова: арт-терапія, мистецтво, психологічна реабілітація, медична реабілітація, фізична реабілітація соціальне середовище.

Сьогодні суспільство перебуває у важкій психологічній, морально-духовній кризі. Ситуація що склалася потребує негайного вирішення. І тому основне завдання науковців найти саме такі шляхи вирішення даної проблеми, які були б сучасними, активно і ефективно діючими.

Завдання які сьогодні необхідно вирішити науковцями:

- розробка та реалізація психо-реабілітаційних програм з арт-терапії для бійців АТО;
- відновлення психічного здоров'я та ефективної соціальної поведінки зазначеної категорії громадян засобами сучасного мистецтва;
- залучення учасників АТО до мистецько-творчої діяльності;
- ознайомлення з історією мистецтв, видатними митцями сучасності та минулого, видатними творами мистецтва;
- популяризувати українське та світове мистецтво;
- організація культурного дозвілля бійців АТО;
- організовувати спільні зустрічі для представників творчої інтелігенції та бійців АТО.

Велика кількість наукових праць з проблеми використання мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості напрацьовані такими науковцями, як О. Апраксіна, Г. Васянович, Г. Ващенко, К. Василенко, В. Верховинець, В. Діденко, І. Зязюн, Т. Іванова, А. Іваницький, Ю. Косенко, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Федій та ін., в яких вони визначають мистецтво як важливий засіб у формуванні творчої особистості, збереження культури та ідентичності народу. У їхніх історично-педагогічних працях доведено, що мистецтво упродовж усієї історії розвитку людства було невід'ємним компонентом формування гармонійно розвиненої особистості.

Тому в Україні набуває саме такий вид реабілітації, як арт-терапія, або лікування мистецтвом. Так, саме метод арт-терапії для лікування психічно-хворих використовували ще у Давній Греції, а у Європі він широко використовується з 70-х рр. минулого століття. Спочатку арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фройда [13] і К. Г. Юнга, а надалі набула більш широкої концептуальної бази, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса та А. Маслоу.

За М. Лібманом, арт-терапія – це використання засобів мистецтва для передачі почуттів

та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття [14].

Особливо важливою атр-терапія є для військовослужбовців які знаходяться в зоні бойових дій та тих хто повернувся з війни. У результаті вирішення поставлених завдань можна буде отримати наступні результати:

- учасники АТО отримають змогу зняти психологічну напругу та позбавитися від посттравматичного синдрому за допомогою вільної творчості та психологічної корекції засобами арт-терапії;
- бійці АТО отримають загальні (за бажання – більш поглиблені) знання з історії мистецтва, що дозволить розширити світогляд, зрозуміти сутність сучасного мистецтва, підвищить їх культурний та естетичний рівень;
- з'явиться можливість проведення цікавого й корисного дозвілля у мистецькому середовищі.

Значення мистецтва в сучасному світі неухильно зростає, воно слугує тим каталізатором який здатний внести серйозні корективи у виробленні таких якостей як сили волі, характеру, стійкості до різного роду дешевих спокус, оскільки протистояти явищам бездуховності, зневаги до мистецьких надбань людства можна лише шляхом удосконалення творчих потенцій суспільства, усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей і розуміння перспективи гуманітарного розвитку культури.

Коли глибше торкнутися історії походження самого поняття «мистецтво», можна зрозуміти, що воно складає систему різноманітних високопрофесійних досягнень людини в результаті її діяльності. Українське слово «мистецтво» походить від німецького «meister» (майстер), яке, відповідно, від латинського «Magister» (навчитель, начальник): magis (великий) та histor (знавець, умілець, а після – актор (histrion). Такий шлях формування терміна свідчить про те, що в самому змісті слова закладена ідея високого професіоналізму діяльності людини.

Саме ж мистецтво взаємодіє з іншими складниками культури – релігією, наукою, мораллю. У стародавньому Китаї всіх митців – художників, поетів, музикантів – називали мудрецями. Греки, синтезуючи естетичні й етичні ідеали, ввели окреме поняття «калокагатія» – єдність краси і добра. Це свідчить про те, що мистецтво постійно супроводжує людину в житті, впливає на неї, дає можливість бачити світ прекрасним і неповторним, чим залучає її до творення прекрасного [4].

Психіка бійців які повернулися з війни виявляється непридатною до мирної обстановки, до стандартних цінностей суспільства, до оцінки мирними громадянами пережитих ветераном військових подій. Тому їм першочергово необхідна реабілітаційна програма, яка дасть можливість повернутися у суспільне середовище для повноцінного співіснування та активної життєтворчої діяльності.

Реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення здоров'я та працездатності осіб з обмеженими фізичними чи психічними можливостями внаслідок перенесених травм та захворювань.

Сьогодні ми маємо шукати нові підходи у вирішенні даної проблеми і водночас потрібно вивчати та використовувати досвід тих країн, де війна триває постійно.

Сучасні експерти з реабілітації військовослужбовців акцентують увагу на психологічній адаптації, якої потребують майже всі учасники АТО й переселенці із зони військового конфлікту. Медики вважають, що у випадку недостатнього лікування з часом поствоєнні симптоми не просто повертаються, а й посилюються. Солдатів, які пережили страхіття війни, часто мучать безсоння, відсутність емоцій, дратівливість. Для того щоб люди могли нормально адаптуватися до мирного життя, вони повинні пройти лікування. Психологи зауважують, що учасники тих страшних подій важко йдуть на контакт, адже думають, що час усе вилікує і зазвичай тримають усе в собі. Війна, за словами медиків, підриває психологічне здоров'я і потреба в лікуванні з кожним днем зростає. Більше того, виникає потреба в більш глибокому і комплексному лікуванні, власне на що і націлена арт-терапія.

У зв'язку із цим виникло питання комплексної реабілітації – медичної, фізичної та психологічної. З медичною реабілітацією все зрозуміло (це використання лікарських засобів та лікувальних властивостей світла, води, електроенергії, тепла – тобто фізіотерапія,

всі види масажу, доступні на даний час), а от психологічна і фізична реабілітації потребують нових підходів і засобів. Як зазначив голова комісії з реабілітації постерпілих в АТО Всеукраїнського товариства фізичної та реабілітаційної медицини, доктор медичних наук, професор В. Стеблюк, завдання, які має вирішувати реабілітаційна медицина, не закінчаться з останнім пострілом на війні чи з останнім виписаним з госпіталю солдатом. Це проблема найближчих десятиліть. І від того, хто і яким чином її вирішуватиме, залежить майбутнє багатьох людей які пройшли через горнило війни.

І тому сьогодні активно використовується такий дієвий вид психотерапії та психологічної корекції як арт-терапія. Ця методика лікування сьогодні вважається одним із най-м'якіших, та ефективних методів, що використовуються в роботі психологами і психотерапевтами. Арт-терапія дає можливість швидше виходити із хворобливого стану. Бійці мають можливість виразити свої емоції, думки та ідеї на полотні, додатково реалізуватися, що сприяє їх поверненню у мирне повсякденне життя через мистецтво.

Про формування емоційно-почуттєвого стану особистості говорив Е. Стоунс: «… навчання сильно взаємозалежне від емоційного або афективного стану. Від задоволення, страждання чи будь-яких інших зовнішніх впливів прямо пропорційно відбувається реакція на отримання знань і чим більший зовнішній вплив, тим більша реакція на засвоєння, чи навпаки, відхилення і несприйняття відповідної інформації» [13, 64].

Аналізуючи дане висловлювання можна констатувати, що мистецтво заохочує людину до самовиявлення, самореалізації, відтворення набутих знань у естетичному сприйнятті та їх переосмисленні. Адже мистецтво, торкаючись емоційно-почуттєвої сфери особистості, впливає на усі інші структурні рівні свідомості та діяльності людини. При цьому воно не тільки проникає до її внутрішнього світу, але й взаємодіє з її життєвим і художнім досвідом, з глибинними підвалинами «Я» людини – говорить О. Отич [8, 400].

О. Пономарьов пропонує посилити вивчення мистецтва, що дасть змогу особистості підвищити не лише свій загальний та культурний рівень, але й виробити в собі здоровий практицизм, та винахідливість [7, 117–122]. За допомогою мистецтва та їх засобів відбувається активізація розумової та емоційно-вольової сфер особистості. Тобто, мистецтво виступає як важливий чинник у вирішенні означеної проблеми, формуванні морально-етичних цінностей.

«Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати. …Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, прояву інтуїції та пошукової ініціативи, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу. Але оскільки ці процеси не можуть мати принципово іншої психічної основи, вони збагачують розвиток універсальних якостей особистості» [6, 38].

За словами С. Міхалкова, мистецтво формує здатність до творчості, що є необхідною умовою у майбутній професійній діяльності. Це відбувається шляхом активізації як емоційно-вольової сфери особистості, так і розумової. Під впливом мистецтва, говорить він, формується особистість. Самовключаючись в «чуже життя», вона реалізує свої творчі здібності та духовні можливості [2, 25].

Оскільки найбільш поширеною групою людей які перебувають у зоні бойових дій є молодь, яка є найбільш вражаючою з психологічної точки зору то О. Рудницька мистецтво визначає як одну із важливих складових у вихованні саме молодої людини: «Мистецтво є універсальним каналом соціалізації людини, зокрема молоді, від того, яким художнім явищам віддають перевагу молоді люди, значною мірою залежить не тільки рівень їхнього розвитку, а й рівень розвитку культури суспільства в цілому. Тому проблема «молодь і мистецтво» є злободенною. Преса, радіо, телебачення покликані допомогти молодому читачеві, слухачеві, глядачеві повніше використати широкі можливості мистецтва, навчити правильно орієнтуватися у відборі й оцінці явищ художньої творчості» [9, 60–66].

Сила мистецтва в його цілісному впливі на людину, що пояснюється образною природою художніх витворів. Дослідники, намагаючись зрозуміти природу мистецтва, бачили в ньому засіб спілкування між людьми та джерело пізнання світу, своєрідне кодування інформації про історичні періоди та народи, розглядали мистецтво як текст та знакову систему, як гру, задоволення, прояв ірраціонального та несвідомого начала в людині, бачили в ній спосіб самовираження та самосвідомості людства через особистість художника. Тобто, можна стверджувати, що мистецтво є знакова система. В свою чергу науку ми також вбачаємо як знакову систему. Надзвичайного значення мистецтву надавав (Л. Фейнберг), який теж відмічав про мистецтво як знакову систему. Він говорив, що мистецтво у всіх випадках важливе. В першому воно є просто великим свідком і фактором радості життя, і в другому, могутнім засобом зміцнення переконання в правильності вибраної мети та духовного відродження людства [1, 437].

Слід заначити, що мистецтво володіє надзвичайно потужною здатністю розвивати людину з найкращих позицій. В. Соловйов у своїй філософській праці «Загальний смисл мистецтва» говорить про те, що мистецтво своїм кінцевим завданням необхідно втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, але й насправді – повинно одухотворити, перездійснити наше дійсне життя. Якщо скажуть, що таке завдання виходить за межі мистецтва, то запитується: хто встановив ці межі? В історії ми їх не знаходимо [10].

Мистецтво – водночас і творення, і пізнання світу, і спілкування. Воно покликане виховувати художній смак людини, розвивати її здатність до творчості за законами краси. Прекрасне твориться через почуттєве сприйняття людиною навколишньої дійсності, на чому наголошує І. Зязюн, і саме через почуття впливає на неї з великою силою, виховуючи через любов до прекрасного моральні якості. Коли прекрасне проходить через нашу кров, наші почуття, слухання музики, читання художньої літератури, перегляд фільму, відвідування театру та ін., наше життя наповнюється духовною красою, набуває нового змісту. Мистецтво є духовною потребою людини, воно, як повітря, без якого людина не може жити, без нього вона задихається, їй стає тісно і незатишно в житті [3; 4; 5].

Отже, узагальнюючи все вище сказане можна констатувати, що засоби мистецтва є важливим засобом реабілітації, соціальної підтримки ветеранів та інвалідів військових конфліктів. Адже досвід засвідчує, що не розв`язані вчасно психологічні проблеми учасників бойових дій призводять до руйнування міжособистісних контактів, у тому числі в сім`ях; посилюють ступінь толерантності до алкоголю, наркотичних засобів та насилля. Саме тому, ефективне функціонування системи соціально-психилогічної реабілітації захисників розглядається одним з пріоритетів соціальної політики в державі.

Арт-терапія є власне тим засобом який в своєму комплексному поєднанні дасть можливість соціально-відчуженим людям повноцінно ввійти у нормальне суспільно-корисне життя, дасть можливість повернутися в сім'ю.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Воспитание творческого читателя / [под. ред. С. В. Михалкова, Т. Д. Полозовой]. — М. : Просвещение, 1981. — 240 с.
3. Зязюн І. А. Духовні чинники елітарної особистості // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі : [збірка матеріалів Міжнародного конгресу. IV Слов'янські педагогічні читання / І. А. Зязюн]. — Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. — 338 с. — С. 15—19.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-методич. посіб.] / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
5. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : [наук.-метод. зб.] / І. А. Зязюн. — К. : ІСДО, 1994. — 384 с.
6. Миропольска Н. Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников : [пособ. для учителей] / Миропольска Н. Е.; [под. ред. В. Г. Бутенко]. — К. : Вища шк., 1992. — 175 с.
7. Мистецтво як важливий чинник формування творчої особистості майбутнього інженера / О. С. Пономарьов та ін. // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв: [зб. наук. пр.]. — Х. : ХДАДМ, 2007. — № 6. — С. 117—122.
8. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : [монографія] / О. М. Отич ; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. — Чернівці : Зелена Буковина, 2008. — 440 с.
9. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. — К. : Експрес, 1998. — 183 с.

10. Соловьев В. С. Сочинения : в 2-х т. / В. С. Соловьев. — М., 1998. — Т. 2. — 824 с.
11. Стоунс Э. Психо-педагогика. Психологическая теория и практика обучения; [пер. с англ.] / [под. ред. Н. Ф. Талызиной]. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
12. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика / Г. Філіпчук. — Чернівці : Зелена Буковина, 2002. — С. 146.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — М: Наука, 1989. — 456 с.
14. Юнг К. Г. Человек и его символы. — М: Серебряные нити, 2002. — 296 с.

References

1. Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maysternosti : [navch. posib.] / I. D. Bekh. — K. : Akademvydav, 2009. — 248 s.
2. Vospytanye tvorcheskoho chytatelya / [pod. red. S. V. Mykhalkova, T. D. Polozovoy]. — M. : Prosveshchenye, 1981. — 240 s.
3. Zyazyun I. A. Dukhovni chynnyky elitarnoyi osobystosti // Rozvytok osobystosti v polikul'turnomu osvitn'omu prostori : [zbirka materialiv Mizhnarodnoho konhresu. IV Slov"yans'ki pedahohichni chytannya / I. A. Zyazyun]. — Cherkasy : Vydvo CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2005. — 338 s. — S. 15—19.
4. Zyazyun I. A. Pedahohika dobra: idealy i realiyi: [nauk.-metodych. posib.] / I. A. Zyazyun. — K. : MAUP, 2000. — 312 s.
5. Zyazyun I. A. Psykholoho-pedahohichni problemy profesiynoyi osvity : [nauk.-metod. zb.] / I. A. Zyazyun. — K. : ISDO, 1994. — 384 s.
6. Myropol'ska N. E. Razvytye éstetycheskoy aktyvnosty v protsesse vospytanyya teatral'noy kul'tury shkol'nykov : [posob. dlya uchyteley] / Myropol'ska N. E.; [pod. red. V. H. Butenko]. — K. : Vyshcha shk., 1992. — 175 s.
7. Mystetstvo yak vazhlyvyy chynnyk formuvannya tvorchoyi osobystosti maybutn'oho inzhenera / O. S. Ponomar'ov ta in. // Visn. Khark. derzh. akad. dyzaynu i mystetstv: [zb. nauk. pr.]. — KH. : KHDADM, 2007. — № 6. — S. 117—122.
8. Otych O. M. Mystetstvo u rozvytku indyvidual'nosti pedahoha: istorychnyy i metodolohichnyy aspekty : [monohrafiya] / O. M. Otych ; [za nauk. red. I. A. Zyazyuna]. — Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2008. — 440 s.
9. Rudnytska O. P. Osnovy vykladannya mystetskykh dystsyplin : [navch. posib.] / O.P. Rudnytska. — K. : Ekspres, 1998. — 183s.
10. Solovev V. S. Sochynenyya : v 2-kh t. / V. S. Solov'ev. — M., 1998. — T. 2. — 824s.
11. Stouns É. Psykho-pedahohyka. Psykholohycheskaya teoryya y praktyka obuchenyya; [per. s anhl.] / [pod. red. N. F. Talyzynoy]. — M. : Pedahohyka, 1984. — 472s.
12. Filipchuk H. Hromadyanske suspilstvo: osvita, etnokultura, etnopolityka / H. Filipchuk. — Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2002. — S. 146.
13. Freyd Z. Vvedenye v psykhoanalyz: Lektsyy. — M: Nauka, 1989. — 456 s.
14. Yunh K. H. Chelovek y eho symvoly. — M: Serebryanye nyty, 2002. — 296 s.

Коваль П. Арт-терапия – важное средство реабилитации

В статье раскрыто одну из самых актуальных проблем. Сегодняшнее состояние человека и общества в целом находятся в критическом психологическом состоянии из которого необходимо постепенно выходить используя при этом наиболее действенные средства. К таким средствам автор относит средства искусства с помощью которых человек сможет преодолеть тот скоалний период в ее жизни вызванного разного рода общественными и личностными потрясениями (война, экономическая ситуация, переселение, выезд на заработки и др.) Поэтому, искусство может стать тем наиболее эффективным средством который даст возможность человеку адаптироваться к новым условиям жизни или выйти из психологически эмоционального состояния который не дает возможности полноценно сосуществовать в социальной среде.

Koval P. Art-therapy is an important means of rehabilitation

One of the most urgent problems is revealed in the article. The present state of man and society as a whole is in a critical psychological state from which it is necessary to gradually get out using the most effective means. The author refers to such means of art with the help of which a person can overcome that scolding period in her life caused by various social and personal shocks (war, economic situation, resettlement, travel to work, etc.) Therefore, art can be the most effective means which will enable a person to adapt to new conditions of life or to leave a psychologically emotional state that does not allow full-fledged coexistence in the social environment.

Стаття надійшла до редколегії 04.09.2017

УДК 37.013:378:159.945.5

Катерина КОВАЛЬОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
e-mail: katrin.viter@gmail.com

МОТИВАЦІЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ

У статті розглянуте поняття «мотивація, та визначений її вплив на організацію навчального процесу. Доведено, що мотивація, як педагогічна умова, сприяє формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. Для мотивації навчання важливою є потреба в спілкуванні, яка сприяє налагодженню контакту між педагогом та студентами, створенню сприятливих умов співпраці, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності. На заняттях з психології, української та іноземних мов ми намагались запропонувати студентам завдання, які б були цікавими, захоплюючими, спонукали їх до мислення, творчої активності, самовдосконалення, навчання на основі внутрішньої мотивації.

Ключові слова: мотивація, комунікативна компетентність, співпраця, спілкування, зовнішні мотиви, внутрішні мотиви, навчальний процес.

Засвоєння знань у процесі навчання у вищому навчальному закладі вимагає від майбутніх інженерів-аграрників розуміння їх змісту, значення та важливості здобуття. Ефективному засвоєнню навчального матеріалу сприяє не лише розуміння мети навчання, а й мотивація, яка є важливою педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників.

В умовах навчання мотивацію підтримує наявний етапний і кінцевий успіх. Якщо успішної діяльності немає, то мотивація знижається і це веде до погіршення навчання. Якщо ж мотив діє через усвідомлене досягнення успіху, емоційного задоволення, то він стає інтересом. Дисципліна, яка викликала інтерес – це і є дисципліна, яка стала важливою, необхідною для студента та інтерес до неї проявився завдяки тому чи іншому збуджуючому мотиву. Відтак, на дисциплінах гуманітарного циклу ми намагалися зацікавити студентів, підвищити їх мотивацію, та, зрозуміло, сприяти розвитку їх комунікативної компетентності.

Проблема мотивації людини вивчалась зарубіжними та вітчизняними вченими, зокрема Ю. Бабанським, Л. Виготським, П. Гальперіним, О. Донцовим, Е. Ільїним, О. Коваленко, Г. Костюк, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Х. Хекхаузеном, П. Якобсоном.

Вчена П. Гончарук вважає, що до того як потреба спричинити дію, людина переживає складний психофізіологічний процес мотивації, який є розумінням об'єктивної сторони потреби та дії, направленої на її виконання. Мотивом може бути лише усвідомлена потреба, і лише в тому випадку, якщо задоволення цієї потреби, неодноразово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію [6].

Вивчаючи поняття «мотивація» та «мотив», Х. Хекхаузен пропонує розуміти мотив як бажаний цільовий стан в рамках відносин «індивід – середовище», а мотивацію як те, що «пояснює цілеспрямованість дії».

Учений визначив характерні ознаки мотивів, зокрема:

- мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку;
- вимірювання мотивів – знаходження відмінностей за їх індивідуальним проявом;
- кількість мотивів визначається кількістю змістовно еквівалентних класів співвідношень «індивід – середовище»;

– проблема актуалізації мотиву розглядається в сукупності з проблемою виділення ситуаційних умов, що приводить до такої актуалізації [8].

Отже, мотив можна визначити як сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що спонукають до діяльності, визначають спрямованість та активність особистості, направлену на задоволення її потреб. Мотивація розглядається як сукупність чинників (потреби, інтереси, цілі), які формують поведінку та діяльність особистості.

Мотиваційну сфери особистості складають потреби та цілі. На думку, Н. Фізера, цілі – це не лише «узагальнені уявлення про бажане», вони виступають також мотиваційними факторами, які разом з потребами визначають поведінку особистості [9]. Мотивація особистості може бути свідомою та несвідомою, зовнішньою та внутрішньою.

Навчальна діяльність студентів, які мають переважно зовнішню чи внутрішню мотивацію, значно відрізняється. При внутрішній мотивації студенти спрямовані на оволодіння знаннями та є більш «зануреними», зацікавленими в процесі навчання. Вони залучаються до навчального процесу не тому, що потребують заохочень чи похвали, а їм дійсно важливо здобути професійні знання. Такі студенти цілеспрямовані, працьовиті, свідомі в плануванні навчальної діяльності, приділяють багато часу самовдосконаленню, самореалізації. Зовнішня мотивація базується на заохоченнях, покараннях, та інших стимулах, які координують поведінку в певному руслі. В навчальній діяльності до зовнішніх мотивів включають спонукання, які не стосуються змісту та результатів навчання. Студент навчається задля досягнення інших цілей – прагнення самоствердитись в колективі, отримати престижну посаду, високу зарплату, досягти успіху, заслужити авторитет викладачів, колег.

Метою статті є формування у майбутніх інженерів-аграрників позитивної мотивації до навчання та організація освітньої діяльності студентів, спрямованої на підвищення питомої ваги внутрішньої мотивації.

Висока мотивація може компенсувати недостатність здібностей, але, навіть наявність значних здібностей не в змозі компенсувати відсутність мотиву навчання. На заняттях з психології, української та іноземних мов ми намагались запропонувати студентам завдання, які б були цікавими, захоплюючими, спонукали їх до мислення, творчої активності, самовдосконалення, навчання на основі внутрішньої мотивації.

Тому, навчання, як і будь-яка діяльність потребує мотивації. Цю думку підтримують вчені, які зазначають, що мотивація є складовою навчального процесу, його першим і обов'язковим компонентом [1, 2, 4]. Мотивація навчання залежить від багатьох чинників: організації освітньої системи; спрямованості навчального закладу; специфіки навчальної дисципліни; індивідуальних особливостей студента (вік, інтелектуальний розвиток, спрямованість, здібності); індивідуальних особливостей викладача (ставлення до предмета, учнів).

Підвищує мотивацію до навчання, вселяє впевненість в власних силах, формує творчу активність, взаємоповагу, взаєморозуміння врахування суб'єктного досвіду студентів. І. Прокопенко наголошує «суб'єктний досвід, який проявляється у самосвідомості, цілях, прагненнях, бажаннях, потребах – це надбання особисте, сформоване власними зусиллями, навколишнім середовищем та професійно-педагогічним впливом викладачів» [5, 56]. У зв'язку з орієнтацію освіти до особистісно-орієнтованого навчання вчені надають значної уваги вивченню суб'єктного досвіду, який формується в атмосфері взаємоповаги між викладачем і студентом.

Д. Колб виділив такі фази здобуття досвіду:

– фаза конкретного досвіду (можливість сприйняття нового досвіду);
– фаза рефлексивного спостереження (інтерпретація досвіду з різних сторін, підходів);
– фаза абстрактної концептуалізації (обробка отриманого досвіду та формування логічних взаємозв'язків з раніше набутими знаннями);
– фаза експериментування (здатність використовувати здобутий досвід на практиці та набувати новий) [5, 56].

Дуже корисним було використання суб'єктного досвіду студентів на практичних заняттях, адже майбутньому інженеру-

аграрнику важливо відчувати, що викладач цінує його точку зору, прислухається до неї, показує, що вона важлива, цінна.

Вчена Т. Чаусова підкреслює, що мотивація навчальної діяльності є полісистемною та включає ряд факторів: особистісний розвиток, професійне становлення, навчальну діяльність, соціальні відносини. Провідним фактором вона вважає професійний, який забезпечує взаємодоповнення всіх інших [7].

Ю. Бабанський, П. Гальперін, О. Леонтьєв виділяють дві групи мотивів навчання: пізнавальні та соціальні. А. Маркова наголошує, що ці мотиви пов'язані з становленням суб'єкта навчальної діяльності та повинні мати не індивідуалістську, а соціальну спрямованість (студента непокоять не лише власні успіхи, а й одногрупників).

Так як інтерес – це мотив, який функціонує в силу емоційного задоволення та спричиняє діяльність, то відчуття інтересу – це ті позитивні почуття, які отримує людина під час цікавої для неї роботи. Чим більше приємних емоцій студенти отримуватимуть від навчального процесу, тим вищою буде їх мотивація до навчання. Інтерес мобілізує можливості, забезпечує пізнавальну активність, увагу, самовдосконалення. Інтерес є поверховий (короткотривала реакція на щось нове, яка швидко згасає) та глибокий (цікавість до змісту, ґрунтовне пізнання причин існування, виникнення, розвитку того чи іншого факту). В навчанні важливим є перехід інтересу з поверхневого до глибокого, який в майбутньому детермінується в професійний.

На практичних заняттях з української, іноземної мов та психології ми намагались постійно підтримувати інтерес студентів до вивчення цих дисциплін. Підбираючи тему для заняття, враховували її актуальність, новизну, практичне застосування, зв'язок з майбутньою професією, цікавість матеріалу, використовували засоби наочності, активізували самостійність та творчість, завдяки вирішенню проблемних ситуацій, участі в дискусіях, обговореннях, бесідах, рольових іграх, тренінгах. Розуміючи, що для підвищення мотивації навчання студент має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту зацікавленість ми використовували прийоми персоніфікації (звернення до власного досвіду студента), заохочення, свободи вибору. Важливим етапом є усвідомлення студентами кінцевої мети навчання, відтак, ми намагались продемонструвати доцільність вивчення матеріалу, застосування набутих знань, вмінь і навичок в майбутній фаховій діяльності.

Для мотивації навчання важливою є потреба в спілкуванні, яка сприяє налагодженню контакту між педагогом та студентами, створенню сприятливих умов співпраці, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності. Як відмічає Е.Ільїн, спілкування має безпосереднє відношення до мотивації. Вчений виділяє групи комунікативних потреб: у взаємовідносинах між людьми, у приналежності до соціальної групи, у постійному обміні знаннями, досвідом, у налагодженні партнерських відносин, у взаєморозумінні та взаємодопомозі одне одному [3, 206].

У процесі вивчення мов в мотивах навчальної діяльності студентів значну увагу слід приділити спрямованості на спілкування, набутті знань у процесі міжособистісної комунікації, розумінні мови як засобу міжнаціональної співпраці.

Вчений Є. Полат вважає, що базовим показником сформованості мотивів навчальної діяльності є сформованість комунікативних мотивів.

Ми підтримуємо цю точку зору, та вважали за необхідне під час викладання гуманітарних дисциплін вдосконалювати знання студентів з професійної, документальної термінології; формувати їх комунікативні вміння для вирішення професійних завдань, налагодження ділових зв'язків в процесі міжкультурної співпраці; розширювати світогляд студентів і вчити їх усвідомлювати важливість професійної комунікації для успішної кар'єри в майбутньому.

Для забезпечення мотивації до оволодіння комунікативною компетентністю на заняттях з гуманітарних дисциплін ми використовували бесіди, дискусії, тренінги, проблемні навчально-мовленнєві ситуації.

Дискусія включає в себе поетапне вирішення комунікативних задач і використовувалася нами як в процесі безпосередньої

роботи на заняттях, так і при перевірці домашнього завдання, закріплення нового матеріалу, аналізу знань, вивчених в попередньому семестрі.

Групам інженерів-аграрників пропонувалось відповісти на суперечливі питання, наприклад:

- Чи потрібно запровадити самостійний вибір студентами предметів загального і спеціального циклів?
- Студенти мають навчатись на контрактній чи бюджетній формі навчання?
- На Вашу думку, варто розширити права студентського профкому? Якщо так, то в яких аспектах?
- Університети мають бути державні чи приватні?
- Чи має бути збільшена кількість годин на проходження практики студентами?

У ході проведення дискусії і бесід студенти відповідали на запитання, висловлювали свою точку зору, обґрунтовували, аргументували свою позицію, базуючись на даних статичної обробки, фактах, узагальнювали та намагались вплинути на думку співрозмовників.

Часто на формувальному етапі експерименту, ми застосовували одну з провідних технологій навчання у вищому навчальному закладі – тренінг. Цей метод сприяє розвитку комунікативних здібностей у спілкуванні, поєднує форми колективної та індивідуальної роботи, розвиває вміння встановлювати контакти з людьми, мотивує, допомагає розкрити внутрішній потенціал, створює ситуацію успіху. Науковці по-різному визначають термін «тренінг», зокрема М. Васильєв визначає його як систему тренувань, в яких моделюються умови професійної діяльності, А. Грецов – як навчання через набуття життєвого досвіду, що моделюється в колективній співпраці студентів, Л. Шепелев – як навчальні заняття, необхідні для виконання професійних завдань та підвищення мотивації людини щодо вдосконалення роботи, О. Луганцев – як особистісно-орієнтовану технологію навчання, що підвищує процес підготовки фахівця. Відтак, тренінг варто застосовувати для розвитку професійної та комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, вдосконалення їх фахових знань, умінь, навичок.

Наприклад, для підвищення самооцінки, впевненості в власних силах, самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу ми проводили тренінг «Мотивація до успіху». Тренінг, що проводився в декілька етапів, включав визначення в майбутніх інженерів-аграрників рівня мотивації до успіху, обговорення існуючих проблем, які заважають досягти поставлених цілей та шляхи їх подолання, комплекс вправ, які сприяли б розробці стратегії до досягнення мети, зміні думок на позитивні для досягнення успіху, аналіз і осмислення життєвих, професійних перспектив, виявлення інтересу учасників до усвідомленого професійного самовизначення і т.д.

Тренінгові методи, застосовані нами в процесі підготовки майбутніх фахівців інженерної справи дозволили:

- сформувати навички взаємоповаги, співпраці, толерантності, вміння слухати, поважати точку зору співрозмовника;
- змінити стилі неефективного спілкування, особливості реагування на проблему, стереотипи, погляди;
- сформувати навички комунікативної компетентності, потребу в спілкуванні з людьми, логічне мислення, аналіз, перцепцію;
- опанувати нові технології в професійній діяльності, вдосконалити професійні навички, вміння;
- стимулювати процес саморозкриття студентів, їх самоактуалізацію, рефлексію, активне включення в громадське життя.

Отже, формування у майбутніх інженерів-аграрників позитивної мотивації до навчання сприяло їх самовдосконаленню, розкриттю внутрішнього потенціалу, розширенню світогляду, розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності, мислення, творчої активності, взаємоповаги, самостійності, впевненості в власних силах, усвідомленню важливості професійної комунікації для успішної кар'єри в майбутньому. Перспективи подальших досліджень полягають в більш ґрунтовному вивченні впливу мотивації на формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників та шляхи підвищення мотивації до навчання під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Список використаних джерел

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб.пособ. для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — М. : Университет : Высш. шк., 2002. — 400 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов И. А. Зимняя. — 2 Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2001. — 384 с. (Учебник для XXI века).
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
5. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посібник / Ф. Прокопенко, В. Євдокимов. — Х. : Колегіум, 2005. — 224 с.
6. Психологія : підручник/ [Ю.Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] за ред. Ю. Л. Трофімова. — 2-ге вид., стереотип. — К. : Либідь, 2000. — 558 с.
7. Чаусова Т. В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. канд. психол. наук / спеціальність 19.00.07 — педагогіка і вікова психологія [Текст] / Т. В. Чаусова. — Київ, 2004.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [в 2 т. : пер. с нем.]. Т. 1 / Х. Хекхаузен. — М. : Педагогика, 1986. — 408 с.
9. Feather N. Values, valences, expectations and actions / N. Feather // J. of social ps. — 1992. — Vol. 48, № 2. — P. 109—124.

References

1. Gal'perin P. Ja. (2002) *Lekcii po psihologii : ucheb.posob. dlja studentov vuzov.* M. : Universitet : Vyssh. shk.400s.
2. Zimnjaja I. A. (2001) *Pedagogicheskaja psihologija : ucheb. dlja vuzov.* 2 Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. M. : Logos. 384 s. *(Uchebnik dlja XXI veka).*
3. Il'in E.P. (1983) *Motivacija i motivy*. SPb. : Piter. 512 s.
4. Markova A. K. (1983) *Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste: Posobie dlja uchitelja.* M. : Prosveshhenie. 96 s.
5. Prokopenko I.F. (2005) *Pedahohichni tekhnolohiyi : navch. posibnyk / F. Prokopenko, V. Yevdokymov.* X. : Kolehium. 224 s.
6. *Psykholohiya: pidruchny*k / [Yu. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Honcharuk ta in.] za red. Yu. L. Trofimova. 2-he vyd., stereotyp. (2005) K. : Lybid', 558 s.
7. Chausova T. V. (2004) *Psykholohichni osoblyvosti motyvatsiyi navchal'noyi diyal'nosti maybutnikh inzheneriv-pedahohiv : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk* / spetsial'nist' 19.00.07 — pedahohika i vikova psykholohiya [Tekst]. Kyyiv. 18 s.
8. Hekhauzen H. *Motivacija i dejatel'nost'*: [v 2 t. : per. s nem.]. T. 1. M. : Pedagogika, 1986. — 408 s.
9. Feather N. (1992) *Values, valences, expectations and actions*. J. of social ps. Vol. 48, № 2. P. 109—124.

Ковальова Е. В. Мотивация, как педагогическое условие формирования комуникативной компетенции будущих инженеров-аграрников

В публикации рассмотрены понятие «мотивация» и определено ее влияние на организацию учебного процесса. Доказано, что мотивация, как педагогическое условие, способствует формированию коммуникативной компетентности будущих инженеров-аграрников. Для мотивации обучения важно общение, которое способствует налаживанию контакта между педагогом и студентами, создает благоприятные условия сотрудничества, развития интеллектуально-познавательной деятельности. На занятиях по психологии, украинскому и иностранному языках мы пытались предложить студентам такие задания, которые были бы интересными, способствовали их мышлению, творческой активности, самосовершенствованию, обучению на основе внутренней мотивации.

Ключевые слова: мотивация, коммуникативная компетентность, сотрудничество, общение, внешние мотивы, внутренние мотивы, учебный процесс.

Kovalova K. Motivation as a pedagogical condition of formation of the communicative competence of future agrarian engineers

The article defines the motivation for training as an important pedagogical condition for the formation of the communicative competence of a specialist. The motivational spheres of the individual form the needs and goals. The goals are not only «generalized ideas about the desirable», they also serve as motivational factors, which, together with needs, determine the behavior of the individual (Feather, 1992, p. 109–124). The person's motivation can be conscious and unconscious, external and internal. The article proves that one of the main tasks of the teacher is the organization of educational activities of students, aimed at increasing the proportion of internal motivation. High motivation can compensate for inadequate abilities, but even the presence of significant abilities cannot compensate for the lack of motivation for learning.

At the classes of «Psychology», «Foreign language for professional orientation», we tried to offer students the tasks that were interesting, entertaining, induced them into thinking, creative activity, self-improvement, learning based on internal motivation.

We have proved that the motivation for learning depends on many factors: organization of the educational system; direction of the educational institution; specifics of the discipline; individual characteristics of the student (age, intellectual development); individual characteristics of the teacher (attitude to the students).

To motivate learning it is important to communicate, which facilitates the establishment of contact between the teacher and the students, the creation of favorable conditions for cooperation, development of intellectual and cognitive activity. It is proved that communication has a direct bearing on motivation and it is necessary today to develop the communicative competence of future agrarian engineers.

Key words: motivation, communicative competence,cooperation, communication, external motives, internal motives, educational process.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 376.1:376-056.18.26

Оксана КОНСТАНТИНІВ

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: konstantyniv15@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДО СПІВПРАЦІ З ЛОГОПЕДОМ

Особливе значення у вихованні дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку має співпраця вчителя-логопеда з батьками. Успішність корекційно-розвивального навчання насамперед визначається тим, наскільки чітко продумана, організована та реалізована наступність у роботі вчителя-логопеда, вихователів та батьків. Тому, цілеспрямована робота спеціалістів з батьками має визначну роль в формуванні здорової та щасливої особистості. Статті представлено дослідження щодо готовності співпраці батьків з логопедом. Визначено, що більшість батьків не відмовляються від співпраці з фахівцями закладу, проте власної ініціативи у співробітництві вони не проявляють. Актуального значення набуває розробка нових сучасних форми, методів та змісту взаємодії логопеда з батьками, що виховують дітей з порушенням мовлення.

Ключові слова: діти з порушенням мовлення, співпраця з батьками, логопед, корекційна робота.

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології характеризується пошуком нових шляхів удосконалення методів корекції порушень дітей з особливими освітніми потребами. Значних успіхів у розвитку такої дитини може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з тяжкими порушеннями мовлення. Власне це й обрано основною проблемою даного дослідження, що визначає його актуальність як у загальнопсихологічному, так і у прикладному аспектах.

Співпраця з батьками є надзвичайно важливим питанням сучасної спеціальної освіти дітей з порушеннями мовлення. У дослідженнях багатьох науковців (Л. Виготського, В. Вержиховська, О. Мастюкової, С. Миронової, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін.), сказано, що саме участь батьків у корекційній роботі з виправлення порушень мовлення дає найкращий результат.

Питаннями освіти дітей з порушеннями мовлення займалися такі науковці як: Н. Гаврилова, І. Єрьоменко, С. Конопляста, О. Мілевська, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін. Співпрацю з батьками у спеціальній педагогіці вивчали О. Вержиховська, С. Забрамна, С. Миронова, О. Хохліна, В. Тищенко та ін. Питаннями розробки форм та змісту співпраці з батьками вивчали В. Кісліченко, О. Мастюкова, А. Москвіна, М. Нікітіна, А. Сагдулаєв. І. Глущенко, Г. Соколова, В. Тищенко, Ю. Рібцун – вивчали питання співпраці вчителя-логопеда з батьками.

Автори підкреслюють важливу роль найближчого оточення у процесі корекційно-педагогічного впливу на дітей і вважають, що повноцінне залучення дитини з мовленнєвими порушеннями у соціальне середовище потребує насамперед, адекватного ставлення до неї її сім'ї. Особливе місце в роботі відводять підвищенню психолого-педагогічної культури батьків. Найважливішими передумовами для ефективності роботи вчені вважають, формування у батьків активного включення до корекційної роботи та мотивованого ставлення до неї. Проте, незважаючи на актуальність проблеми, аналіз психолого-

педагогічної літератури свідчить про недостатню розробку технологій залучення батьків до педагогічного супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями.

Комплексний педагогічний супровід – це особлива форма співпраці, при якій логопед, психолог, педагоги, враховуючи особливості сім'ї, створюють умови для того, щоб батьки ставали активними учасниками корекційного процесу, спрямованого на компенсацію мовленнєвих вад, та забезпечували, таким чином, єдність логопедичного впливу на дітей даної категорії в сім'ї та навчальному закладі. Для здійснення ефективного логопедичного супроводу необхідно залучити якомога більше батьків та підвищити їх педагогічну та корекційну компетентність. З цією метою використовуються різні форми взаємодії з батьками: колективну, індивідуальну та наочну.

Колективна форма роботи включає в себе такі компоненти: батьківські збори, консультації, під групові відкриті заняття, відеотека, бібліотека ігор і вправ, родинні свята. Індивідуальна форма роботи включає в себе такі компоненти: анкетування батьків, індивідуальні бесіди, семінари-практикуми, відвідування індивідуальних занять, зошит для домашніх завдань, домашня бібліотечка. Наочна форма роботи містить такі компоненти: логопедичний куточок, записи в щоденнику, прайс-листи, пересувні теки, тощо.

Проте, за дослідженнями С. Миронової класичні форми співпраці педагогів з батьками, що виховують дітей з особливими освітніми проблемами є недієві. Виникає необхідність запровадження нових методів і форм, які б здійснювали перенесення акцентів з авторитарної взаємодії на партнерські стосунки, сприяли б формуванню педагогічної компетенції батьків [4].

Програма експериментального дослідження передбачала – проведення анкетування та визначення готовності батьків, що виховують дітей мовленнєвими порушеннями до співпраці з логопедом.

Визначення і оцінка рівня готовності батьків до співпраці здійснюється за такими параметрами: адекватність оцінки батьками й іншими дорослими членами сім'ї (що не менш важливо) стану розвитку дитини у даний період її життя; ступінь ініціативи батьків у плані співпраці; визначення провідної ролі фахівців і продуктивне використання як психолого-педагогічних, так і медичних рекомендацій.

Дослідження проводилось на базі дошкільного навчального закладу, респонденти дослідження – батьки дітей логопедичної (різновікової) групи. Нами, зокрема, була розроблена анкета, яка дозволяє уточнити характер ставлення батьків до мовленнєвих порушень дітей загалом і залучення їх до корекційної роботи. В анкеті були висвітлені питання за допомогою яких ми змогли побачити ставлення батьків до мовленнєвих порушень дитини, готовність до співпраці з логопедом щодо виправлення мовленнєвих порушень, які спеціалісти на їхню думку можуть допомогти їхній дитині в усунені мовленнєвих порушень, сутність ініціативи членів сім'ї у співробітництві з спеціалістами у процесі корекційної роботи та інші. Ми припускаємо, що аналіз анкетування дозволить спланувати роботу щодо співпраці з сім'єю з урахуванням отриманих результатів. Батькам запропонували письмово відповісти на запитання, які стосуються виконання домашніх навчальних завдань, орієнтації у проблемах мовлення дитини, її інтересах; бажань і можливостей приділити увагу дитині; а також вказати чи готові вони відвідувати логопедичні заняття та брати участь у практичних семінарах.

Визначення і оцінка рівня готовності батьків до співпраці здійснюються за такими параметрами: адекватність оцінки батьками й іншими дорослими членами сім'ї (що не менш важливо) стану розвитку дитини у даний період її життя; ступінь ініціативи батьків у плані співпраці; визначення провідної ролі фахівців і продуктивне використання як психолого-педагогічних, так і медичних рекомендацій.

При опрацюванні результатів дослідження в цілому враховувались: мікросоціальні умови виховання дитини; загальний культурний рівень і освіта батьків; характер сімейних стосунків; адекватність оцінки батьками стану своєї дитини; готовність батьків до повноцінного співробітництва із спеціальною установою загалом і окремими у процесі

корекційної роботи, розуміння її важливості й необхідності; ступінь ініціативи членів сім'ї у співробітництві з спеціалістами; продуктивність використання батьками рекомендацій, наданих логопедом, педагогом-дефектологом, вихователем, лікарем.

Одержані результатів показав, що у 100% родин вихованням дитини займаються і мати і батько. Мікросоціальні умови виховання дітей, загальний культурний рівень батьків є переважно задовільний. Аналіз батьківських анкет засвідчив, що 100% батьків вважають, що мовлення є основою розвитку їхньої дитини. Проте, батьки недостатньо орієнтуються у рівні мовленнєвого розвитку дітей. 75% опитаних вважають мовленнєві проблеми їхньої дитини «незначними», і 25%, що проблем мовлення дитини не визнають. Відповіді батьків свідчать про неповне усвідомлення труднощів і проблем дитини та особливостей її психофізичного розвитку.

Про відсутність достатнього свідомого ставлення до розвитку дитини свідчать і відповіді батьків на питання «Чи члени вашої родини вважають мовленнєві проблеми дитини, як такі, на які треба звернути увагу?». 87,5% відповіли що ні, і тільки 12,5% сказали, що дідусь, бабуся, сестра, тітка вважають мовленнєві проблеми дитини, як такі на які треба звернути увагу.

З метою визначення готовності батьків до співпраці, ми запропонували їм вказати чи готові вони відвідувати логопедичні заняття разом з дитиною. 75% батьків відповіли що готові, з них 46% батьків можуть відвідувати заняття у для них зручний час. 12,5% респондентів відмовились приймати участь під час проведення логопедичного заняття, що свідчить про відсутність бажання співпрацювати із логопедом. Не дали відповіді на запитання 12,5% респондентів не відповіли, що дозволяє припустити відсутність досвіду взаємодії з логопедом.

Нас цікавило питання провідної ролі яких спеціалістів надають перевагу батьки у виправленні мовлення дитини. На запитання, чи виправлення мовленнєвих вад суто в компетенції логопеда чи інших спеціалістів (психолога, вихователя, корекційного педагога), відповіді були наступними: переважна кількість респондентів, а саме 62,5% – вважають, що провідна роль у виправленні порушень мовлення належить логопеду. 25% батьків припускають що корекція мовлення суто в компетенції вихователя групи і 12,5% вважають що з часом у дитини мовленнєві порушення зникнуть.

Водночас, отриманні відповіді на запитання «чи могли б ви самостійно справитись з порушеннями мовлення дитини?» – 25% батьків вважають що своїми силами можуть виправити вади мовлення своєї дитини, проте 62,5% надають перевагу у корекції мовлення дітей іншим спеціалістам (логопеду, психологу, вихователю). 12,5% респондентів утримались від відповіді, що дозволяє припустити про відсутність занепокоєння щодо стану розвитку дитини.

Для того, щоб дізнатись чи готові батьки допомагати дитині у виправленні її порушень ми їх запитали: «чи готові ви допомагати дитині у виправленні мовленнєвих вад?». Відповіді були наступними: 87,5% – готові допомогти, 12,5% – відповіли «ні» і вважають що дитина сама справиться і з часом проблема зникне, що свідчить про неготовність до співпраці з логопедом.

На запитання, «чи вважаєте ви свою участь корисною у виправленні мовленнєвих порушень вашої дитини? « ми отримали такі результати: 87,5% – виявили бажання долучитись до корекційної роботи, при цьому форми участі називали різні: багато спілкуватись з дитиною, читати казки, вчити віршики, скоромовки, проводити час з дитиною. Проте, не було названо жодної форми яку проводить заклад, не називались батьківські збори, консультації, відкриті заняття, використання відеотеки, бібліотеки ігор і вправ, родинні свята тощо. 12,5% – не відповіли. Можна зробити висновок, що більшість батьків виявляють небайдуже ставлення до своїх дітей та готові допомогти їм, проте батьки опосередковано уявляють свою участь у виправлені порушень мовлення дитини.

На запитання, чи звертаєте увагу на мовленнєві помилки дитини, ми отримали такі відповіді: 63,4% батьків звертають увагу на порушення вимови дітей, а саме з них 16% одразу виправляють їх, 47,4% респондентів

використовують рекомендації логопеда. 36,6% – вважають не суттєвим виправляти неправильне мовлення своїх дітей.

Нас цікавило питання, «чи готові ви виконувати домашнє завдання (за рекомендацією логопеда) з дитиною?», 87,5% відповіли «так», 12,5% – не вважають за необхідне виконувати домашнє завдання з дітьми.

На запитання «чи приймаєте ви участь у відкритих заходах закладу?» 100% батьків відповіли, що приймають участь. На прохання уточнити які саме заходах вони відвідали, респонденти назвали свята «Новорічні ранки», «Свято Осені», «Свято Весни», «День мами» тощо; батьківські збори; спортивні розваги тощо. Отримані дані свідчать проте, що педагогічні працівники закладу часто формально підходять до співпраці з батьками.

Досліджуючи готовність батьків до співпраці з закладом, ми запитали, «чи готові ви взяти участь у практичних семінарах для батьків?». Аналіз відповідей показав такі результати: 75% респондентів виявили бажання взяти участь у семінарах, 12,5% – не вважають за необхідне відвідування таких заходів, 12,5% – не відповіли. Таким чином, значна кількість батьків готові долучитись до співпраці з закладом і вважають це за необхідне, а одна четверта частина – не усвідомлюють власної участі щодо виправлення недоліків мовлення свої дітей.

Загальний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що не всі батьки адекватно оцінюють стан мовлення своїх дітей та не уявляють можливих проблем в шкільному навчанні чи в самостійному житті, пов'язаних з мовленнєвими порушеннями. Проте, батьки не відмовляються від співпраці з фахівцями закладу, проте власної ініціативи у співробітництві вони не проявляють. Водночас форми і засоби співпраці фахівців закладу з батьками часто носять формальний характер і не є дієвими. Постає питання розробки нових форм, змісту, методів та засобів залуження батьків до партнерської взаємодії. Тема нашого дослідження не вичерпує усіх поставлених нами завдань. Вище викладене свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з родинами вихованців щодо їхнього залучення до комплексного корекційно-виховної робрти дошкільного навального закладу. Перспективним напрямком дослідження проблеми є розробка змісту та методики диференційованої та індивідуальної роботи з родинами, які виховують дітей з мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Коновальчук І. М. Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини / І. М. Коновальчук // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2006. — Т.VIII, вип. 1. — С. 171—176.
2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 120 с.
3. Миронва С. П. Робота фахівців з с'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник науковихпраць : вип. 9 / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016.
4. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; [За заг. ред. С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. — 264 с.
5. Рібцун Ю. В. Запобігти, виявити, допомогти : профілактика, діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дошкільнят / Юлія Рібцун // Дошкільне виховання. — 2010. — № 8. — С. 18—19.

Reference

1. Konoval`chuk I. M. Simejni vzayemovidnosy`ny` j osobly`vosti socializaciyi dy`ty`ny` / I. M. Konoval`chuk // Zbirny`k naukovy`x pracz` Insty`tutu psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny` / za red. S. D. Maksy`menka.– K., 2006. — T.VIII, vy`p. 1. — S. 171—176.
2. Mastyukova E.M., Moskovky`na A.G. Semejnoe vospy`tany`e detej s otkloneny`yamy` v razvy`ty`y`: Ucheb. posoby`e dlya stud. vыssh. ucheb. zavedeny`j / Pod red. V.Y`.Sely`verstova. — M. : VLADOS, 2003. — 120 s.
3. My`ronva S.P. Robota faxivciv z s'yamy`, yaki vy`xovuyut` ditej z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` // Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`xpracz`: vy`p. 9./ za red. V. M. Sy`n`ova, O.V. Gavry`lova.– Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory`-2006, 2016.
4. Osnovy` korekcijnoyi pedagogiky`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / S.P.My`ronova, O.V.Gavry`lov, M.P.Matvyeyeva; [Za zag. red. S. P. My`ronovoyi]. — Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j : Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Ivana Ogiyenka, 2010. — 264 s.
5. Ribczun Yu. V. Zapobigty`, vy`yavy`ty`, dopomogty` : profilakty`ka, diagnosty`ka ta korekciya porushen` psy`xofizy`chnogo rozvy`tku doshkil`nyat / Yuliya Ribczun // Doshkil`ne vy`xovannya. — 2010. — # 8. — S. 18—19.

Константинов О. В. Особенности изучения готовности родителей к сотрудничеству с логопедом

Особое значение в воспитании ребенка с нарушениями речевого развития имеет сотрудничество учителя-логопеда с родителями. Успешность коррекционно-развивающего обучения прежде всего определяется тем, насколько четко продуманная, организованная и реализованная преемственность в работе учителя-логопеда, воспитателей и родителей. Поэтому, целенаправленная работа специалистов с родителями имеет главную роль в формировании здоровой и счастливой личности. В статье представлены исследования о готовности сотрудничества родителей с логопедом. Определено, что большинство родителей не отказываются от сотрудничества со специалистами заведения, однако собственной инициативе в сотрудничестве они не проявляют. Актуальное значение приобретает разработка новых современных форм, методов и содержания взаимодействия логопеда с родителями, воспитывающих детей с нарушением речи.

Ключевые слова: дети с нарушением речи, сотрудничество с родителями, логопед, коррекционная работа.

Konstantinov O. Features of studying the readiness of parents to cooperate with a speech therapist

The present stage of the development of special pedagogy and psychology is characterized by the search for new ways of improving the methods of correction of disorders of children with special educational needs. Significant successes in the development of such a child can be achieved only with the active participation in this process of the family, and in the first place parents. In recent years, in view of the introduction of inclusive education, which involves the involvement of parents as active participants in the educational process, in the theory and practice of pedagogical science, there was a need for an active study of the family that educates a child with severe speech impairment. Particularly important in the upbringing of the child with speech developmental disorders is the cooperation of the teacher-speech therapist with his parents. The success of correctional and developmental learning is primarily determined by how well-structured, organized and implemented the continuity of the work of the teacher-speech therapist, educators and parents. Therefore, the purposeful work of specialists with parents plays a prominent role in the formation of a healthy and happy personality. The article presents a study on the readiness of parents to cooperate with speech therapists. It is determined that most parents do not refuse to cooperate with the specialists of the institution, but they do not show their own initiative in cooperation. Actual significance is the development of new modern forms, methods and content of the interaction of the speech therapist with parents educating children with speech impairment.

Key words: children with speech impairment, cooperation with parents, speech therapist, correctional work.

Стаття надійшла до редколегії 09.09.2017

УДК 378+364.43

Вікторія КОРНЕЩУК

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи
Одеського національного політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: vtory@te.net.ua

Юлія КОЛОДІЙЧУК

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Одеського національного політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: ylala_v@ukr.net

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

У статті презентовано порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні та за кордоном, зокрема у США, Великій Британії, Франції, Швеції. Висвітлено особливості виробничої практики майбутніх соціальних працівників, які навчаються в ОНПУ. Запропоновано рекомендації щодо оптимізації практичної підготовки фахівців із соціальної роботи у вітчизняних ВНЗ, зокрема збільшити розмаїття соціальних установ – баз практики, що забезпечить студентам можливість набути практичного досвіду роботи з різними категоріями клієнтів соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, практична підготовка.

Однією із основних складових фахової підготовки студентів у вищому навчальному закладі є практична підготовка, що виступає однією із форм виробничого навчання.

Зарубіжний досвід практичної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи становить певний інтерес для України. Це зумовлено, з одного боку, потребую у висококваліфікованих фахівцях, які за рівнем своєї професійної підготовки мають відповідати міжнародним стандартам, а з іншого – необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ВНЗ. Задовольнити вищезазначені потреби, на нашу думку, можна шляхом запровадження в українських вишах успішного досвіду практичної підготовки працівників соціальних служб за кордоном, де соціальна робота добре розвинена і здійснюється в межах оригінальних педагогічних систем. Крім цього, досвід соціальної роботи за кордоном дозволить не лише ознайомитися зі специфікою професійної діяльності зарубіжних колег, але й переосмислити власний досвід і знання, окреслити нові перспективи для подальшого розвитку професійної підготовки соціальних працівників в Україні.

Вітчизняними науковцями приділяється неабияке значення проблемам професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, про що свідчать дослідження, зорієнтовані на: визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки (О. Г. Карпенко, І. М. Мельничук, О. Г. Платонова, В. А. Поліщук, Р. В. Чубук та ін.) і професійного самовдосконалення (Н. Є. Троценко та ін.) фахівців із соціальної роботи; підготовку їх до менеджменту (Є. Г. Сєдов та ін.), профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки (М. О. Волошенко); роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (Ю. В. Колодійчук); реалізації ідей гендерної рівності (С. М. Гришак та ін.) в соціальній роботі; застосування технологій медико-соціальної роботи (Д. В. Данко та ін.); формування готовності майбутніх соціальних

працівників до професійної діяльності (І. І. Боднарук, В. В. Савіцька, С. Ю. Сургова та ін.), їхньої професійної мобільності (Т. Є. Гордєєва та ін.), комунікативної компетентності (Д. М. Годлевська та ін.), інформаційної культури (О. С. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. В. Урсол та ін.); виховання в них гуманності (Н. В. Клименюк та ін.), відповідальності (О. П. Патинок та ін.).

Проаналізовано підготовку соціальних працівників за кордоном (Н. В. Видишко, Л. В. Віннікова, Н. П. Гайдук, О. В. Загайко, А. Є. Кулікова, Г. В. Лещук, Н. О. Микитенко, О. В. Ольхович, О. П. Пічкар, Н. М. Собчак та ін.).

Мета статті – зробити порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном та в Україні, запропонувати рекомендації щодо оптимізації практичної підготовки фахівців із соціальної роботи у вітчизняних ВНЗ.

В Україні виробнича практика майбутніх фахівців із соціальної роботи проводиться в органах, установах та організаціях системи соціального захисту населення (центри зайнятості, територіальні центри); охорони здоров'я (корекційно-реабілітаційні, лікувально-профілактичні установи); соціальних службах, кризових центрах, соціальних притулках, центрах допомоги сім'ї та дітям; державних структурах і громадських організаціях.

Керівники та фахівці соціальних служб (організацій) беруть участь в організації та виконанні програми практики. З керівниками баз практик узгоджуються зміст програм, кількість студентів, які направляються в соціальні служби. Зміст програми практики відображає напрями діяльності, що сприяють виробленню стилю поведінки майбутнього фахівця, який зумовлений сукупністю особистісних і професійних якостей, ціннісних орієнтацій та інтересів. На практиці студенти відпрацьовують методики та технології соціальної діагностики, соціальної адаптації та корекції; проводять бесіди з клієнтами, вчаться давати оцінки проблемам клієнта; беруть участь у соціологічних дослідженнях, які дозволяють скласти соціальні портрети окремих категорій громадян; мають можливість проаналізувати стан соціальної роботи з населенням; осмислити функції соціального працівника; поглибити знання з теорії соціальної роботи; опанувати практичні навички в процесі роботи з документами, спілкування з клієнтами; вдосконалити етичні і професійні якості [3, 88].

В ОНПУ, наприклад, виробнича практика нараховує 135 годин і проводиться на третьому курсі навчання. Під час такої практики студенти виконують завдання двох видів: загальні та індивідуальні. Загальні завдання обов'язкові для всіх студентів і не залежать від соціальної установи, що є базою практики. Загальними завданнями передбачено: визначення та описання категорій клієнтів соціальної установи, її організаційної та функціональної структури; вивчення нормативно-правових актів, що регламентують її діяльність; визначення цілей та завдань, типових для цієї установи; визначення притаманних їй методів і форм соціальної роботи; розробка схеми технологічного процесу соціальної роботи; визначення критеріїв ефективності діяльності соціальної установи – бази практики.

Індивідуальні завдання студенти виконують самостійно, під керівництвом відповідальних за практику осіб від кафедри та соціальної установи. Такими завданнями, наприклад, є: визначити психологічні особливості клієнтів соціальної установи, проаналізувати доцільні для роботи з ними психологічні теорії; запропонувати відповідні форми роботи; схарактеризувати технології і методи соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, що використовуються в соціальній установі; скласти соціальний портрет клієнтів соціальної установи; скласти соціальний портрет працівників соціальної установи; скласти професіограму соціального працівника цієї установи; скласти перелік головних соціальних проблем клієнтів соціальної установи; розробити інструментарій (анкету, бланк інтерв'ю) для проведення індивідуального діагностування клієнтів соціальної установи та ін.

Щодо переддипломної практики, передбаченої навчальними програмами підготовки магістрів із соціальної роботи, то вона спрямована передусім на вирішення завдань конкретної дипломної роботи (проекту).

У США, на відміну від України, студенти шкіл соціальної роботи проходять так звану

польову практику, що нараховує 480 годин і передбачає отримання технічних навичок; застосування знань і вмінь, необхідних для розуміння етики, цінностей і цілей соціальної роботи; усвідомлення студентами розмаїття ролей у соціальній роботі на мікро- та макрорівнях; набуття досвіду роботи з різними за культурним, расовим, етнічним складом людьми. Організацію польової практики покладено на польового інструктора і ліейзона. Польовим інструктором виступає працівник агентства (зазвичай має ступінь магістра соціальної роботи), який керує студентами й оцінює їх під час польової практики. Обов'язки таких інструкторів зводяться до спілкування, підтримки студентів, ведення записів і письмової документації з практики, проведення зустрічей, спостережень і зборів зі студентами та інтернатурним персоналом. На відміну від польового інструктора, ліейзон є членом факультету або докторантом, який керує роботою студентів, надає поради щодо планування навчання, оцінює практичну діяльність студентів, а також виступає в ролі адвоката студентів при агентстві. Слід зауважити, що в США велику кількість студентів влаштовують працювати в одне або кілька агентств, які працюють у тісному зв'язку, завдяки чому студенти отримують можливість працювати та навчатися один у одного. Агентства, в свою чергу, можуть більш ефективно планувати свою діяльність і широко використовувати власні ресурси та ресурси школи, покращувати співпрацю польових інструкторів і ліейзонів [1].

У Швеції на практичну підготовку соціальних працівників також відводиться велика кількість навчального часу – 1 семестр. Така підготовка зорієнтована насамперед на професійний і особистісний розвиток студентів, набуття ними досвіду практичної діяльності, налагодження стосунків з колегами, гармонійного входження в колектив та пристосування до вимог коллективу. Ключовими фігурами практики крім студентів є керівник практики і наставник, а наставництво – провідним методом практичного навчання. Наставник практики здійснює контроль і надає допомогу в ході практики, коригує й активно спрямовує студента, підтримує його право вибору та власної думки, допомагає в критичній оцінці його досвіду й узагальненні отриманих знань [5].

Домінувальним методом практичного навчання працівників соціальних служб у Великій Британії є супервізія, що передбачає спостереження за студентами і контроль за ними з боку досвідчених педагогів-наставників [2]. Інститут супервізорства також широко використовується в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Австралії, де призначається науковий супервізор (працівник вищого навчального закладу, який здійснює керівництво науковою роботою студента); польовий інструктор-супервізор (відповідає за практичну підготовку студентів під час практики); супервізор завдань (працівник соціальної установи, який здійснює моніторинг практичної діяльності закріпленого за ним студента) [7].

Зауважимо, що вітчизняні ВНЗ також використовують супервізію, як ефективний практичний метод навчання майбутніх соціальних працівників. Так, у навчальній супервізії в ролі супервізованого виступає студент (який, наприклад, проходить виробничу практику в певній установі – базі практики), а супервізор – це призначений установою професіонал, який вдало поєднує глибокі теоретичні знання з наявним досвідом їх застосування в професійній діяльності. Під час проходження виробничої практики супервізія сприяє загальному знайомству майбутніх соціальних працівників із соціальним закладом, його формальною та неформальною структурою, провідними фахівцями, внутрішніми правилами й інструкціями. Дозволяє спостерігати за роботою фахівців та запозичувати їхній професійний досвід; розвивати і вдосконалювати конкретні вміння, навички; формувати новий погляд на вирішення професійних проблем.

На відміну від зазначених країн, у Франції впроваджено різні види практики ознайомлювального (інформативна, ознайомлювальна, багатопрофільна) та професійного (професійна, зовнішня, практика поглибленого вивчення, навчальна) спрямування. Всі види практики передбачають налагодження тісної співпраці керівника-референта, керівника

практики та студента-практиканта. Під час практичного навчання, що забезпечує практичне спрямування змісту загальноосвітніх дисциплін та індивідуалізацію практичної підготовки, застосовуються такі форми, як робота в малих групах, групах аналізу практики [6].

Аналіз зарубіжного досвіду практичної підготовки фахівців соціальної сфери дозволяє надати рекомендації щодо її оптимізації, а саме: збільшити розмаїття соціальних установ – баз практики, що забезпечить студентам можливість набути практичного досвіду роботи з різними категоріями клієнтів соціальної роботи; розширити форми безпосередньої взаємодії студентів з клієнтами соціальних установ; урізноманітнити індивідуальні практичні завдання студентів з урахуванням спектру посадових обов'язків соціального працівника; налагодити співпрацю між базами практик, завдяки чому студенти отримають змогу одночасно проходити виробниче навчання у різних соціальних установах; застосувати такі форми практичного навчання студентів, як робота в малих групах та групах аналізу практики; розширити навчальну супервізію фігурами наукового-супервізора, польового інструктора-супервізора та супервізора завдань; збільшити тривалість проходження практики студентами в соціальних установах.

З урахуванням особливостей вітчизняної вищої школи вищезазначені рекомендації, на нашу думку, дозволять не лише оптимізувати систему підготовки фахівців із соціальної роботи різних рівнів, але й сприятимуть покращенню соціальної ситуації в Україні загалом.

Список використаних джерел

1. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у ВНЗ США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. В. Віннікова. — Луганськ, 2003. — 21 с.
2. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб до середніх загальноосвітніх закладів Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Загайко. — Харків, 2008. — 21 с.
3. Ковальчук О. В. Деференціація навчальної та виробничої практики в системі підготовки бакалавра спеціальності «соціальна робота» / О. В. Ковальчук. — Науково-методичний журнал «Соціальна робота в Україні : теорія і практика». — Київ, 2015. — № 1–4. — С. 187—201.
4. Корнещук В. В., Патик Ю. В. Особливості виробничої практики за кордоном / В. В. Корнещук, Ю. В. Патик // Матеріали восьмої міжнародної наук.-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»] (Одеса, 17 листопада 2016 р.). — Одеса : Вид. Букаєв В. В., 2016. — С. 199—201.
5. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у ВНЗ Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. Є. Кулікова. — Луганськ, 2009. — 20 с.
6. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Лещук. — Тернопіль, 2009. — 20 с.
7. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» // Г. І. Слозанська. — Тернопіль, 2011. — 21с.

References

1. Vinnikova, L. V. (2003). Systema pidgotovky social'nyh pracivnykiv u VNZ SShA [The system training of social workers at universities in USA]. Lugansk [in Ukrainian].
2. Zagajko, O. V. (2008). Pidgotovka pracivnykiv social'nyh sluzhb do serednih zagal'noosvitnih zakladiv Velykoi' Brytanii' [The training of social workers to secondary educational institutions in UK]. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kovalchuk O. V. (2015). Deferentsiatsiya navchal'noyi ta vyrobnychoyi praktyky v systemi pidhotovky bakalavra spetsial'nosti «sotsial'na robota» [Naukovo-metodychnyy zhurnal «Sotsial'na robota v Ukrayini : teoriya i praktyka»], № 1–4., s. 187—201. Kyyiv [in Ukrainian].
4. Korneshhuk, V. V., Patyk , Ju. V. (2016). Osoblyvsti vyrobnychoi' praktyky za kordonom [The eighth international scientific conference «The necessary research in the social sphere»]. Publisher : Bukaev, V. V., s. 199—201, Odessa: [in Ukrainian].
5. Kulikova, A. Je. (2009). Pidgotovka social'nyh pracivnykiv do roboty z dit'my ta moloddju u VNZ Shvecii' [Training of social workers to work with children and young people at universities in Sweden]. Lugansk [in Ukrainian].
6. Leshhuk, G. V. (2009). Systema profesijnoi' pidgotovky fahivciv social'noi' sfery u Francii' [The system of professional training of social services in France]. Ternopil [in Ukrainian].
7. Slozans'ka, G. I. (2011). Profesijna pidgotovka social'nyh pracivnykiv u vyshhyh navchal'nyh zakladah Avstralii' [Professional training of social workers at universities in Australia]. Ternopil [in Ukrainian].

Корнещук В. В., Колодийчук Ю. В. Сравнительный анализ практической подготовки будущих социальных работников в Украине и за рубежом

В статье представлен сравнительный анализ практической подготовки будущих социальных работников в Украине и за рубежом, в частности в США, Великобритании, Франции, Швеции. Освещены особенности производственной практики будущих социальных работников, которые обучаются в ОНПУ. Предложены рекомендации по оптимизации практической подготовки специалистов по социальной работе в отечественных вузах, в частности увеличить разнообразие социальных учреждений – баз практики, что обеспечит студентам возможность приобрести практический опыт работы с различными категориями клиентов социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, практическая подготовка.

Korneshchuk V., Kolodiychuk Y. Comparative analysis of future social workers in Ukraine and abroad

The article presents a comparative analysis of practical training of future social workers in Ukraine and abroad, in the USA, Great Britain, France, Sweden. Recommendations are offered on optimization of practical training of specialists in social work in domestic universities. For example: to increase the diversity of social institutions – the bases of practice, which will provide students with the opportunity to gain practical experience working with different categories clients of social work; to expand the forms of direct interaction between students and clients of social institutions; to apply such forms of practical training of students as work in small groups and groups of practice analysis; to increase duration of students practice in the social institutions; to expand educational supervisory the figures of scientific supervisor, field instructor-supervisor and supervisor of tasks.

Taking into account the peculiarities of the domestic education these recommendations will contribute optimize the system of training specialists in social work on different levels and help to improve the social situation in Ukraine as a whole.

Key words: social work, social worker, practical training.

Стаття надійшла до редколегії 08.08.2017

УДК 37.034

Віктор КОРОЛЕНКО

кандидат педагогічних наук кафедри фізики
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: viktorko73@mail.ru

Володимир ШЕНКЕВИЧ

старший викладач кафедри фізики
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vlnshenk@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему морального становлення дітей у школі, проаналізовано різні підходи до рішення цієї проблеми з урахуванням сучасних педагогічних умов. Результати проведеного аналізу свідчать, про необхідність підвищення рівня морального становлення дітей шкільного віку, що складає основу загального морального розвитку зростаючої особистості. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, розглянуто різні шляхи підвищення ефективності педагогічного впливу на сучасну молодь. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання сучасних педагогічних досягнень, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Ключові слова: моральне становлення, моральне формування, моральні цінності, виховання.

Проблема морального становлення школярів – це сучасна необхідність суспільства, що передбачає формування творчо мислячої, ініціативної особистості. Для досягнення цього необхідна перебудова системи освіти, це стосується переважно традиційно установлених форм розвитку підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням морального становлення школярів присвячені дослідження таких українських та зарубіжних науковців, як Ю. Грицай, І. Зайченко Є. Осипова, Л. Ярощук та інших. Однак існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Мета статті – виокремлення ефективних підходів до рішення проблеми морального становлення школярів в сучасному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виникла необхідність змін у процесі морального виховання учнівської молоді, що детермінує необхідність здійснення пошуку нових напрямів підвищення ефективності педагогічного впливу спрямованого на підвищення морального становлення підростаючої особистості.

Моральне становлення особистості – складний процес, який здійснюється під впливом різних чинників і умов. Розвиток підростаючого покоління відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх дій. Все те, що оточує дітей в повсякденному житті, – люди, речі, природні явища – суттєво впливає на їх моральне становлення і поведінку.

Моральне становлення в школі орієнтоване на вимоги не лише в сучасному житті, але і в майбутньому. Важливим елементом виховного процесу є формування морально-вольових рис характеру молодого покоління (чесності, правдивості, патріотизму, відповідальності, скромності в суспільному і особистому житті, тощо).

Безперервний процес морального становлення починається з народження людини і продовжується все життя. У різні вікові періоди існують неоднакові можливості для

морального виховання. Дитина, підліток і хлопець, по-різному сприймають різні засоби виховання. Для ефективності виховної дії на підростаюче покоління необхідно знати, коли і як використовувати різні форми і методи педагогічної дії.

Отримані результати проведеного нами дослідження, дають змогу стверджувати, що з перших днів навчання дітей в школі, в ході постійного спілкування з ними на уроках, в позаурочний час, в бесідах з батьками необхідно визначити рівень моральної сформованості кожної дитини. Використовуючи нові можливості шкільного навчання: зміна характеру і організації діяльності, збагачення знань учнів, учителі прагнуть до розширення і поглиблення морального досвіду дітей, їх моральних уявлень і понять. В процесі роботи учителя з усім класом, важливо пам'ятати про кожного з учнів. Виявивши позитивні риси і властивості в дитини, їх необхідно розвивати і удосконалювати. Також вихований процес в сім'ї, повинно бути скоординовано класним керівником, що сприятиме значному підвищенню результатів процесу.

Характеризуючи моральне виховання дітей шкільного віку, І. Зайченко визначив основні завдання школи, а саме:

- всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального, фізичного, психічного здоров'я дитини; виховання школяра як громадянина України; як національно свідомої, вільної, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості, здатної робити самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;
- формування у школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби в навчанні і здатності до нього протягом усього життя, вироблення вмінь практично і творчо використовувати здобуті знання;
- становлення в школярів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;
- виховання в учнів любові до праці, створення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору професії й оволодіння нею;
- виховання школяра як людини моральної, відповідальної, з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе [2, 261].

На думку І. Зайченка: «школа – це простір для життя дитини; тут вона не готується до життя, а живе. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеєю самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху» [2, 261].

У державній Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті поставлено завдання:

- на основі єдності навчання і виховання, перетворити школу у виховуючу, виховання зробити пріоритетним напрямком державної системи освіти.
- виконання виховних функцій за умов цілеспрямованого і різнобічного вивчення кожного учня на всіх етапах його життя.
- підвищення виховного потенціалу школи – докорінна зміна форм і методів роботи. Долати пасивність у поведінці учнів, репродуктивне мислення можливе тільки через розкріпачення особистості школяра в навчально-виховному процесі, звільнення його від страху перед помилкою, створенням ситуації вільного вибору. Засоби до цього: звернення до ефективної сфери школярів (тобто сфери збудження і тимчасового гальмування через дидактичні ігри, дискусії, створення емоційно-моральних ситуацій, різноманітні форми навчання та ін.).
- посилити гуманітарний напрямок всіх навчальних дисциплін. У традиційних предметах широко використовувати краєзнавчий матеріал.
- потрібна праця, яка дає можливість проявитися інтересам дітей, їх творчим силам, розвиваючи и інтелектуальні, комунікативні, естетичні і фізичні здібності. Не гра у працю, а справжня праця,

розвиток всіх видів трудової діяльності школярів: самообслуговування, праця в порядку шефства, виробничої праці. У школі панує антифізіологічна праця, шкідлива для дитячої психології, бо це в основному пасивно-опановуюча розумова праця.
- діяльність, яка повинна стати особливою формою життя учнів. Відповідна організація діяльності дає кожному учню можливість реалізувати і утвердити себе, переконаність у особистих силах, відчуття своєї потрібності і корисності, можливість розвішати індивідуальні інтереси і нахили, неформальність відношень [1, 272–273].

Досліджуючи проблему морального формування дітей шкільного віку Л. Ярощук вважає доцільним об'єднання у групи критеріїв визначення ефективності виховного впливу шкільного колективу.

Критерії оцінювання організаційної структури і складових шкільного колективу:
- відповідність структури колективу соціальній моделі суспільства;
- чіткість розподілу функцій між внутрішніми колективними об'єднаннями і органами управління;
- взаємозв'язок між внутрішніми колективними об'єднаннями (органами шкільного управління);
- здійснення управління діяльністю шкільного колективу як єдиного процесу на основі співуправління учителів, учнів, батьків, громадськості.

Критерії ефективності виховної роботи:
- рівень організованості класного колективу (дисциплінованість тощо);
- рівень навчальної мотивації учнів класу (динаміка підвищення якості знань, ефективність роботи з учнями, які навчаються на початковому рівні, активність учнів у позаурочній діяльності);
- різноманітність позаурочного життя класу;
- рівень розвитку класного колективу (згуртованість, активність, ініціативність учнів, виховний вплив колективу на його членів, рівень розвитку громадської думки);
- активність співпраці класу з учителем (класним керівником);
- зв'язок із сім'єю, участь батьків у виховному процесі;
- робота з проблемними учнями; надання педагогічної підтримки на основі індивідуального підходу;
- захищеність та комфортність умов перебування вихованця в класі, школі.

На думку дослідниці показниками успішної діяльності учителя початкової школи є:
- високий рівень ефективності виховної роботи з класним колективом;
- високий рівень розвитку творчої індивідуальності класовода, наявність у нього авторської педагогічної технології;
- стиль взаємостосунків;
- високий рівень володіння уміннями та навичками вчителя-класовода (уміння поставити мету, спланувати роботу, здійснити і оцінити, проаналізувати, зробити висновки);
- активна співтворчість з класом;
- контакт з батьками, залучення їх до співпраці;
- володіння вмінням зацікавити вихованців власними захопленнями, організувати дозвілля;
- взаємний інтерес вчителя-класовода та учнів один до одного, повага учнів до вихователя [5, 60–61].

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема морального виховання набуває загальнопланетарного значення, оскільки, як справедливо зауважує І. Зайченко, «важливим завданням школи є поєднання трудового виховання з розумовим, фізичним, естетичним, моральним вихованням», стверджуючи, що «поєднання навчання з продуктивною працею створює широкі можливості для перенесення знань, отриманих у процесі вивчення основ наук, у сферу практичної діяльності, стимулює здатність до самостійного, творчого вирішення трудових завдань, прищеплення школярам інтересу до науково-дослідницької діяльності» [2, 282].

Концепція загальної середньої освіти свідчить, що школа є «основним соціальним інститутом, який реалізує мету загальної середньої освіти, спрямовуючи свою діяльність на формування в учнів світогляду, ціннісних орієнтацій, умінь самостійно мислити, здатності до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вмінь і навичок, необхідних для життєвого і професійного вибору» [3, 74].

Також, у Концепції зазначено, що школа – це простір життя дитини, в якому вона не готується до життя, а повноцінно живе, і вся

діяльність цього закладу має вибудовуватися таким чином, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху [3].

На думку Е. Дюркгейма, суспільство має контролювати людські бажання і потреби, адже вони є потенційно необмеженими. Дослідник вважає, що людина є подвійною істотою, що наділена, з одного боку, «фізичною природою, а з іншого – соціалізованою особистістю, яка є продуктом морального виховання». Він стверджував, що саме «моральна поведінка – це вміння жертвувати індивідуальними спонуками і пристрастями в інтересах суспільства» [4, 197].

Враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що мета морального становлення, яка реалізується школою, полягає у формуванні дитини як соціальної істоти, розвитку в неї тих якостей, які є необхідними як для суспільства загалом, так і для того конкретного середовища, до якого вона безпосередньо належить. Моральне становлення підростаючої особистості відбувається завдяки сприйняттю й усвідомленню змісту впливів, що надходять від педагогів та оточення і пов'язуються з моральним досвідом індивіда, його поглядами й ціннісними орієнтирами. У процесі морального становлення людини зовнішній вплив має індивідуальне значення і в такий спосіб утворює суб'єктивне ставлення до неї. У зв'язку з цим формуються мотиви поведінки, прийняття рішень і моральний вибір особистістю власних вчинків.

Список використаних джерел

1. Грицай Ю. О. Педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник. / Ю. О. Грицай. — Миколаїв : Вид-во «Іліон». 2007. — 564 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко — К. : «Освіта України», «КНТ», 2008. — 528 с.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга історії, етики, основ правознавства : довідково-метод. Вид. / упоряд. : Р.І.Євтушенко, О. В. Галєгова. — вид. 2-е, доповн. — Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — С. 72—92.
4. Осипова Е. В. Социология Эмиля Дюркгейма: критический анализ теоретико-методологических концепцій / Елена Владимирова Осипова. — М. : Наука, 1977. — 279 с.
5. Ярощук Л. Г. Методика виховної роботи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Лілія Григорівна Ярощук. — [2-ге вид., випр.]. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. — 320 с.

References

1. Gritsay U. O. (2007) *Pedagogika. Kurs leksiy [Pedagogics. Course of lectures] : Navchalniy pocibnik.* Mykolaiv : Ilion. 564 [in Ukrainian].
2. Zaichenko I. V. (2008) *Pedagogika. Navchalniy posibnik dlya studentiv vishih pedagogichnih navchalnih zakladiv [Pedagogy. A manual for students of higher pedagogical educational institutions] : Navch. posib.* – 2 vyd., Kyiv. : «Osvita Ukrainy», «CNT». 528 [in Ukrainian].
3. Yevtushenko R. I. (2006) *Kontseptsiya zahal'noyi seredn'oyi osvity (12-richna shkola) [The concept of zahal'noyi seredn'oyi education (12-year school)] : Knyha istoriyi, etyky, osnov pravoznavstva : dovidkovo-metod. vyd. uporyad.* — 2 vyd. dopovn., Kharkiv : TORSINH PLYUS. S. 72—92 [in Ukrainian].
4. Osipova Ye. V. (1977) *Sotsiologiya Emilya Dyurkgeyma: kriticheskiy analiz teoretiko-metodologicheskikh kontseptsíy [Sociology of Emil Durkheim: a critical analysis of theoretical and methodological concepts] :* Moskva., Nauka. 279 [in Russian].
5. Yaroshchuk L. H. (2012) *Metodyka vykhovnoyi roboty [The Method of Educational Work] : navch. posib.* [dlya stud. vyshch. navch. zakl.] : [2-he vyd., vypr.]. Kyiv. : Vydavnychyy Dim «Slovo». 320. [in Ukrainian].

Короленко В. Л., Шенкевич В. Н. Теоретические аспекты морального становления в школе

В статье рассмотрена проблема морального становления детей в школе, проанализированы различные подходы к решению этой проблемы с учетом современных педагогических условий. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о необходимости повышения уровня морального становления детей школьного возраста, что составляет основу общего морального развития подрастающей личности. На основе анализа психологической и педагогической литературы, рассмотрены различные пути повышения эффективности педагогического воздействия на современную молодежь. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания современных педагогических достижений, которые способствуют стремлению подрастающей личности к нравственному совершенствованию.

Ключевые слова: моральное становление, моральное формирование, моральные ценности, воспитание.

Korolenko V., Shenkevich V. Theoretical aspects of moral formation in school

Moral education is one of the forms of moral inheritance in society. In the perception of modern society moral is a synonym of ethics. Thus, the term "moral education" means the process of the purposeful forming of child moral values and reinforcement the habit complex which is proper to the norms and moral accepted in a society. Nowadays, when the standards of legal cruelty are widely presented in mass media, entertaining programs and computer games which children are involved in since their preschool age, moral education of young people claims special attention.

In the present paper the problem of schoolchildren moral development and socialization is considered. Taking into account current pedagogical conditions various approaches to the issue particularly the ways of the modern youth psychological impact efficiency improvement have been analyzed. The results of the conducted research show the need for higher school children socialization level since it's the basis of the personality development. The importance of innovative pedagogical achievements use in the course of young people moral education is stressed.

Moral education is one of the forms of inheritance of morality in society. A moral is in understanding of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from preschool age, moral education of children must spare the special attention.

Key words: moral formation, moral formation, moral values, upbringing.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 811.112.2

Тарас КОТЧЕНКО

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Київського національного університету культури і мистецтв, м. Київ, Україна
e-mail: kottschenko_t@ukr.net

ВПЛИВ ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧОЇ ТА ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена розгляду впливу етнокультурної та лінгвокраєзнавчої інформації на формування двомовної особистості, на розроблення базису комунікативних навичок у студентів неспеціалізованих факультетів. Визначено, що глобалізаційні трансформації формують нові шляхи в підготовці білінгвальної особистості в умовах полікультурної освіти. Наголошується, що застосування знань у професійній діяльності випускниками вищих навчальних закладів передбачає їхній високий рівень комунікативної компетенції. Необхідною умовою успішної професійної реалізації фахівця в сучасних умовах розглядається лінгвокраїнознавча компетенція. Проаналізовані шляхи застосування лінгвокраєзнавчого матеріалу в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мовна особистість, білінгвізм, двомовна особистість, полі культурність, етнокультурний аспект, лінгвокраїнознавча компетенція, іншомовна культура, мотивація вивчення іноземної мови.

Сучасна культурна та мовна традиція вимагають переосмислення існуючих освітніх парадигм, які виявляють свою недієздатність у забезпеченні адекватного розвитку суспільства. На часі – модернізація освітнього простору вищої школи як середовища для підготовки білінгвального та полікультурного фахівця нового типу, який володіє сучасними духовно-моральними і комунікативними компетенціями, що дозволяє йому бути мобільним в умовах сучасного ринку освітніх послуг. Глобалізаційні трансформації, що відкривають нові шляхи в підготовці білінгвальної особистості в умовах полікультурної освіти, підкреслюють масштабність та складність впливу цих процесів на всі рівні соціального життя, освіти та культури, актуалізують питання міжкультурних контактів і комунікацій в умовах інтенсивної інтеграції, підсилюють значущість мовної та інформаційної освіти в культурному різноманітті й сферах міжнародного співробітництва.

Успішне застосування знань у подальшій професійній діяльності випускниками вищих навчальних закладів передбачає їхній високий рівень комунікативної компетенції. Фахівець має бути лінгвокраїнознавчо компетентним, володіти необхідним для цього рівнем мовленнєвих знань і умінь. Проблема лінгвокраїнознавства через свою специфіку є сферою міжпредметних інтересів. Однак враховуючи те, що лінгвокраїнознавство слугує засобом психологічної адаптації особистості до духовних цінностей країни, мова якої вивчається, дослідники почали розглядати його як методичну дисципліну, як важливий аспект викладання іноземних мов.

Теоретичною базою нашого дослідження стали праці відомих лінгвістів та методистів. Серед активних дослідників лінгвокраїнознавчого аспекту у навчальному процесі слід зазначити творчо-пошуковий та теоретико-практичний доробок науковців, які заклали теоретичне підгрунття лінгвокраїнознавства, запропонували практичний аспект реалізації цієї прикладної дисципліни: П. К. Бабінська, М. В. Баришніков, Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, О. Л. Носенко, О. Д. Райхштайн та ін. Теоретико-експериментальне вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту процесу навчання іноземної мови знайшло найбільш повне відображення у працях Н. П. Доценко, Н. І. Зінченко, В. А. Куркової, М. А. Нефьодової, С. Ю. Ремизової, Н. М. Сергєєвої, Е. І. Турчанинової, Н. В. Чайковської.

Сучасний стан проблематики дослідження формування мовної особистості засвідчує полівекторність цього процесу. Питання розвитку мовної особистості, формування компетентної вторинної культурно-мовної особистості, методи реалізації білінгвізму знаходять своє відображення у дослідженнях М. В. Денисенко, О. Є. Дем'яненко, Т. А. Знаменської, А. В. Соломахи.

Так, дослідниця А. В. Соломаха розглядає концепт «мовна особистість» центральним концептом лінгводидактики. Авторка наголошує на необхідності певних змін в науковій парадигмі методики навчання іноземній мові, методологічною основою якої на сучасному етапі свого розвитку стала лінгводидактика. На думку авторки, концепт «мовна особистість», трансформується в концепт «вторинна мовна особистість», формування якої передбачає оволодіння іноземною мовою не лише на рівні мовного коду, а й інтеграцію особистості в мовну картину світу її носіїв [17].

Формуванню компетентної вторинної культурно-мовної особистості присвячено дослідження М. В. Денисенко. Авторка вважає, що мовна особистість набуває якостей вторинної мовної особистості під впливом сфер спілкування,яке відбувається іноземною мовою, а теми й ситуації розглядаються та аналізуються шляхом порівняння двох культур (рідної й чужої. Загальнонаціональні, регіональні, індивідуальні та інші явища іншомовної культури можливо збагнути описовим, а не порівняльним шляхом. Основним завданням під час вивчення іноземної мови є формування вторинної культурно – мовної особистості на основі мовної та вторинної мовної особистості [9, 331].

О. Є. Дем'яненко у своєму дослідженні «До проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції» аналізує концепти «мовна особистість» і «вторинна мовна особистість», досліджує актуальність проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції та особливості педагогічного підходу до проблеми мовної особистості, розглядає соціокультурні вимоги до формування мовної особистості, торкається проблеми соціокультурної самоідентифікації мовної особистості [12, 107].

Т. А. Знаменська у дослідженні «Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность» акцентує увагу на питаннях запобігання інтерференції рідної мови в процесі навчання іноземної. На думку дослідниці, для досягнення високого ступеня автентичності іноземної мови білінгвів та створення основи для розвитку двомовності, викладачеві слід враховувати особливості національної стилістики, комунікативних стратегій та мовних тактик як рідної так і іноземної мов. Автор переконана, що для ефективного здійснення міжмовної та міжкультурної комунікації необхідний інтеграційний міждисциплінарний підхід, об'єднання лінгвістичної теорії та методики викладання іноземної мови [1, 97].

Метою статті виступає аналіз чиників впливу на формування та та розвиток білінгвальної особистості в умовах полікультурної освіти**.** Об'єктом дослідження обрано етнокультурний та лінгвокраєзнавчий матеріал як вагомі чинники впливу на формування та розвиток білінгвальної особистості. Предметом дослідження розглядаються інформація про історію, культуру, побут країни, мова якої вивчається.

Використання лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі формування двомовної особистості має на меті практичне й ефективне формування достатнього рівня лінгвокраїнознавчої компетенції, активної життєвої позиції, сприяє всебічному та гармонійному духовному розвитку особистості [4, 19].

Будь-який вид навчання, як відомо, не може реалізуватися як процес без накопичення знань про оточуючу дійсність – природу, суспільство, особистість, історію та культуру. Іншомовна культура є частиною світової культури. Таким чином, передаючи засобами іноземної мови іншомовну культуру, викладачі іноземної мови роблять свій вагомий внесок у процес формування розвинутої та гармонійної особистості. Основними завданнями інтеграції лінгвокраїнознавства в процес вивчення іноземної мови є розвиток комунікативної та соціокультурної компетенції студентів, а також зміцнення змістової основи навчання іноземної мови за рахунок

володіння студентами знань лінгвокраїнознавчого характеру [3, 29].

Лінгвокраєзнавча проблематика ґрунтується на декількох принципах. Психологічна сутність головного з них полягає у залученні людини, яка вивчає іноземну мову, до духовних і культурних цінностей іншої етнокультурної дійсності, які є базовим змістом мови. Це дані про географію країни, її історію, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, традиції і звичаї народу тощо; фонові знання, що містяться в когнітивній сфері усіх носіїв мови, та є основою комунікативних процесів; невербальна мова: жести, міміка, інтонація тощо [12, 96].

Застосування лінгвокраєзнавчої інформації як важливого чинника у формуванні двомовної особистої ні в якому разі не зменшує важливості практичного оволодіння мовою як засобом спілкування. Більше того, це дозволяє реалізувати принцип комунікативної направленості та організувати спілкування студентів іноземною мовою. Лінгвокультурний компонент буде сприяти більш усвідомленому оволодінню іноземною мовою як засобом спілкування [13, 24].

Іншомовна культура як мета навчання, має соціальний, лінгвокраїнознавчий, педагогічний та психологічний зміст, який співвідноситься із всіма аспектами навчання. Як кожний вид культури, іншомовна культура складається із чотирьох складових:

- знання про функції, культуру, способи опанування іноземними мовами, як засобом спілкування;
- навчальні та мовні навички – досвід використання знань;
- уміння здійснити усі мовні функції;
- мотивація – досвід, звернений до системи цінностей особистості.

Завдяки співвіднесенню елементів змісту із аспектами навчання є можливість визначити компоненти іншомовної культури як мети навчання. Ми надаємо перевагу розгляду іншомовної культури як мети навчання поряд із іншими складовими цієї мети тому, що в суспільстві культура виконує декілька функцій: гуманістичну, комунікаційну, пізнавальну, нормативну та інформаційну [16, 12].

Спостерігаючи за студентами на занятті, можна зробити висновок, що стійкий інтерес до іноземної мови (німецької мови) спостерігається у випадку, коли студенту пропонується самостійна робота із використанням елементарних лексичних одиниць та простих граматичних правил. Сюди належать також пошукові завдання із визначеним рівнем проблемності, контроль студентом власних умінь та навичок та лінгвокраєзнавчий матеріал [5, 32].

Як зазначалося, прогресуючий розвиток міжнародних зв'язків та контактів в політиці, економіці та інших галузях діяльності полікультурної особистості зумовлюють послідовну переорієнтацію сучасної методики навчання іноземній мові згідно існуючим сучасного інформаційного простору. Прагнення до визначеного рівня комунікаційної компетенції як до кінцевої мети навчання передбачає не тільки опанування іншомовною комунікацією, але й засвоєння величезного обсягу невербальної інформації, яка, проте, є необхідним засобом для відповідного застосування набутих знань про культуру країни, мова якої вивчається (вивчалася). Досягнення порозуміння між мовцем та носієм іншомовної культури повинно базуватися на відносно однаковому рівні. Відчутна різниця між рівнем обізнаності носіїв різних мов визначається відмінними матеріальними та духовними умовами існування народів та країн, особливостями їхньої історії, культури, суспільної думки тощо. Таким чином, загальновизнаним є висновок: необхідно володіти знаннями про специфіку країни, мова якої вивчається [1, 28].

Існує два підходи до вивчення культури країни, мова якої вивчається: суспільнознавчий та філософський. Перший підхід ґрунтується на загальновідомій дисципліні та традиційно пов'язаний із вивченням будь-якої іноземної мови. Країнознавство розуміється як комплексна дисципліна, яка включає в себе різноманітні відомості про країну, мова якої вивчається. На відміну від фундаментальних наук, на яких базується ця дисципліна, країнознавство включає в себе різноманітну інформацію фрагментарного характеру та позиціонується як дисципліна в системі географічних наук, яка займається комплексним вивченням матеріалів, крупних регіонів та країн [5, 30].

Теоретично, лінгвокраїнознавство поєднує, з одного боку опанування іноземною мовою, з іншого – дає конкретну інформацію про країну, мова якої вивчається. Оскільки основним об'єктом є не країна, а фонові знання носіїв мови, в узагальненому форматі їхня культура, то було б більш коректнішим вживання терміну «культурознавство». Проте, термін «лінгвокраєзнавство» вже досить довгий час зайняв свою нішу в царині викладання іноземних мов. Необхідно чітко уявляти різницю між традиційним країнознавством та лінгвокраїнознавством. Якщо країнознавство є загальною дисципліною, не беручи до уваги мову, на якій викладається цей предмет, то лінгвокраїнознавство є суто філологічною дисципліною. Навчання сприйняття лексичної одиниці відбувається на фоні певного образу, аналогічного тому, який присутній в свідомості носія мови та культури. В процесі роботи над значенням лексичної одиниці у студента послідовно формується образ, який є основою семантики слова або фразеологізму. За таких умов роботи над національно-культурним компонентом значення лексичної одиниці на перший план вивчення іноземної мови виступає не культура, а мова. Однак, без лінгвокраїнознавства не є можливим опрацювання та засвоєння семантики лексичного складу протягом занять з другої іноземної мови на неспеціалізованих факультетах.

Лінгвокраїнознавство забезпечує вирішення цілого ряду проблем: адекватне розуміння тексту, так як виступає в якості лінгвістичної основи не тільки лінгводидактики, але й перекладу.

Лінгвокраїнознавча компетенція мусить забезпечити комунікаційну компетенцію, що передбачає оперування аналогічними образами в свідомості мовця та слухача, тому що це відбувається при спілкуванні двох носіїв однієї і тієї ж мови, однієї і тієї ж культури.

Звернення до проблеми вивчення мови та культури одночасно дозволяє поєднати елементи лінгвокраїнознавства із мовними явищами, які виступають не тільки як засоби комунікації, а як засіб ознайомлення із новою для них дійсністю. Такий підхід до формування білінгвальної особистості в умовах полікультурної освіти не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих та виховних завдань, але має подальші можливості для формування та розвитку мотиваційних аспектів процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Бабинская П. К. Некоторые пути создания проблемных задач в процессе овладения иноязычной речью / Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. Выпуск 1. — М. : Высшая школа, 1986. — С. 26—31.
2. Богин Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. — К. : КГУ, 1980. –61 с.
3. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. М. : 2002. — № 2. — С. 28—32.
4. Барышников Н. В. Мультилингводидактика / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. М. : 2004. — № 5. — С. 19—20.
5. Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / М. А. Богатырева // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 2. — С. 28—33.
6. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки / Н. Ф. Бориско — М. : Фирма «Инкос», 2001. — 267 с.
7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: Лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: Монография. — М., 2005.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз . высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
9. Денисенко М.В. Мовні і концептуальні картини світу / М.В. Денисенко // Збірник наукових праць. — Випуск 47. Частина 1. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2014 — 685 с.
10. Дем'яненко О. Є. До проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції / Ольга Євгенівна Дем'яненко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. — 2014. — С. 11.
11. Знаменська Т.А. Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность / Т.А. Знаменская // Образование и наука. Журнал теоретических и прикладных исследований. — № 1 (100). — 2013. — С. 90—93.
12. Науменко А. М. Лінгвопоетика як наука / А. М. Науменко // Нові підходи до вивчення й викладання філології у вищій школі. — К. : 1994. — С. 89—105.
13. Нефедова М. А., Лотарева Т. В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева // Иностранные языки в школе. — 1987. — № 6. — С. 24—25.

14. Пассов Е. И., Шаридова З. Г. Коммуникативное мышление как феномен и его структура / Е. И. Пассов, З. Г. Шаридова // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности / Сборник научных трудов. — В. : ВГПИ, 1982. — С. 12—23.
15. Пілішек С. О. Лінгвокраїнознавство як важливий фактор іншомовної компетенції // Тези доповідей міжнародного форуму «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. — К. : Ленвіт, 2005. — С. 199—201.
16. Райхштейн А. Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков / А. Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. — 1988. — № 6. — С. 12—13.
17. Соломаха А. В. Концепт «вторинна мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. — 2013.
18. Burkhard-Montanari E. Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt-am-Main, 2002.
19. Jampert K. Sprachforderung entsteht über Beziehung und Aktivität Treffpunkt deutsche Sprache Eine Tagungsdocumantation Projektheft 5. München, 2001.

References

1. Babinskaja P. K. (1986). *Nekotorye puti sozdanija problemnyh zadach v processe ovladenija inojazychnoj rech'ju [Some ways of creating problematic tasks in the process of mastering a foreign language speech].* Minsk. 245.
2. Bogin G. I. (1980). *Sovremennaja lingvodidaktika [Bogin GI Modern lingvodidactics.Kalinin].* Kalinin. 61.
3. Baryshnikov N. V. (2002). *Parametry obuchenija mezhkul'turnoj kommunikacii v srednej shkole [Learning parameters of intercultural communication in the secondary school].* Moscow: 28—32.
4. Baryshnikov N. V. (2004*). Mul'tilingvodidaktika [Multilingodidactics].* Moscow: 19-20.
5. Bogatyreva M. A. (1997). *K probleme vydelenija urovnej professional'nogo vladenija inostrannym jazykom (po materialam Soveta Evropy) [To the problem of distinguishing the levels of professional knowledge of a foreign language (based on the materials of the Council of Europe)].* Moscow. 1997. 28—33.
6. Borisko N. F. (2001). *Sam sebe metodist ili sovety izuchajushhemu inostrannye jazyki [Himself a methodologist or advice for students of foreign languages].* Moscow: 267.
7. Vereshhagin E. M., Kostomarov V. G. (2005). *Jazyk i kul'tura: Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: Leksicheskogo fona, rechepovedencheskih taktik i sapientemy [Language and Culture: Three lingvostranovedcheskie concepts: lexical background, rechepovedencheskih tactics and sapientemy].* Moscow. 2005.
8. Gal'skova N. D., Gez N. I. (2004). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika [The theory of learning a foreign language: Didactics and methodology].* Moscow: Akademija. 336.
9. Denysenko M. V. (2014). *Movni i kontseptual'ni kartyny svitu [Language and conceptual world view].* Kyiv.
10. Dem»yanenko O. Ye. (2014). *Do problemy formuvannya movnoyi osobystosti studentiv movnykh spetsial'nostey v umovakh kroskul'turnoyi intehratsiyi [The problem of the formation of the linguistic identity of students of language specialties in the conditions of cross-cultural integration].* Uman'.
11. Znamens'ka T. A. (2013). *Problemy bilingvizma i ego vlijanija na jazykovuju lichnost' [Problems of bilingualism and its influence on the language identity].* Tomsk. 90–93.
12. Naumenko A. M. (1994*). Linhvopoetyka yak nauka [Linguopoetics as a science].* Kyiv.
13. Nefedova M. A., Lotareva T. V. (1987*). Stranovedcheskij material i poznavatel'naja aktivnost' uchashhihsja [Country-specific material and cognitive activity of students].* Moscow. 24—25.
14. Passov E. I., Sharidova Z. G. (1982*).* Kommunikativnoe myshlenie kak fenomen i ego struktura [Communicative thinking as a phenomenon and its structure]. Voronezh: VGPI. 22—23.
15. Pilishek S. O. (2005). *Linhvokrayinoznavstvo yak vazhlyvyy faktor inshomovnoyi kompetentsiyi [Linguistic study as an important factor of foreign language competence]*. Kyiv.
16. Rajhshtejn A. D. (1988). *Lingvistika i stranovedcheskij aspekt v prepodavanii inostrannyh jazykov [Linguistics and regional studies in the teaching of foreign languages].* Moscow. 12—13.
17. Solomakha A. V. (2013). *Kontsept «vtorynna movna osobystist'« v teoriyi ta metodytsi navchannya inozemnykh mov [The concept of «second-rate mobility» in the theory and methodology of naval maneuvers].* Retrieved from http:// www.psyh.kiev.ua.
18. Burkhard-Montanari E. Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt-am-Main, 2002.
19. Jampert K. Sprachforderung entsteht über Beziehung und Aktivität Treffpunkt deutsche Sprache Eine Tagungsdocumantation Projektheft 5. München, 2001.

Котченко Т. Влияние лингвострановедческой и этнокультурной информации на формирование двуязычной личности

Статья посвящена рассмотрению влияния этнокультурной и лингвострановедческой информации на формирование двуязычной личности, на разработку базиса коммуникативных навыков у студентов неспециализированных факультетов. Определено, что глобализационные трансформации формируют новые пути в подготовке билингвальной личности в условиях поликультурного образования. Отмечается, что применение знаний в профессиональной деятельности выпускниками высших учебных заведений предусматривает их высокий уровень коммуникативной компетенции. Необходимым условием успешной профессиональной реализации специалиста в современных условиях рассматривается лингвострановедческая компетенция. Проанализированы пути применения лингвострановедческого материала в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: языковая личность, билингвизм, двуязычная личность, поле культурность, этнокультурный аспект, лингвострановедческая компетенция, иноязычная культура, мотивация изучения иностранного языка.

Kotchenko T. The influence of linguroscrense and ethnicultural information on the determination of bilateral personality

Article is devoted to the consideration of the influence of ethno-cultural and linguistic-linguistic information on the formation of a bilingual personality, on the development of a basis of communication skills among students of non-specialized faculties. It is determined that globalization transformations form new ways in preparing bilingual personality in conditions of multicultural education. It is noted that application of knowledge in professional activity by graduates of higher educational establishments presupposes their high level of communicative competence. An essential condition for a successful professional implementation is a specialist in modern conditions, linguistic and ecclesiastical competence. The ways of using the linguistic study material in the process of learning a foreign language are analyzed. The use of the linguistic and ethnographic aspect in the process of formation of a bilingual person aims at the practical and effective formation of a sufficient level of linguistic competence, active life position, contributes to the comprehensive and harmonious spiritual development of the individual. The main tasks of the integration of linguistics in the process of learning a foreign language are the development of the communicative and socio-cultural competence of students, as well as strengthening the content basis of teaching a foreign language through the possession of knowledge of linguistic and ecclesiastical nature by students. The use of linguistic-linguistic information as an important factor in the formation of bilingual personal in no way diminishes the importance of practical language learning as a means of communication.

Key words: linguistic personality, bilingualism, bilingual personality, field cultural, ethno-cultural aspect, linguistic-ethnographic competence, foreign language culture, motivation for studying a foreign language.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК

Світлана КРИВОРУЧЕНКО

кандидат філологічних наук,
учитель української мови і літератури, зарубіжної літератури
Первомайської ЗОШ І-ІІІ ст. № 9, м. Первомайськ, Україна
e-mail: krivoru4enko.sveta@gmail.com

ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті процес виховання особистості школяра розкрито як складну синергетичну систему, самоорганізація якої можлива лише при врахуванні функціональності всіх її складників. Застосування засобів літературного краєзнавства на уроках української мови та літератури – одна з умов забезпечення ціннісного ставлення особистості школяра до духовної культури рідного народу, формування національно-патріотичних почуттів. У дослідженні вказано на важливості дотримання системного характеру у використанні джерел літературного краєзнавства та наведено можливі способи представлення цих матеріалів на уроках української мови та літератури, залежно від типу й форми проведення заняття.

Ключові слова: виховання, засоби літературного краєзнавства, література рідного краю, синергетичні принципи виховання, національно-патріотичні почуття, джерела літературного краєзнавства, уроки української мови та літератури.

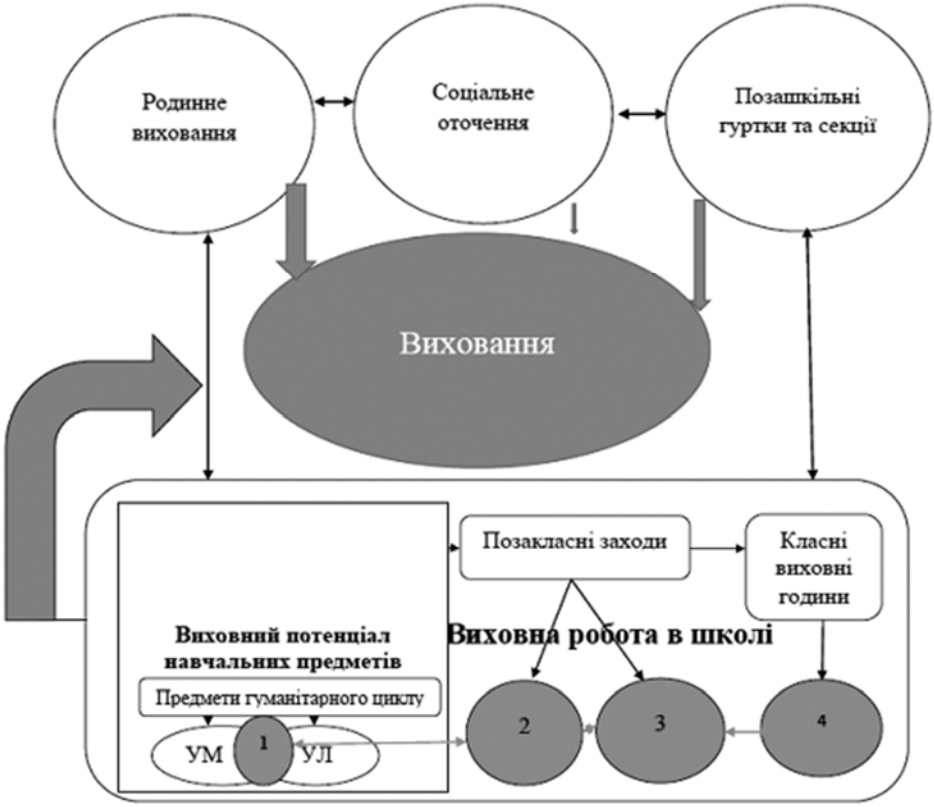
Проблема виховання високо інтелектуальної, життєво компетентної, духовно багатої, морально чистої, національно свідомої особистості залишається актуальною повсякчас. Злободенність цього питання зумовлена характером простору, в якому ми сьогодні живемо. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяв формуванню глобального інформаційного суспільства, у якому інформація характеризується високим рівнем доступності для всіх членів суспільства, впливає на них. Відповідно, проблема виховання та самовиховання особистості з метою збереження власної гідності, самоповаги, культури поведінки, адекватної розумової діяльності та здорового способу існування суттєва не тільки на етапі становлення індивіда, а й у процесі всієї життєдіяльності зрілої особистості.

Основою формування істинних переконань виступає генетичний, дидактичний, соціальний вплив на індивіда протягом певного періоду його становлення як особистості; істинні переконання набуваються, формуються з часом унаслідок процесів пізнання, усвідомлення реалій об'єктивної дійсності [3, 40]. Відповідно, запорукою здатності дорослої людини до самовиховання та самовдосконалення виступають ті світоглядні позиції, що закладені злагодженою виховною діяльністю батьків та педагогічних працівників протягом становлення школяра як особистості, відповідно до змісту Орієнтирів виховання учнів 1–11 класів у ЗНЗ.

Важливість суголосності дій усіх учасників навчально-виховного процесу в ході виховання особистості учня вказує на доцільність застосування синергетичного підходу до проблем педагогіки. Наукові розвідки О. Вознюка, В. Ігнатової, С. Кульневича, В. Шуляра та інших засвідчують, що принципи синергетики поступово стають пріоритетними в методичній підготовці вчителів різних навчальних дисциплін, а сама наука виступає методологічною базою для вдосконалення навчально-виховного процесу в ЗНЗ.

Виховання учнівської молоді розглядаємо як неоднорідну розгалужену систему, що включає виховний потенціал навчальних програм із різних шкільних предметів, викладений педагогами (кожен із них має свою усталену систему поглядів і разом з тим підпорядкований нормативній базі освітнього процесу), позакласних заходів та відвідуваних позашкільних навчальних закладів, виконан-

ня громадських доручень, спілкування з батьками, однолітками тощо. Схематично систему виховання особистості школяра можна передати так:



Зазначимо, що оранжевим кольором виділені структурні одиниці навчально-виховного процесу, що містять засоби літературного краєзнавства, зокрема такі:

1. Уроки української мови та літератури з використання джерел літературного краєзнавства.

2. Виховні години, пов'язані з іменами письменників рідного краю.

3. Конкурси, присвячені літературі рідного краю.

4. Класні години на краєзнавчу тематику, зокрема зі сфери мистецтва слова.

Відповідно, у цій складній системі виховання особистості школяра закони синергетики обґрунтовують «процеси спонтанного упорядкування (переходи від хаосу до порядку), утворення й еволюції структур у відкритих нелінійних середовищах» [2, 365], а принципи педагогічної синергетики (відкритість навчально-виховної інформації, моральність переконуючої комунікації, самоідентифікація, регулююча функція, кумулятивний ефект освіти, за С. Кульневичем [4]) забезпечують становлення нового, актуального для сьогодення, характеру спілкування між учителем та учнем в освітньому просторі. Сутність самоорганізації виховного процесу буде полягати в тому, що вчитель виступає тільки посередником між культурою та учнем, вплив на одержувача повідомлення буде здійснюватися безпосередньо джерелом інформації, при цьому в результаті інтерактивного спілкування вчителя й учня пізнавальна діяльність буде корисною для кожного з них, а її результатом буде потяг до саморозвитку та прагнення вихованця вибрати свою життєву позицію.

На жаль, однієї наукової розвідки недостатньо, щоб пояснити всю сутність самоорганізації виховання учнівської молоді в ЗНЗ. Тому наразі зупинимося на одному, на наш погляд, найбільш актуальному питанні – проблемі виховання учнів на уроках української літератури та мови засобами літературного краєзнавства.

Актуальність цього питання зумовлена двома факторами. По-перше, увага вчителів-предметників першочергово зосереджена на представленні школярам навчального матеріалу, на його успішному засвоєнні; відповідно, виховний потенціал уроку займає другорядну позицію. По-друге, за навчальними

програмами з української літератури матеріал з літературного краєзнавства залишається завжди обділений увагою, хоча є вагомим у формуванні особистості школяра.

Ураховуючи вищезазначене, ставимо перед собою мету розкрити закони самоорганізації виховного процесу учнівської молоді засобами літературного краєзнавства на уроках української літератури та мови. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію наступних завдань: розкрити можливості максимального використання дидактичного матеріалу з літературного краєзнавства на уроках української літератури та мови; з'ясувати виховний потенціал творчого доробку письменників рідного краю (зокрема, Миколаївщини), з урахуванням нормативної бази виховної роботи в ЗНЗ; пояснити процеси самоорганізації виховного впливу в процесі використання засобів літературного краєзнавства на уроках української мови та літератури.

Мета освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти тісно переплітається з метою виховання учнівської молоді, визначеною Основними орієнтирами виховання учнів 1–11 класів ЗНЗ. Вона є визначальним чинником у формуванні змісту державних навчальних програм з української мови та літератури для 5–9 класів з українською мовою навчання.

Найлегший спосіб доторкнутися до вразливої душі вихованця – розпочати розмову про найрідніше та найближче. Саме тому в курс шкільної програми з української літератури було включено рубрику «Література рідного краю». Літературна спадщина рідного краю має могутній виховний потенціал у формуванні національно-патріотичних почуттів, морально-естетичних цінностей, гуманістичного світогляду в особистості школяра.

Скажімо, під час вивчення українських історичних пісень та дум учням 8 класів Первомайських шкіл Миколаївської області цікаво буде ознайомитись зі змістом історичних народних пісень «Ой над Бугом, над рікою», «Ой понад річкою, понад Сінюхою», оскільки простір, у якому відбуваються події, знайомий читачам, що сприятиме не тільки легкому засвоєнню тематики історичних пісень та дум, але й формуванню патріотичних почуттів, громадянської позиції. Так само під час вивчення поняття літературної казки та знайомства з творами І. Франка «Фарбований Лис» та В. Королева-Старого «Хуха-Моховинка» учням 5 класу на Миколаївщині буде цікаво познайомитися зі змістом сучасної літературної казки «Вибрики Діда Яга» Віри Марущак – письменниці рідного краю. Фабула казки максимально відтворює спосіб існування сучасного суспільства, а ідейно-тематичний зміст твору сприятиме усвідомленню учнями недоліків надмірного зацікавлення комп'ютерною технікою. Таким чином, регіональна література сприятиме формуванню ціннісного ставлення до праці та до осіб, що проживають на території малої батьківщини. Національно-патріотичні почуття засобами літературного краєзнавства, гідність за свою рідну землю будуть формуватися й в учнів 9 класів, якщо при вивченні творчої спадщини Тараса Шевченка звернути увагу школярів на вияві територіальних ознак Миколаївщини в канві історичних творів Кобзаря. Так само з метою формування ціннісного ставлення особистості школяра до суспільства й держави доцільно звернути увагу на наслідуванні творчої манери письма Т. Шевченка письменниками-сучасниками Миколаївщини, згадуючи зокрема М. Аркаса.

Звідси випливає, що вивчення художньої спадщини письменників-земляків першочергово розширює кругозір вихованців щодо історії рідного краю, його духовного багатства, виховує патріотичні почуття, прищеплюючи любов до землі, на якій народився, формуючи усвідомлення себе як члена окремих спільноти, етносу, нації. Разом з тим, ця література представляє потужний гуманістичний потенціал, розвиваючи людяність, працелюбство, бережливе ставлення до природних та матеріальних надбань людства.

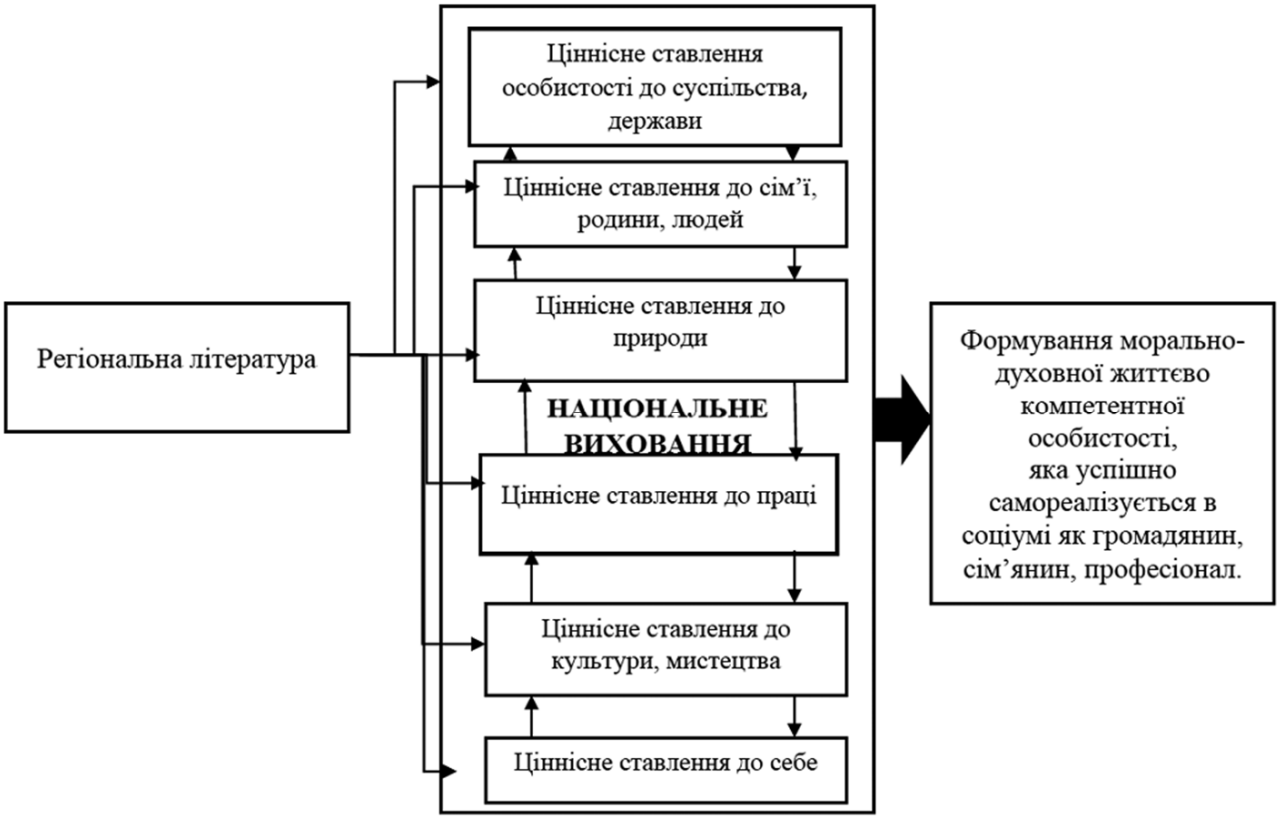
Схематично синергію компонентів виховання та навчання в освітній діяльності педагогів представлено нижче. Виховний вплив регіональної літератури на особистість школяра за першими трьома компонентами здійснюється через змістову площину художніх текстів; за четвертим та п'ятим компонентами шляхом загальних знань про літературу рідного краю та її представників; за останнім компонентом досягається внаслідок усвідомлення себе як невід'ємного представника тієї людської спільноти, до якої також належать письменники-земляки. За словами В. Шуляра, однією із засад

синергетичної парадигми, важливої для сучасного уроку літератури, виступає «оптимізування діалогу культури і діалогу освітніх систем, що будуть враховані для змістової і процесуальної складової занять» [6, 21].

Відповідно, використання регіональної літератури – один зі шляхів втілення емоційно-ціннісної змістової лінії освітньої галузі «Мова і література», оскільки спрямований на формування світогляду, національної свідомості, моральних якостей та громадянської позиції.

Джерела літературного краєзнавства – важливий засіб естетичного виховання школярів. Якщо дотримуватися принципів системності та послідовності у використанні творчого доробку письменників-земляків, то можна прищеплювати учням ціннісне ставлення до культури, мистецтва, до людей та їхньої праці. Адже саме це передбачено державною програмою з української літератури для 5–9 класів ЗНЗ: «Виховання шанобливого ставлення до митців свого краю як до особливо обдарованих людей, співців рідної землі» [5]. Складність реалізації цього завдання полягає в кількості годин, виділених на вивчення літератури рідного краю. Тільки за умови креативного підходу, ретельно продуманого введення в календарно-тематичне планування з української літератури наданих чотирьох годин на рік цієї рубрики можна забезпечити дотримання емоційно-ціннісної та літературознавчої змістових ліній літературного компонента Держстандарту. На нашу думку, дидактичний матеріал з літературного краєзнавства доцільно використовувати при вивченні програмового матеріалу шляхом використання різноманітних методів та прийомів роботи (стислих учнівських повідомлень, коментарів учителя, короткотривалих прослуховувань аудіозаписів з подальшим їх аналізом тощо); безпосередньо для 2 уроків з літератури рідного краю слід обирати різний тип і структуру уроків. Скажімо, настановно-мотиваційний урок літератури та урок вивчення художнього твору, за типологією В. Шуляра. Виправданим також будуть нетрадиційні форми уроків, зокрема урок-зустріч з письменником. Спілкування з творчою особистістю сприятиме глибшому розумінню особливостей його світосприйняття, наблизить вихованців до світу мистецтва, розвиватиме бажання до самореалізації та самовдосконалення.

Планування й досягнення виховної мети передбачені й на уроках української мови. Відповідно до Державного стандарту 2011 року, мовний компонент освітньої галузі



«Мова і література» містить чотири змістові лінії, серед яких соціокультурна сприяє формуванню соціокультурної компетентності. На наш погляд, ця змістова лінія тісно переплетена з емоційно-ціннісною змістовою лінією літературного компонента та метою, визначеною Основними орієнтирами виховання учнів 1–11 класів ЗНЗ. Когерентність цих нормативних документів у здійсненні навчально-виховного процесу підтверджує доцільність застосування синергетичних знань у розкритті методики викладання української мови та літератури із залученням засобів літературного краєзнавства.

Закони синергетики також виявляються у відкритості та нелінійності змістового наповнення соціокультурної змістової лінії. Воно забезпечується добором соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мова і література», «Суспільствознавство», «Мистецтво» тощо, що, у свою чергу, дозволяє всебічно використовувати засоби літературного краєзнавства на уроках української мови. Ще одним сприятливим фактором для цього виступає довільний спосіб реалізації цієї змістової лінії, (окремих годин для її втілення в навчальний процес не передбачено).

Аналіз орієнтовного змісту навчального матеріалу соціокультурної змістової лінії в програмі української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання для учнів 5–9 класів засвідчує, що доречно використовувати засоби літературного краєзнавства при вивченні таких сфер відношень: «Я і Батьківщина», «Я і мистецтво», «Я і ми», «Я як особистість».

Наприклад, для використання засобів літературного краєзнавства актуальною буде тема «Покликання людини творче, самобутнє світобачення кожної особистості, реалізація її творчого потенціалу. Видатні українці» зі сфери «Я як особистість». У якості дидактичного матеріалу на уроках розвитку зв'язного мовлення в 5 класі при вивченні теми «Робота з книжкою: способи виділення частин змісту в тексті» можна використати інформацію про одного чи кількох з письменників-земляків, що сприятиме формуванню ціннісного ставлення до особистості, до культури та мистецтва.

Інформацію про видатних письменників Миколаївщини можна представити під час вивчення мовних тем, зокрема «Написання іменників із великої літери й у лапках» (5-й кл.) та «Написання й відмінювання чоловічих і жіночих прізвищ, імен по батькові» (6-й кл.). Виховувати інтерес до мистецтва й культури, тонке чуття українського слова в учнів 6 класу можна при вивченні мовної теми «Групи слів за вживанням», використовуючи в якості дидактичного матеріалу художні твори відомого на Миколаївщині й поза її межами поета, сатирика й гумориста Павла Глазового. Разом з тим буде реалізована передбачена соціокультурною змістовою лінією сфера відношень «Я і національна культура» в одній із запропонованих тем – «Гумористична й сатирична творчість українських письменників».

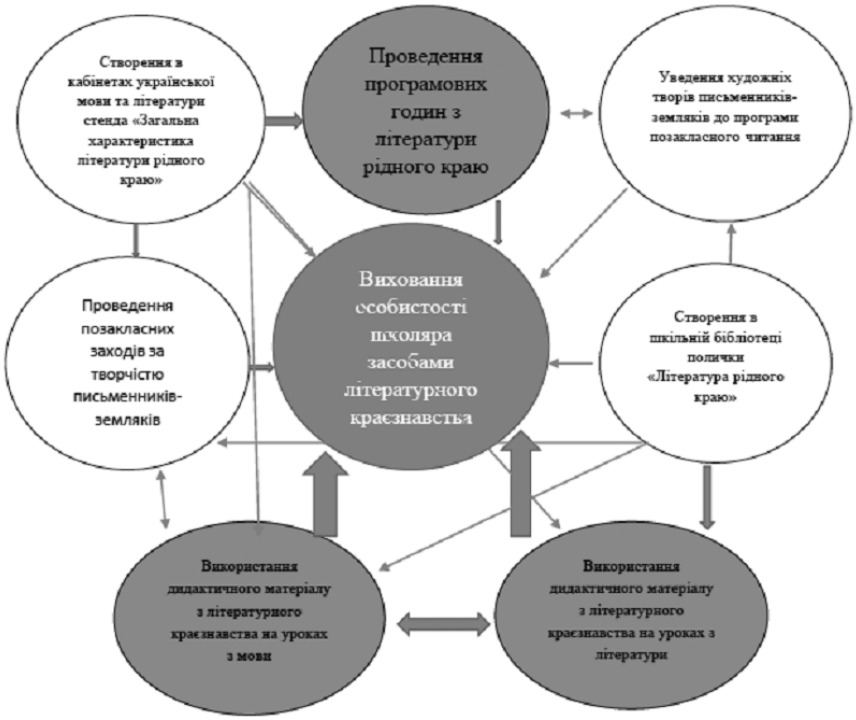
Для аудіювання або написання докладних переказів художніх текстів розповідного характеру з елементами опису чи роздуму на уроках української мови в 5-ому класів доречно буде використати оповідання та казки Віри Марущак, зміст яких співвідноситься зі сферою відношень «Я і ти (члени родини, друзі, товариші)» та сприяє формуванню ціннісного ставлення до сім'ї, родини, людей. Такий самий виховний потенціал властивий поезіям «Колискова», «Моїй мамі» Іщенко Світлани – поетеси Миколаївщини. Ознайомити учнів 5-го класу із цими текстами можна на уроках розвитку зв'язного мовлення під час засвоєння навичок виразного читання вголос.

Прищеплення почуття любові до рідної землі, виховання поваги до історичного минулого рідної держави шляхом використання засобів літературного краєзнавства в учнів 8 класу можливе, наприклад, при використанні поетичного доробку Бориса Мозолевського (зокрема творів «Дорогою стріли», «Степ», «Дума про степ») під час вивчення теми «Звертання. Поширені й непоширені. Риторичне звертання». Використання зазначеного дидактичного матеріалу забезпечить дотримання міжпредметних зв'язків на уроці, а також реалізацію соціокультурної змістової лінії у сфері відношень «Я і Батьківщина», зокрема в темі «Любов до природи».

Поза нашою увагою залишилися художні твори письменників-земляків на історичну тематику, які доречно розглянути з учнями 8–9, 10–11 класів. Корисно знати учням і про творчі спроби пера їхніх однокласників чи учнів з їхньої школи. У програмі з української

літератури цей пізнавальний матеріал запропоновано розглядати саме в рубриці «Література рідного краю», його також можна використовувати відповідно до орієнтовної теми «Світ моїх захоплень» соціокультурної змістової лінії. З погляду синергетики, усе надбання літературного краєзнавства можемо розглядати як дидактичну систему, що складається з неоднорідних різнорівневих елементів, використання яких детерміноване світобаченням учителя, його творчим підходом до уроку, готовністю вихованців до їх сприйняття та осмислення. Відповідно, одні й ті самі засоби літературного краєзнавства по-різному будуть використовуватися на уроках української мови та літератури різними педагогами або одним учителем-словесником у різних класах однієї паралелі. Основним упорядником вибору необхідного джерела з літературного доробку письменників-краян будуть виступати нормативні документи, що визначають характер здійснення освітніх послуг.

Багата спадщина письменників рідного краю представляє безцінне джерело для формування в учнів ЗНЗ рис, властивих духовній культурі українського народу. Безперечно, що 4 годин на рік літератури рідного краю та поодинокого використання дидактичного матеріалу з літературного краєзнавства недостатньо для розкриття значущості цих джерел в становленні особистості школяра як національно свідомого громадянина. Тому вважаємо доцільним також використовувати доробок письменників-земляків під час загальношкільних, міських чи обласних заходів національно-патріотичного змісту. Взаємозв'язок форм і видів роботи вчителів-словесників, педагогів-організаторів, бібліотекарів із застосуванням джерел літературного краєзнавства з метою виховного впливу на особистість школяра можна представити так:



Отже, виховання учнів засобами літературного краєзнавства на уроках мови та літератури цілком виправдане, оскільки художнє слово письменників рідного краю найближче й найрідніше для душі школярів. Використання дидактичних матеріалів з літературної спадщини земляків сприяє формуванню патріотичних почуттів, прищепленню моральних цінностей українського народу, самоідентифікації учнів. Така методика викладання детермінована змістом нормативних документів, що регламентують освітню діяльність у ЗНЗ, а також узгодженістю їхніх змістових ліній. Успіх виховання учнів засобами літературного краєзнавства буде забезпечений, якщо вчитель-словесник разом з інші учасниками навчально-виховного процесу будуть дотримуватися основних синергетичних принципів у своїх педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Живлюща сила ємигії: літературна антологія Миколаївщини / гол. ред. В. І. Шуляр; укл. І. Ю. Береза, П. М. Водяна, В. І. Марущак та ін. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 412 с.
2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмова. — СПб. : Алетейя, 2002.
3. Криворученко С. В. Дискурсна модальна семантика малої прози Володимира Дрозда : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. н. : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Світлана Василівна Криворученко. — Кіровоград, 2011. — 225 с.
4. Кульневич С. В. Педагогика личностей от концепции до технологий: Учеб.-практ. пособие для уч. / С.В. Кульневич. — Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. — С. 106—109.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська література. 5–9 класи. — К, 2013. — 42 с.
6. Шуляр В. І. Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Василь Іванович Шуляр. — Миколаїв, 2015. — 464 с.

References

1. *Zhyvliushcha syla yemyhii: literaturna antolohiia Mykolaivshchyny* (2014) [*Life-giving force yemyhiyi: literary anthology Mykolayiv*]. Mykolaiv: Ilion, 412 [in Ukrainian].
2. Kniazeva, E. N., Kurdiumov, S. P. (2002). *Osnovanyia synerhetyky. Rezhymy s obostrenyem, samoorhanyzatsyia, tempomyry* [*Foundations of synergetics. Modes with peaking, self-organization, tempore*]. SPb. : Aleteiia [in Russian].
3. Kryvoruchenko, S. V. (2011). *Dyskursna modalna semantyka maloi prozy Volodymyra Drozda* [*Discourse modal semantics of Volodymyr Drozd short stories*]. *Thesis for a Candidate Degree*. Kirovograd [in Ukrainian].
4. Kulnevych, S. V. (2001) *Pedahohyka lychnostei ot kontseptsyy do tekhnolohyi* [*Pedagogy of personalities from concept to technology*]. *Teaching aid for teachers*. Rostov-n/D : Tvorcheskyi tsentr «Uchytel» [in Russian].
5. *Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. Ukrainska literatura 5–9 klasy* (2013) [*The program for secondary schools with the Ukrainian language. Ukrainian literature*]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Shuliar, V. I. (2015) *Teoretyko-metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi literatury v osnovnii i starshii shkoli* [*Theoretical and methodological foundations of modern Ukrainian literature lessons in primary and secondary school*].*Thesis for a Doctor Degree*. Mykolaiv [in Ukrainian].

Криворученко С. Воспитание учеников на уроках украинского языка и литературы средствами литературного краеведения

В статье процесс воспитания личности школьника раскрыт как сложная синергетическая система, самоорганизация которой возможна только при учете функциональности всех ее составляющих. Применение средств литературного краеведения на уроках украинского языка и литературы – одно из условий обеспечения ценностного отношения личности школьника к духовной культуре родного народа, формирование национально-патриотических чувств. В исследовании указано на существенности соблюдения системного характера в использовании источников литературного краеведения, приведены примеры возможных способов репрезентации этих материалов на уроках украинского языка и литературы, в зависимости от типа и формы проведения занятия.

Ключевые слова: воспитание, синергетические принципы воспитания, источники литературного краеведения, литература родного края, средства литературного краеведения, уроки украинского языка и литературы, национально-патриотические чувства.

Kryvoruchenko S. Education of pupils at lessons of Ukrainian and literature by facilities literature study of a particular region

The article devoted to the problem of education of spiritually rich, nationally conscious personality of pupil. The process of education of pupils is considered as synergistic complex system, self-organization which is possible only when accounting functionality of all its components, which are in close contact. In educating pupils as the true citizens of the state important role have sources of literature native land. The use their as of didactic material in lessons of Ukrainian language and literature is one of the conditions formation spiritual culture of the native people and national patriotism of pupils. The article describes possible ways of presenting these materials at the lessons of Ukrainian language and literature, depending on the type and form of lessons, according to regulatory documents, which determine the educational process in school. In article indicated the importance of adherence to the systemic nature of use of literary sources of a particular region. It is about the use of these materials not only at the lessons of Ukrainian language and literature, but in the extracurricular activities during the school groups, contests and more.

Key words: the education of pupils, the lessons of Ukrainian language and literature, the synergistic complex system, the national patriotism, the literature native land, the literary sources of a particular region, the true citizens of the state, the didactic material, the regulatory documents.

Стаття надійшла до редколегії 15.05.2017

UDK 37.378

Oleksandr KUCHAI

Department of pedagogy,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
e-mail*: kuchay@ukr.net*

IMPLEMENTATION NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TRAINING PEDAGOGUE OF MODERN SCHOOL IN POLAND AND UKRAINE

The article presents the humanization and democratization of the educational process of vocational and educational training teachers Ukraine, implementation of new educational technologies, finding the most optimal conceptual approaches to the development of national pedagogy cause growth of scientific and practical interest to study the experience of secondary and higher education, including the Republic of Poland. European requirements for teacher training, the quality of their professional qualifications and competencies, professional development of teachers – is the most pressing issue of training teachers in Europe. Polish scientists actively working on finding optimal ways of improving training of primary school teachers in higher education. The most important industrial and educational and developmental functions performed by primary school teacher in the Ukraine, is a professional and personal self-help that improve the professional competence and pedagogical skills through personal and professional self-development, creating conditions for self-development and self-disclosure by the child self-development technologies and techniques.

Key words: teacher training, universities, schools, Poland, Ukraine.

Nowadays, there is an intensive search for the most appropriate contents and structure of vocational and educational training of teachers in different European countries. Radical changes, which the history education in Ukraine is now experiencing, require the review of the number of issues concerning the role of historical, psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions which train future teachers [1].

The reform of education and training of teachers in Poland has been researched by many scientists, among them G. Kviatkovska, C. Kupisyevich, C. Pan, S. Levovitski, K. Deneka, M. Szymanski, J. Rutkoviak and others.One cannot but mention the results of research work of Ukrainian scientists who are actively engaged in the problem of future teachers training: V. I. Bondar, A. J. Kapskey, O. V. Moroz, O. V. Kyrychuk O. Ya. Savchenko.

European requirements for teacher training, the quality of their professional qualifications and competencies, professional development of teachers – is the most pressing issue of training teachers in Europe. It is very difficult to create a universal, while effective for different countries, model of modern teacher and identify a set of necessary professional qualifications, skills and competencies, especially in dynamic changes in different spheres of social and cultural life of European society. The discussions on these issues provoked the research aimed at defining a set of professional skills necessary for the effective operation of Polish primary school teachers under the conditions of today's European integration and education reform, specifying conditions of their professional development.

Polish scientists are actively working on finding the most acceptable ways of improving training of primary school teachers in higher education. One of the ways for Polish researchers is the improvement of teacher education in shaping the professional competence of primary school teachers, giving preference to the most efficient implementation concepts and models of training teaching staff in the modern world. Ukraine needs intensive development of the process of informatization of education. For national education it is urgent to introduce the learning process of secondary and higher education new multimedia technologies, which are indispensable for scientific and technological progress. As one can see, training of primary

school teachers by means of multimedia technologies is rather a pressing issue. It should be noted that Poland is ahead of Ukraine in many ways as for successful solution to this problem.

In connection with the European orientation of Ukraine in general and access to the European labor market in particular, the level of competitiveness of domestic higher education requires a more demanding attitude towards them, and this, in turn, leads to a deeper analysis of trends in European and global education. Under the provisions of the Bologna Process, the main directions to renovate the education are the quality of education, confidence building between business education, compliance with European labor market mobility, increased social status and professionalism of educators , strengthening their state and public support. Therefore, special attention is paid to the professionalism of primary school educator: his professional knowledge, skills, teaching culture, personal and professional development and self-development.

The most important industrial, educational and developmental functions performed by primary school teacher in Ukraine are a professional and personal self-improvement that is development of professional competence and pedagogical skills through personal and professional self- improvement; creating conditions for self-development and self-disclosure of the child with the help of self-developing technologies and techniques.

The readiness of future primary school teacher in Ukraine is based on the psychological, pedagogical and subject training, which involves, first of all, formation of personality traits of future teachers.

According to N. Kozakova, an important part of training of primary school teachers is pedagogical practice which aims, on the one hand, at the consolidation and implementation under special circumstances of the subject knowledge acquired by the students, also psychological, pedagogical and methodological knowledge and skills needed for future professional activities at school, on the other hand – at creative development and self-development of future teachers, forming his professionally significant qualities and commitment to innovative teaching activities [2].

L. Khomych singled out the factors that will contribute to the improvement of training primary school teachers, namely:

- Socio-economic, which are associated with changes in social consciousness and the emergence of new values in society, that means that most attention is paid to self-development, self-upbringing and self-education of future specialists;
- Practical, caused by socio-economic changes in our country and the emergence of new types of educational institutions. The latter need a teacher with a holistic view of professional activities. Therefore, future teachers must learn to act independently, learn the process of psycho-pedagogical training of special abilities and skills of interaction and communication;
- Theoretical factors arising not only from socio-economic, but also from practical changes in the development of education. In this regard, most of the educational institutions of Ukraine include integrated courses of psychological and educational research into the curriculum, and on this basis they organize the formation of professionally important qualities of future teachers, their professional identity and behavior, as well as contribute to the development of individuality of future primary school teacher [3].

Professional activities of a modern teacher require a number of different capacities, among which the creative activity and innovation are of great importance. Modern education aims at changing the current educational practice and bringing it to public use. The transformations, taking place in modern society, change its expectations towards school.

The basis of the modern model of future teachers is the idea that in the European dimension a teacher must be creative, aimed at searching, initiative, active, open to innovation, should be a partner in a dialogue with the student.

Issues of teachers' self-assessment of their attitude towards innovation and creativity were also analyzed in the research. The results show that respondents largely differ by their creativity and ability to creative work. Mainly, the understanding of the phrase «a creative, open to change teacher» by different educators was investigated.

In the Polish scientific literature one can find a description of the phenomenon many-faceted studies of teacher and his profession. The research is being conducted, preferably within pedevtology – science about the teacher. However, the research, its analysis are the key as-

pects of teacher's work and are only marginally related to the professional activities of teachers at different steps of the educational process, particularly in preschools and elementary schools.

Theoretical training teachers of the modern school provides its successful practice. Practical commitment is evident in the external (subject) skills. These include organizational and communication skills. In their turn, these skills are comprehensive, universal and basically involve formation of a number of other skills, such as classification, mobilization skills, information skills, developing skills, interpretation. Together with the given it is very important to possess different teaching techniques, own the ability to empathy, flexibility and dynamism.

The entire range of theoretical and practical commitment to the profession of the teacher is the basis of his various professional competence that is the system.

Model of contemporary teachers of elementary schools, including teacher professiogram (job description), also includes starting, basic and specific competences. Having noted the range of necessary competences for teachers of the modern school, we emphasize that with subject competency (which is part of the pedagogical skills), teachers should have pragmatic competencies to ensure quality and efficiency of the organization and planning of the educational process according to the peculiarities of child's development. While working with a young child creative competence is particularly important. At the same time, work in an elementary school also requires a broad range of competences in the field of cooperation not only with the pupil, but also with his family, with special institutions of society that is widely understood. In the kindergarten and elementary school a child acquires basic language, subject and generic skills, begin to learn foreign languages and so forth. He knows a lot. Along with him there must be a teacher who is capable to help and explain in any situation, teach a child to act in a certain way, including the use of a computer. Younger pupils do not always know how to build properly the relationships with classmates, teachers, and other environments. His language and system of communication is not formed. In this regard, the teacher must know the principles and conditionality of proper communication techniques, know nonverbal communication, possess a good command of speech culture.

The model structure of the modern school teacher involves together with the basic competencies, needed to the teacher of any specialization, a number of specific competencies that provide quality training and education of children. The list of competencies and skills that characterize teachers, one should point out also tutorial abilities that are especially important in the work with a small child, who grows dependent and often dependent from adult.

European requirements for the training of teachers, the quality of their professional qualifications and competencies, professional development of teachers – are the most urgent issues of teacher training in Europe. It is very difficult to create a universal, while effective for different countries, model of modern teachers and identify a set of necessary professional qualifications, skills and competencies, especially in dynamic changes in different spheres of social and cultural life of European society. These factors, discussions on this issue led to the beginning of the search and identifying a set of professional skills necessary for the effective operation of Polish teachers in today's European integration and education reform, specifying conditions of their professional development.

A modern teacher is showing pupils the experience modern ways of mastering knowledge, teaching methods and use of knowledge and becomes rather an organizer of the learning process than a bearer of knowledge.

Both in Poland and in other European countries and in the world the psychological trend in research of teacher's profession has deep traditions [4]. The first studies on the teacher (XIX and XX centuries), focused on finding the theoretical model of an ideal teacher.

A new dimension of educational functions and tasks is presented by Shempruh J. [5]. Author also includes the care for the cognitive capabilities of pupils, the development of their creative thinking, public patience, critical thinking and learning different ways of behavior in difficult situations. A modern school introduced new pedagogical functions for teachers related to their promotion through the ranks. These include: mentor to novice teachers (teacher – trainee), whose mission is to provide professional assistance to

novice teachers; guidance of subject group/ association, the organization of the association and providing consultations; guidance of a group of kindergarteners, organizing some form of developing pedagogical competencies according to the priorities of the school and the like.

Current tasks assigned to the teacher, related to the reform of the Polish education, imply that:

- education and training should be an integral part of the school;
- such important elements as the transference of information, the development of skills and competencies, upbringing should be proportionally combined in schooling;
- a pupil is in the centre of school work. In this regard, the most important has to be his development, not curricular requirements of individual subjects;
- the school system, especially at the primary level should have integrative nature, that integrate different areas of knowledge;
- the school system should be homogeneous in nature, which is guaranteed be the state; this task is realized in granting autonomy to the school community: its director, teachers, parents and pupils;
- The school environment should create conditions for efficient cooperation of the teaching staff, ensure the educational conditions of the ideas and principles of developmental education.

The training of teachers, according to V. Okon' [7], is characterized by the following features:

- implementation of educational work by people with different levels of qualifications (higher education and vocational training). Candidates for the post of teachers often choose this profession by chance without an appropriate system of incentive, the result of failed exams to a different direction. Lack of professional identification is often a barrier to the development of relevant skills and professionalism of a man;
- schools often do not have good scientific and didactic base, professorial staff, relevant program;
- institutions that train primary school teachers often use ineffective methods and means of work, which do not correspond to modern requirements, needs and expectations of pupils. In universities the principle of treating students as subjects of study with their independence, enhancing their intellectual and creative potential of the relationship is often not honored;
- Pedagogy and Psychology are seen as a branch of instrumental knowledge, separately from the cultural and social context.

In this regard, the author emphasizes the need for modification of the existing model of teacher training. V. Okon' thus formulates the directions of proposed changes: making changes in the structure of training teachers, especially the selection of university teachers, appropriate selection of applicants for pedagogic institutions; training future teachers, based on the current corresponding to the appearance of Polish schools and educational reality, changing programs; providing institutions, teachers engaged in teaching with relevant research and experimental schools; collaboration with educational, cultural and other institutions interested in the appropriate level of qualifications of teachers.

One of the areas of training of primary school teachers is forming their technological competencies. In particular, L. Makarenko considers computer literacy as an element of training future elementary school teachers. The research, performed by L. Petukhova, is the first to give the scientifically grounded theoretical and methodological and conceptual bases of formation of technological competencies of primary school teachers in higher education; it introduced into scientific use the term «threesubjective didactics» as a modern model of education, the essence and structure of the phenomenon «technological competence of future teachers of elementary school». It is shown that the formation of technological competence of future teachers of primary school is effective under the condition of creating the information and communication teaching environment as an equal partner in the educational process. The essential characteristics of information-communication educational environment were found out. A didactic model of definite phenomenon on the material of the course «History of Pedagogics», based on the integration of the traditional information and communication forms and methods of teaching was introduced. The research defined organizational and pedagogical conditions (adaptation of the content of training of primary school teachers in accordance with modern requirements, efficient combination of traditional

and computer technology education and promotion of educational activity of students; enhancing motivation and interest of students to acquire knowledge; the formation of professional skills through the development of creative thinking of students; involving them in productive research; the use of hypertext, multimedia and distance learning as a platform of building a modern computer-oriented teacher training system; taking into account the characteristics and aspirations of students focused on individual education programs; systematic and operational control and correction of student learning outcomes), evaluation criteria (amount of knowledge, practical skills, formation of motivation, reflection), components (motivation , semantic, procedural and active, reflexive) technological competencies of primary school teachers and the level of their formation (starter, basic, standardized, reproductive and research, productive) and also varieties of technological competencies (technological – collecting, technological – converting, technological – saving , technological – networking, technological – presenting) [8].

Technological training of primary school teachers in the light of humanistic paradigm is to build humanistic orientation of educational activities. By the humanistic orientation we mean the unity of motivational values of an individual, based on the attitude to a man as to the highest value. Such orientation determines, stimulates all types and forms of relationships of the participants of educational process, the contents of the teacher's activity. Humanistic orientation of future primary school teacher is defined as a professional capacity, which is the basis of developing in children respect for others, responsibility, care, doing good.

The level of readiness of a teacher is revealed in the ability to structure their plan of actions, to guide the activities of students, suitability to apply the methods of training and education under certain circumstances, the ability to control the behavior and activity of students to find and contact the right tone in relations with them, the ability to make decisions instantly and find the most effective means of pedagogical influence on them.

References

1. Pasichnyk V. R. The training system a teacher of history in Poland (80–90 s XX century): dissertation for obtaining sciences. Degree Candidate ped.science: 13.00.04 — Theory and Methodology of Professional Education / Pasichnyk Volodymyr Romanovych. — Kyiv, 2001. — 20 s.
2. Handabura O. V. Features of vocational and pedagogical training future teachers of elementary school / O. V. Gandabura. — URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_51.pdf.
3. Khomych L. O. Vocational-pedagogical preparation of elementary school teachers / L. O. Khomych. — K. : Master-S, 1998. — 199 p.
4. Pevtsova E. A. Professionalism of the teacher: facets of mastery: The personal-oriented educational concept requires the teacher to reflect the means of his own activity // Teacher. -2000. — No. 6. — P. 78—80.
5. Szempruch J. Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcionjoni i rozwój zawodowy. — Rzeszów: Fosze, 2001. — 194 s.
6. Pedagogy. Tom II / red Z. Kwieciński, B. Śliwerski / Warszawa: PWN, 2003. — S. 98—122.
7. Okoń W. Rzecz on the education of the scientist. — Warszawa: WSiP, 1991 — 242 s.
8. Telichko N. V. Analysis the directions of preparation future teachers of elementary school. — URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnapv_ppn/2012_63/12tnvyps.pdf.

Кучай О. Впровадження нових педагогічних технологій у підготовці педагога сучасної школи в Польщі та Україні

У статті розглядається гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної педагогіки зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення досвіду загальноосвітньої та вищої школи, зокрема, Республіки Польщі. Європейські вимоги до підготовки вчителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки учителів в Європі. Польські вчені активно працюють над пошуком оптимальних шляхів удосконалення системи підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Найбільш важливими виробничими та навчально-розвивальними функціями, які виконує вчитель початкових класів в Україні, є професійно-особистісне самовдосконалення, тобто підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності через особистісний і професійний саморозвиток; створення умов для саморозвитку та саморозкриття дитини за допомогою саморозвивальних технологій і методик.

Ключові слова: підготовка вчителів, університети, школи, Польща, Україна.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

UDK 37.378

Tetiana KUCHAI

doctor of pedagogical sciences, associate professor
Department of Pedagogy and Psychology,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Beregszász, Ukraine
e-mail: tetyanna@ukr.net

dr Ireneusz PYRZYK

dean of the pedagogical sciences department
a.i. Cuiavian University in Włocławek, Poland

FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEM IN JAPAN AND UKRAINE

The article presents a comparative analysis, found similarities and differences in the development of student learning and teacher training at universities in Japan and Ukraine . The origins of Japanese economic miracle are particularly suited to the training and education of the younger generation, combining western trends with the traditional humanistic educational principles. The Japanese education system , like Ukrainian , has undergone transformation towards humanistic many difficulties due to historical conditions and characteristics of the national mentality . Comparative analysis of the education system in Japan and Ukraine showed similar approaches in the educational process in schools: the structure of schools (primary, basic, senior), the operation of private schools, although there is a difference in the period of training; the use of credit- modular technology that promotes democratization of education; organizational forms of the educational process for the preparation of teachers (lectures, seminars, practical and so on.); Graduate School offers training both competition and on contract basis in government educational institutions; there are private educational universities.

Keywords: students, school, teacher, Japan, Ukraine.

The strategy of Ukraine is aimed at developing the national education system and its adaptation to a market economy, transformation and integration into the European and world educational community. Therefore, as I. Gryschenko remarks the experience of developed countries in the modernization of education systems would be of primary importance for Ukrainian education system. We are interested in the development of the education system in Japan [1].

The aim of the article is to provide comparative analysis and to identify similarities and differences in the development of student learning and teacher training at universities in Japan and Ukraine.

The problem of upbringing and education of children and youth in Ukraine and Japan was the subject of analysis for many educators and psychologists in different historical periods: I. Gryschenko, V.Yelmanova, O. Zheleznyak, S. Koretska, G. Kochkina, G. Mykaberydze, A. Ozerska, T. Pavlova, N. Pazyura, T. Sverdlova and others.

Japanese education is unique and very peculiar phenomenon. Due to the unique historical and geographical conditions (insular position of the state, alternating periods of political openness and isolation, alternating influences of Eastern and Western culture), Japan gained special ability to accumulate the best achievements of other countries, to adapt them to their own conditions and to apply them in their own «Japan-like» form, that is in combination with their own cultural traditions [2, 117].

The origins of Japanese economic miracle lie mostly in a special attitude to teaching and upbringing of the younger generation, which combines western trends with the traditional humanistic educational principles [3, 5].

Despite a thorough study, some aspects of this issue, mainly identifying similar and different features in the development of student learning at school and teacher training needs further reflection.

Based on the analysis of scientific literature we defined and pointed out the specific features

of the educational system in schools and universities of Japan and Ukraine.

The comparative analysis of the education system in Japan and Ukraine showed similar approaches in the educational process in schools:

- The structure of schools (primary, basic , senior), the operation of private schools, although there is a difference in the period of study;
- The use of credit- modular technology that promotes democratization of education; organizational forms of educational process in teacher training (lectures, seminars, workshops etc.).
- Higher educational establishments offer training both on a competitive and on a contract basis in state educational institutions; there are also private pedagogical higher educational institutions.

In the 20–70s years of XX century Japanese educators got interested in Soviet education and found many similarities: class- lesson system, mandatory attendance, the number of pupils within a form (about 40 pupils), examinations, centralized school management, teacher – the center of the educational process, the lack of differentiation due to one's abilities. But the Soviet theory and learning experience inspired the Japanese to import those things which do not contradict their national educational traditions. Especially popular are the works of the Soviet educator, humanist V. Sukhomlynsky, they got really inspired by his ideas, celebration of beauty, ability to find flowers, leaves, butterfly special facets and educate students in the aesthetic and ethical preferences and values develop their emotional sphere , because the Japanese appreciate the respect to human rights, respect for parents, caring for nature [3, 128–129].

We note as a positive fact that in Japan experience of other countries is extensively studied. Particular attention is drawn to the fact that new, borrowed from other countries, is used in experimental schools (carried out practical research on increasing activity and motivation of students).

On the basis of the American experience, using new forms and methods of training, focused on detailed observation of individual achievements of each student to meet their individual needs, adapting to the conditions of the education system [3, 188].

Studying the problem of building Ukrainian school, Ukrainian scientists S. Goncharenko , Yu. Maliovanyy consider it necessary to implement personalization in the learning process [5].

An important part of training primary school teacher is the consideration of problems of training and education of students. As Davydov noted, in 1992 the Ministry of Education of Japan has introduced an improved curriculum in all grades of primary school [6, 39]. In legislative materials of the Ministry of Education the main improvements over which teachers have to work and developed guidelines for them are formulated. In particular:

- Child rearing should be directed to the formation of such qualities: skill introspection behavior, thoughts, capacity for independent decisions, etc.;
- To provide children the necessary knowledge, facilitating the manifestation of their identity, and differentiation programs of artistic inclinations, desires to educate themselves;
- The main form of training – organizing group activities for each student aware of their role;
- Teaching children – to perceive problems of their own and of others;
- Increasing interest in children to the culture and traditions of the native country and the culture of other countries [7, 30].

We believe that the introduction of an integrated course which, as noted by T. Sverdlova [3, 173] promotes the use of original ideas in each school to implement teaching methods that promote the development of students' thinking and ability to solve problem situations plays an important role in the future, because at the lessons of integrated course, different skills that will be useful in job search.

Through moral education, the school takes into account random factors with which children face every day, such as the Internet. In this case, the teacher has to predict the nature of their actions to neutralize or enhance it for educational purposes. This problem concerns educators in Japan, and Ukraine, as the content of information sites, without depriving their value as an important source of information, is often aggressive and broadcast communication culture and moral values far from those instilled in Japanese and Ukrainian schools where educational work

efficiency gradually decreases. It should be added that in modern Japanese culture in the information space of the Internet is a collision of cultural values, which leads to loosening and blurring of national culture, and as a result to distortions in moral education [8, 139–140].

Researcher G. Mikaberidze notes such similar symptoms, both in Japan and Ukraine a pupil spent at least 2 hours on homework [9, 87] I. Gryschenko said that time of teaching in all universities in Japan is standardized. Basic Course of Teachers Higher Education lasts for 4 years in all major areas of study and specialties. A bachelor's degree after the basic course is awarded – Gakushi. Graduates who showed the ability to research, can continue their studies for the master's degree (Shushi). It lasts 2 years. Degree of Doctor of Philosophy (Hakushi) provides 3 years doctoral studies for those with a master's degree and at least 5 years for a bachelor [1]. For standardization of the structure and course of study at universities in Japan for the preparation of teachers one can note their similarity to the structure in Ukraine.

The comparative analysis revealed features of the education of children and youth in Japan. In particular, preference is given to primary school moral education and organizing extracurricular activities. The tradition of priority role of education is supported by family.

The school curriculum includes three types of learning activities: academic subjects, moral education and extracurricular activities. It should be noted that the decree of Ministry of Education hakusyu – cedaw – ere emphasizes that moral education should be given adequate attention not only directly in the classroom, but also in all academic subjects and extracurricular activities. Lessons of moral education teachers give according to the developed recommendations based on state educational standards, readers for reading and other benefits. For teaching this subject teachers should develop curriculum for the entire school year. As to the content of moral education, it has four areas:

- Attitude to oneself;
- Attitude to other people , relationships with others;
- Attitude to nature and the sublime (divine) principle;
- Ratio within the group , within groups of people and the society as a whole [8, 114–116].

Direct content and form of lessons on the subject of education are determined by each prefecture . Number of hours can vary – from one to four per week [8, 120].

In elementary school lessons of morality are held once a week and are built according to the content of lessons on the subjects, extracurricular classes are introduced to the program and, accordingly, to the schedule, from Grade 4 – is a specific feature of the curriculum of Japanese school [8, 145–146].

Man of traditional Oriental culture learns faster to be, than to know [8, 143].

Japan is a special «eastern» type of culture, which is characterized by the maintenance and preservation of cultural norms, values, customs, traditions, techniques and means of education. This distinguishes the “Eastern” culture from «Western» type, which is characterized by a change of paradigms thought of denying the value of the previous era and the nomination of its values and cultural norms that are oriented towards the younger generation [8, 9]. As noted by G. Kochkina, in Japan moral culture is considered to be the part of culture and based on the traditions of recreation:

- Paternalistic – moral education as a compulsory Respect for the Aged;
- The religious – moral education as maintaining the authority of faith;
- Enlightenment – moral education as a result of the development of scientific knowledge;
- Communitarian – moral education as a process of forming a sense of teamwork.

In the practice of the reproduction of culture, each of these traditions is organically connected with others. But in Western culture (including Ukraine) enlightenment tradition is considered to be the dominant way of broadcasting culture. In the countries of Eastern culture in the first place are the paternalistic and communitarian traditions – these societies related to «traditional», because the recovery process is the main activity, social structures, life deposits traditions (China, Japan, Vietnam , Korea and others). They change the process so slow that it seems to be static.

Western culture, in contrast, is characterized by the dominance of dynamic trends. Example of the «dynamic society» may be the country's Euro–American culture. In the value system of dynamic society occupies a special place rational knowledge and technological progress. However, in this case educational system in some ways is built on the dogmatic type and training people for future in accordance with the ideas of the past, i.e. the traditional culture samples [8, 32–34].

So one of the specific features of the education of children in Ukraine and Japan is that the advantage of elementary school in Japan is given to moral education and organizing extracurricular activities that the moral culture of Japan is based on the traditions of reproduction and broadcast dominant culture in the first place are the paternalistic and communitarian traditions.

We see the difference in the fact that Ukraine the central place in the educational process is the development of logical thinking, analysis, synthesis, conclusions; characteristic feature in in Japan – is primarily imitate or copy [8, 138]. All life of Japanese is determined by the prestigious institutions, starting with the selection of the kindergarten. All children learn to work on the limits of their capabilities, learn by heart a large amount of educational material, being constantly under the pressure of competition. Japanese educational system remains authoritarian, focused not on the individual personality but on the social order, which is a major problem in education in Japan. Unification, unity curriculum and educational orientation training up till now remained the defining characteristics of modern elementary and junior high schools in Japan. Today, scientists and practitioners vigorously debated issues of identity and abilities.

For Japanese teacher all children are equal, none of them are weak and strong, but all are either lazy or diligent, what explains the lack of special programs for the gifted and underachieving children. There are no pupils staying for a second year in the same form, but there are «dzyuku» or «ebiko» – tutoring schools for such kids, which are quite popular in Japan. About 80% of children of primary school and 95% of secondary school attend in the evenings and on Sundays the «dzyuku» because the Japanese school does not guarantee their students the knowledge required for admission to universities and other educational institutions. [3, 155].

Recently, Japanese scientists have spread among the theories about using computers to make certain adjustments in alertness of Japanese. This is due to the fact that there is a well-established idea of a bad Japanese ability to be creative. Experts say that creativity is an activity subject to the laws of analysis and synthesis, and logical processing of information – a prerequisite of this activity. Meanwhile, Japanese Professor Tsunoda said that the Japanese take the information coming from the external world, not as the Europeans: the Japanese language feature and function of emotions is based in the left hemisphere, and the Europeans have these functions different hemispheres (language – left and emotional – right). We can say that the Japanese analyze external information on the laws of nature. This largely explains the features of Japanese poetry and art. Moreover, according to Professor Tsunoda, an impact on the attitude of the Japanese to the analytic-synthetic activity is ideographic nature of Japanese writing.

One of the leaders of the research service company ‘Sony’ Makoto Kikuti, concluded that the student of Western culture during reading and writing focuses on logical characters. This behavior, according Kikuti, provides children the skills of logical thinking that unfolds sequentially. Japanese child takes entire structures characters (ideograms) and this is another system of mental activity. Creative thinking processes requires two mental operations – suksesyv (sequential) and simultaneous (concurrent). The Japanese are developed only in recent. Communicatiion with computers, according to scientists, will develop practically absent consistent system. Thus, the development of creative abilities using computers can be regarded as a specific method of Japanese education [3, 139].

The education system in Japan is as follows: Primary School – 6 years, secondary education – 6 years, higher education – 4 years (bachelor) 2 years (Master) + 3years (doctor). Six years of primary school education due to the fact that the Japanese language is an important part of education, and the education of the younger generation. To be able to write in Japanese, requires constant practice and accuracy. It is known that

there are three Japanese alphabets. Besides Chinese characters «Kanji», which came to Japan in the VI century, there are two writing systems – «hiragana» and «katakana», each of which has 46 letters. «Kanji» is used to express not only words but whole concepts. At the end of primary school children should know about reading and writing about a thousand kanji [10].

As for the structure of higher education in Japan, – it is get at state, municipal and private universities and private sector of higher education dominates. Here is a brief description of some of the best universities in Japan.

University of Tokyo is a leading research university and one of Japan's most prestigious universities. In the ranking of the best universities in the world in 2009 according to the Times Higher Education it ranks 22nd, and Global universities ranking – 3rd place. University of Tokyo offers courses in almost all academic disciplines and conducts research across the spectrum of learning activities. Toke Dayhaku – 6 graduates won the Nobel Prize. It has 10 university departments, 11 research institutes, 11 postgraduate schools, 12 graduate schools.

All university facilities cover an area of 40 hectares. Tokyo University has cooperation agreements with over 200 institutions in 47 countries. Tokyo University is a member of several international organizations , including AEARU (Association of Research Universities of East Asia), APRU (Association of Pacific University) and IARU (International Alliance of Research Universities) [11].

Kyoto University – the second largest university in Japan, leading in research. In the Academic Ranking of leading universities «Global universities ranking» Kyoto University ranks 11th and in the rating «Times Higher Education-GS Work! University Rankings» – 25th.

The National University of Japan consists of 16 high schools, 10 departments, 21 research and education center and 13 research institutes. Academic Exchange Programme is implemented with 23 countries. Kyoto University is a member of international associations, including AEARU (Association of Research Universities of East Asia), APRU (Pacific Association of Universities). Currently 5 Kyoto University graduates are Nobel Prize winners [12].

The best private universities in Japan in the structure have primary, junior and senior high schools and even kindergartens. And if the applicant has successfully passed all the way from kindergarten to high school in a university system, he or she enters it without examination. Only when joining the best private university students in schools under the relevant quota, conduct competition «among the best of the best» to get a recommendation for university admission without examination, only by conducting interviews [1].

Management of education system in Japan is on three levels – national, Prefectural and municipal. Overall responsibility lies on the Ministry of Education as a public national authority management, which promotes the spread of general education, led by the education department and public schools, is the educational and cultural activities. It also manages other education authorities, advises and helps them. The main functions of the Ministry of Education: 1. The development and implementation of core curriculum, education management and financing. 2. Development regulations of the educational process, approval of textbooks for elementary and high school. 3. Provide funding for local government, management education departments and prefectures help them. 4. Exercise its powers in respect of national universities, junior colleges, technical colleges and other institutions. 5. Approval of the discovery of new public and private universities and junior colleges. 6. Provide general oversight of private higher education institutions and providing them with financial assistance.

At the level of prefectures main body of the education department of education is of 5 members appointed by the governor of the prefecture and the nominations are approved at a meeting with the prefecture. Head of the Department directs and performs duties within his jurisdiction. The head is selected by the Department of Education and his candidacy is endorsed by Minister of Education.

The main functions of the department of education:

1. Prefectural Administration schools (mostly middle- aged and special), libraries, education centers and other educational institutions.

2. Implementation of long-term educational programs, physical education, organizing sports events.

3. Personnel, including the hiring and firing of teachers of municipal elementary and junior high schools.

4. Management of municipal departments of education, consulting and methodical work with them and help.

The municipal education departments consist of 3–5 members appointed by the mayor or commissioner nominated by the municipality and the municipal council approves. Head of the department is elected from among its members and approved by Prefectural Department of Education. The municipal education departments have the following functions:

1. Management of municipal schools (mainly initial, middle and junior kindergartens) of working with the public, organizing various educational activities at the local level.

2. Implementation of long-term educational programs, physical education and the organization of sporting events.

3. Selection of textbooks for use in public primary and junior secondary schools.

4. Consult on hiring and firing teachers of primary and junior secondary schools [4, p. 115–116].

In Ukraine, there are three levels of public administration education:

- Ministry of Education and Science of Ukraine – the highest level;
- Department of Education – Intermediate;
- Educational institutions where the educational activities take place – the third level.

Recently in Ukraine the network universities for teaching professions, educational and skill levels of higher pedagogical education changed. Teacher training in Japan has two educational levels: bachelor – master, in Ukraine – three: bachelor – specialist – master. But recently in Ukraine universities go to a two-cycle training of teachers with higher education bachelor – master. This is diversification of educational levels by training profile [13, 236].

Comparative analysis of the education of children and youth in Ukraine and Japan made it possible to identify similar approaches in the educational process (accumulation finest achievements of other countries and put them into practice in conjunction with their own cultural traditions, the structure of schools and universities (to some extent) the use of credit-modular technology, organizational forms of educational process in the preparation of teachers (lectures, seminars, workshops), (the presence of different levels of training) and especially teacher training at universities in Japan, which are as follows: priority is given to primary school moral education and organizing extracurricular activities, maintaining and preserving cultural norms, values, customs, traditions and methods of development, imitation and copying – a characteristic feature of education in Japan, learning takes place on the edge of their capabilities; spreading theory of using computers to make adjustments in mental activity, in the development of creativity in Japanese, the dominance of the private nature of higher education, training of teaching staff in two educational levels: bachelor – master.

References

1. Gryshchenko I. M. Structure and features of higher education management in Japan. URL: http://www.yourdatabase.org.ua/obshhestvo/stan-ta-osoblivosti-upravlinnya-vishhoyu-osvitoyu-v-yaponi%D1%97.html [in Ukrainian].
2. Sverdlova T. G. (2002) Primary school in Japan: compliance with the criteria of humanization of education. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*. *Coll. Science Works by KNLU, NMAU*. V. 21. K. 117—120. [in Ukrainian].
3. Sverdlova T. G. (2004) Theoretical foundations of the humanization process of education in Japan. Dis ... cand. ped sciences. Kyiv, 216. [in Ukrainian].
4. Ozerskaya O. Yu. (2004) Certification of pedagogical activity as a factor in the training of the educational elite in Japan. *The theory and practice of social systems management: philosophy, pedagogy, sociology*. № 2. 113—120. [in Ukrainian].
5. Goncharenko S. U., Malovany Yu. I. (1998) Socio-pedagogical problems of building a Ukrainian school // *Ridna shkola (Native school*). 12—19. [in Ukrainian].
6. Davydov N. I. (1996) Foreign Education Systems (US, Japan, UK, FRG, France) ed. Kruglova Yu. G. Moscow: Publishing House of the Moscow State Polytechnical Institute, 37—60. [in Ukrainian].
7. Elmanova V. K. (1989) Higher education abroad (USA, UK, France, Germany, Japan, Chinese People's Republic). L. 50. [in Russ].
8. Kochkina A. E. (2005) Formation of moral qualities of the person in the traditional system of education (on the example of Japan). Dis ... cand. ped Sciences. Karachayevsk, 155. [in Russ].

9. Mikaberidze G.bV. (1995) USA — Japan: Whose school is better? *Pedagogics*. M. 83—88. [in Russ].
10. Pavlova T. Traditions and reforms of the modern Japanese school. URL: http://osvita.ua/school/theory/1021/[in Russ].
11. University of Tokyo URL : http://infostudy.com.ua./universities/university-tokyo/.
12. Kyoto University URL :http://infostudy.com.ua./universities/kyoto-university/.
13. Kremen V. G. (2005) Education and Science in Ukraine — Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results. K . : Diploma. 448. [in Ukrainian].

Кучай Т. Пижик І. Особливості системи освіти в Японії та Україні

У статті здійснено порівняльний аналіз та з'ясовано подібне й відмінне в процесі розвитку системи навчання учнів та підготовки вчителів у ВНЗ Японії та України. Витоки японського економічного дива знаходяться в особливому підході до навчання та виховання підростаючого покоління, що поєднує західні гуманістичні тенденції з традиційними освітніми засадами. Японська система освіти, подібно до української, зазнала на шляху гуманістичних перетворень багатьох труднощів, зумовлених історичними умовами та особливостями національного менталітету. Порівняльний аналіз розвитку системи навчання в Японії і Україні засвідчив подібні підходи в організації навчального процесу в навчальних закладах: структура шкіл (початкова, основна, старша), функціонування приватних шкіл, хоча є різниця в терміні навчання; використання кредитно-модульних технологій, що сприяє розвитку процесів демократизації навчання; організаційних форм навчально-виховного процесу при підготовці вчителя (лекції, семінари, практичні та ін.).

Ключові слова: студенти, школа, вчитель, Японія, Україна.

Кучай Т. Пыжик И. Особенности системы образования в Японии и Украины

В статье осуществлен сравнительный анализ и показаны отличия в процессе развития системы обучения учащихся и подготовки учителей в вузах Японии и Украины. Истоки японского экономического чуда находятся в особом подходе к обучению и воспитанию подрастающего поколения, сочетающий западные гуманистические тенденции с традиционными образовательными принципами. Японская система образования, подобно украинской, потерпела на пути гуманистических преобразований многих трудностей, обусловленных историческими условиями и особенностями национального менталитета. Сравнительный анализ развития системы обучения в Японии и Украины показал подобные подходы в организации учебного процесса в учебных заведениях структура школ (начальная, основная, старшая), функционирование частных школ; использование кредитно-модульных технологий, способствует развитию процессов демократизации обучения; организационных форм учебно-воспитательного процесса при подготовке учителя (лекции, семинары, практические и др.).

Ключевые слова: студенты, школа, учитель, Япония, Украина.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 371.15+371.13+372.3+37.036

Олексій ЛИСТОПАД

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: alex.listopad@gmail.com

Вікторія НЕСТЕРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: nv.od.ua@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкрито особливості сучасних досліджень у вищих навчальних закладах. Визначено функції науково-дослідної роботи студентів. Доведено, що науково-дослідна робота майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступає органічною складовою частиною цілісної системи професійної підготовки. Залежно від змісту і порядку здійснення заходів науково-дослідна робота студентів визначено три основні її види. Зазначено, що всі види науково-дослідної роботи забезпечують розвиток особистості студента. Обґрунтовано дві групи умов, що впливають на ефективність організації науково-дослідної роботи. Перша група – особистісні умови, обумовлені особливостями викладача, який організує наукову-дослідну роботу студентів, а також особливості студентів, які беруть участь у науково-дослідній роботі. Друга група – управлінські умови, які характеризують організаторські або управлінські особливості організації науково-дослідної роботи студентів.

Ключові слова: науково-дослідна робота, функції науково-дослідної роботи студентів, види науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Сьогодні дошкілля знаходиться в авангарді усіх освітніх реформаційних процесів. Зміни, що відбуваються в сучасній дошкільній освіті, зумовлюють необхідність оновлення системи підготовки спеціалістів. Сьогодні, як ніколи раніше, дошкільним закладам потрібні фахівці з новим світоглядом, високою педагогічною культурою. Час вимагає підготовки дошкільного працівника, який би поєднував широкий спектр педагогічних функцій, був готовий здійснювати навчально-виховний процес у комплексі з науково-дослідною роботою. Тому, що як показують дослідження з проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, важлива роль у формуванні особистості майбутнього фахівця відводиться науково-дослідній роботі студентів.

Разом з тим, аналіз публікацій з проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (А. Богуш, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, Н. Грама, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, Е. Карпова, І. Княжева, О. Кучерявий, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Г. Підкурганна, Т. Поніманська, Т. Степанова, О. Трифонова та ін.) дозволяє стверджувати, що випускники вищих педагогічних навчальних закладів недостатньо використовують в практичній діяльності досягнення сучасної педагогічної науки, зазнають значних труднощів в організації самостійної науково-дослідної роботи. Адже без розуміння особливостей наукового дослідження, володіння методами наукового пізнання неможливо бути здатним до науково-дослідної роботи в професійній діяльності. Тому цілком зрозуміло, що науково-

дослідна робота повинна проводитися систематично і цілеспрямовано протягом всього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі, щоб забезпечити формування особистості, здатної до творчої праці та професійного розвитку.

Проблема організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історичному аспекті знайшла відображення в працях А. Алексюка, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Любара, О. Сухомлинської та ін. Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають Л. Авдєєва, В. Будак, Ю. Васильєв, Ф. Волков, Г. Засобіна, В. Марєєв, О. Микитюк, Н. Пузирьова, Н. Яковлєва та ін. Теоретичні основи організації науково-дослідної роботи розкрито у докторських, кандидатських дисертаціях, монографіях О. Адаменко, Н. Гупана, О. Лавріненка, Г. Лесик, О. Мартинюк, О. Назаренко, І. Регейло та ін. Визначення специфіки науково-дослідної роботи здійснено в публікаціях (Д. Багалій, О. Єфіменко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, М. Міллєр, І. Огієнко, С. Сисоєва та ін.).

Як зазначає О. Микитюк, наука у вищих навчальних закладах має свою специфіку. Зокрема, особливістю сучасних досліджень у вищих навчальних закладах, на відміну від академічної і галузевої, є: 1) відсутність, як правило, консервативної наукової структури (наукові школи порівняно невеликі і організаційно оформлені як кафедральні наукові колективи; 2) багатопрофільність, яка забезпечується широким підбором спеціалістів різної галузевої спрямованості; 3) відсутність відомчих амбіцій і пов'язана з цим свобода інтелектуальних уявлень; 4) висока ротація спеціалістів за рахунок припливу аспірантів, докторантів, пошукувачів – активної частини наукового колективу, що забезпечує виконання пошукових робіт з високим науково-практичним рівнем; 5) розширення і поглиблення творчих взаємозв'язків і співдружності вузівської та галузевої науки; 6) здатність задовольняти не тільки інтереси розвитку суспільства, але й приватні інтереси самої вузівської науки шляхом фундаментальних і прикладних досліджень теорії і практики вищої освіти щодо наукового забезпечення навчального процесу (розробка методичних, методологічних і дидактичних проблем) [3, 6–7].

Аналіз офіційних документів і практики роботи вищих навчальних закладів дозволив О. Микитюку визначити наступні функції науково-дослідної роботи студентів: а) функція удосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень в навчальній діяльності вищої школи; б) функція виховання: наукові дослідження розкривають студентам широке коло різноманітних наукових проблем, що сприяють розширенню світогляду, виховують потяг до самоосвіти; в) функція розвитку у майбутніх фахівців мислення, вміння спостерігати, аналізувати та творчо розвиватися [3, 11].

Аналіз наукових праць показує, що на сьогоднішній день накопичено значний теоретичний матеріал, що дозволяє розробляти й впроваджувати різні підходи до організації науково-дослідної роботи студентів. На кафедрі дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» накопичено позитивний досвід щодо організації науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка виступає органічною складовою частиною цілісної системи їхньої професійної підготовки. Вона є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти.

Підвищення ролі і значення студентської науково-дослідної роботи на сучасному етапі розвитку України вимагає підвищення рівня керівництва нею. Науково-дослідна робота студентів на кафедрі дошкільної педагогіки організована таким чином, щоб розвивати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів схильність до науково-дослідної діяльності та створювати передумови для виховання, формування і самореалізації творчих здібностей студентів, розширювати теоретичний кругозір і наукову ерудицію студентів, сприяти популяризації наукових знань і досягнень серед студентів, забезпечувати найбільш ефективний професійний відбір обдарованої і талановитої молоді для подальшого навчання за педагогічними напрямами в магістратурі та аспірантурі університету.

Організація науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів базується на принципах науковості, системності, послідовності, демократичності, стимулюванні розвитку творчості. Дотримання цих принципів дозволяє забезпечувати: розвиток творчої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; інтеграцію навчально-виховного і науково-дослідного процесів; здійснення науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на всіх етапах навчання; послідовність в освоєнні студентами різних принципів, методів і технологій виконання наукових досліджень по мірі їх ускладнення відповідно до стадій освітнього процесу; використання різноманітних форм організації науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, як передбачених навчальними планами, так і тих, що виконуються поза навчальним процесом; широке використання змагальних заходів стимулюючого характеру різних рівнів (від кафедрального до міжнародного); використання різних форм заохочення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Організація науково-дослідної роботи на кафедрі має наступні особливості: 1) залучення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до науки на перших етапах навчання; 2) формування мотивації до науково-дослідної роботи, сприяння в опануванні наукового методу пізнання, поглибленому і творчому освоєнні навчального матеріалу; 3) пропаганда серед майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів різних форм наукової творчості у відповідності до принципу єдності науки і практики, розвиток інтересу до науково-педагогічних досліджень як основи для створення нових знань; 4) виховання творчого ставлення до педагогічної професії через дослідницьку діяльність; 5) навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів методикам і засобам самостійного вирішення науково-педагогічних завдань; 6) залучення найбільш обдарованих студентів до цілеспрямованої науково-дослідної, освоєння нових педагогічних технологій дослідження; 7) відбір і рекомендація найбільш перспективних студентів, що активно займаються науково-дослідною роботою для продовження освіти в аспірантурі, для формування резерву науково-педагогічних кадрів у рамках системи підготовки наукової зміни; 8) виховання патріотичного відношення молоді до досягнень вітчизняних наукових шкіл та наукових шкіл університету на основі спадкоємності між поколіннями; 9) здійснення співпраці з іншими вищими педагогічними закладами освіти та науковими установами, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду організації науково-дослідної роботи з впровадженням в роботу передових форм і методів наукового дослідження; 10) організаційно-методична робота щодо підвищення ефективності діяльності студентських наукових гуртків та проблемних груп, що діють на кафедрі; 11) організація і проведення різних організаційно-масових і змагальних заходів щодо науково-дослідної роботи студентів (наукових семінарів і конференцій, конкурсів студентських наукових робіт, олімпіад з дисциплін та спеціальностей, оглядів-конкурсів курсових, дипломних, навчально-дослідницьких робіт, дискусійних клубів, шкіл молодих дослідників та ін.); 12) реалізація результатів наукової творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів через сприяння їх публікації та впровадження в науку і практику.

Залежно від змісту і порядку здійснення заходів науково-дослідна робота студентів поділяється на три основні види: науково-дослідна робота майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка безпосередньо ввійшла в навчальний процес (роботи, які виконуються відповідно до навчальних планів і програм в обов'язковому порядку); науково-дослідна робота майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка доповнює навчальний процес (поза рамками безпосередньої освітньої програми); науково-дослідна робота студентів, яка проводиться паралельно з навчальним процесом (головним чином – участь студентів у наукових дослідженнях, що виконуються викладачами і науковцями). Всі три види науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечують повноцінний розвиток творчої особистості студента.

Основні форми науково-дослідної роботи є: 1) студентські науково-дослідні гуртки, зокрема: «Творчий вихователь»; «Пошуково-дослідницька діяльність»; «Молодий науковець»; «Перші кроки в науці»; «Дослідники»; «Науковий пошук» тощо; 2) творчі проблемні групи «Розвиток професійно-творчого потенціалу майбутнього вихователя ДНЗ»; «Професійний саморозвиток студентів у процесі навчання» тощо, що виконують дослідження з проблем, пов'язаних з науковими інтересами як окремих викладачів, так і кафедри в цілому; 3) науково-дослідна робота студентів на базі дошкільних навчальних закладів Півдня України; 4) участь в наукових конференціях і конкурсах різного рівня (внутрішньовузівських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних); 5) участь в психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться кафедрою; 6) участь в студентських олімпіадах (внутрішньовузівських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних); 7) проведення науково-дослідних робіт поза рамками університету; 8) співпраця з дошкільними навчальними закладами; 9) участь в міжнародних програмах і конкурсах, грантів; 10) дослідницька робота, що проводиться за індивідуальним планом при виконанні курсових та магістерських робіт.

Система науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяє самореалізації особистісних і творчих здібностей студентів, розширенню можливостей розвитку інтелектуального потенціалу. Особлива увага приділяється індивідуальній роботі з особливо обдарованими студентами. Кожен майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має можливість під час навчання перевірити свої творчі здібності у різноманітних конкурсах: «На кращий сайт дошкільного навчального закладу»; «Дитячий садок майбутнього»; «Всезнайко» тощо.

Всім студентам надається допомога у виконанні наукових досліджень; у підготовці і представленні наукових робіт на різні конкурси і виставки; у впровадженні результатів наукових робіт в навчально-виховний процес; у підготовці і представленні наукових доповідей на різних міжнародних, всеукраїнських, регіональних та інших науково-практичних конференціях; у підготовці і публікації наукових статей. Постійно проводиться робота щодо забезпечення масової участі здібних студентів в науково-дослідній роботі і виявлення найбільш перспективних студентів для майбутньої наукової діяльності.

Щорічно проводяться конкурси студентських наукових робіт, «Дні студентської науки», студентські наукові конференції, конкурси кращих наукових студентських доповідей, видаються збірники кращих студентських наукових робіт; кращі студентські наукові роботи відправляються на міжнародні, всеукраїнські і регіональні конкурси, виставки і конференції.

Перетворення, які зараз відбуваються в системі організації науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, базуються на використанні багаторічного вітчизняного, а також зарубіжного досвіду, і спрямовані на забезпечення високого рівня підготовки майбутніх вихователів відповідності до вимог стандартів дошкільної педагогічної освіти. Для перевірки ефективності організації науково-дослідної роботи студентів, було проведено експериментальне дослідження.

У процесі дослідження було визначено дві групи умов, що істотно впливають на ефективність організації науково-дослідної роботи. Дослідження здійснювалося шляхом використання методів спостереження, проведення бесіди, анкетування викладачів і студентів Півдня України. Результати проведеного дослідження оброблялися з використанням методів математичної статистики.

Перша група – це особистісні умови, обумовлені особливостями викладача, який організує науково-дослідну роботу студентів, а також особливості студентів, які беруть участь у науково-дослідній роботі. Як показує проведене дослідження, до особистісних умов, що впливають на ефективність організації науково-дослідної роботи, були віднесені: творчий стиль роботи керівника науково-дослідної роботи студентів – 87,3%; високий професіоналізм керівника науково-дослідної роботи студентів – 63,7%; позитивна емоційна атмосфера – 54,3%; урахування індивідуальних і групових особливостей і можливос-

тей студентів – 43,9%; заохочення студентів, які досягли кращих результатів при проведенні наукових досліджень – 43,9%; зацікавленість викладача і студентів в спільній дослідницькій роботі – 43,9%; відповідальне ставлення до виконання своїх наукових і педагогічних обов'язків – 33,2% ; загальна культура наукової і творчої діяльності викладача і студентів – 33,2%.

Друга група – управлінські умови, які характеризують організаторські або управлінські особливості організації науково-дослідної роботи студентів. До управлінських умов, що визначають ефективність науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів були віднесені: творчий характер завдань, які виконувались у процесі науково-дослідної роботи – 87,3%; наукова і практична значущість завдань, які виконувались в ході науково-дослідної роботи студентів – 63,7%; чітко продумана система управління і самоврядування студентів при проведенні дослідницької роботи – 63,7%; наявність комплексної наукової проблеми – 55,6%; активне застосування комп'ютерної техніки в наукових дослідженнях – 55,6%; розширення самостійності студентських досліджень – 43,9%; активне впровадження новацій у підходах до організації науково-дослідної роботи студентів – 43,9%; гласність науково-дослідної роботи студентів – 33,2%; забезпечення спадкоємності в організації і проведенні науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з поступовим її ускладненням від курсу до курсу – 33,2%; зміцнення міжфакультетської і міжвузівської співпраці при проведенні наукових досліджень – 33,2%; взаємозв'язок науково-дослідної і навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – 33,2%.

Як показало дослідження, участь студентів у науково-дослідній роботі під керівництвом найбільш досвідчених керівників дозволяє розвинути творче мислення, виховати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів потребу і уміння застосовувати теоретичні знання у своїй майбутній практичній педагогічній діяльності. Науково-дослідна діяльність дозволяє розвивати вміння аналізувати і узагальнювати факти, приймати рішення, сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує творчу співпрацю викладача і студента, вплив творчої особистості вченого-педагога на формування творчої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Горкуненко П. П. Готовність студента до науково-дослідницької роботи: теоретичний аспект / П. П. Горкуненко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць НПУ ім. Драгоманова. Випуск — 2003 — № 10, — С. 138—146.
2. Листопад О. А. Формування творчої особистості студента в процесі науково-дослідної роботи / О. А. Листопад // Наша школа. — 2012. — № 5. — С. 14—20.
3. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / О. М. Микитюк. — 2-ге вид., випр. і допов. — Харків : ОВС, 2003. — 272 с.
4. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є. С. Спіцин. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. — 120 с.

References

1. Gorkunenko P. P. The readiness of a student for research work: Theoretical Aspect / P. P. Gorkunenko // The Creative Personality of Teacher: Problems of Theory and Practice. Collection of scientific works of the National Academy of Sciences of Ukraine. Drahomanov Issue. — 2003 — No. 10. — P. 138—146.
2. Lystopad A. A. Formation of the student's creative personality in the process of research work / O. A. Lystopad // Our school. — 2012. — No. 5. — P. 14—20.
3. Mykytyuk O. M. Formation and development of research work in higher educational institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect): [monograph] / O. M. Nikitiuk. — 2nd form., Vipr. and supplements — Kharkiv : ATS, 2003. — 272 p.
4. Spitsin Ye. S. Methodology of organization of research work of students in a higher education institution / Ye. S. Spitsin. — K. : View. Center of KNLU, 2003. — 120 p.

Листопад А., Нестеренко В. Особенности организации научно-исследовательской работы будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Доказано, что организация научно-исследовательской работы базируется на принципах научности, системности, последовательности, демократичности, стимулирования развития творчества. Определены особенности научно-исследовательской работы студентов. Обоснованны три основных вида научно-исследовательской работы студентов: научно-исследовательская работа студентов, которая непосредственно включена в учебный процесс (работы, которые выполняются в соответствии с учебными планами и программами в обязательном порядке); научно-исследовательская работа студентов, которая дополняет учебный процесс (вне рамок непосредственной образовательной программы); научно-исследовательская работа студентов, которая проводится параллельно с учебным процессом (главным образом – участие студентов в научных исследованиях, которые выполняются преподавателями и научными работниками). Раскрыты основные формы научно-исследовательской работы: студенческие научно-исследовательские кружки; творческие проблемные группы, которые выполняют исследования по проблемам, связанными с научными интересами преподавателей, так и кафедры в целом; научно-исследовательская работа студентов на базе дошкольных образовательных учреждений Юга Украины; участие в научных конференциях и конкурсах разного уровня (внутривузовский, региональных, всеукраинских и международных); участие в психолого-педагогических исследованиях, которые проводятся кафедрой; участие в студенческих олимпиадах (внутривузовских, региональных, всеукраинских и международных); проведение научно-исследовательских работ вне рамок университета; сотрудничество с дошкольными образовательными учреждениями; участие в международных программах и конкурсах; исследовательская работа, которая проводится за индивидуальным планом при выполнении курсовых и магистерских работ. Определенно две группы условий, которые влияют на эффективность организации научно-исследовательской работы. Первая группа – личностные условия, обусловленные особенностями преподавателя, который организует научно-исследовательскую работу студентов, а также особенности студентов, которые берут участие в научно-исследовательской работе. Вторая группа – управленческие условия, которые характеризуют организаторские или управленческие особенности организации научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, функции научно-исследовательской работы студентов, виды научно-исследовательской работы будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Lystopad O., Nesterenko V. The peculiarities of the organization of future preschool teachers' scientific and research work

It has been proved that the organization of scientific and research work is based on the principles of scientific character, systemacity, consistency, democratic character, creativity development stimulation. The peculiarities of students' scientific and research work have been defined. Three main types of students' scientific and research work have been justified, namely: students' scientific and research work, which is directly provided with educational process (works which are performed according to curricula and programs without fail); students' scientific and research work, which supplements the educational process (which is not included into the direct educational program); students' scientific and research work, which is carried out in parallel with the educational process (mainly it is the participation of students in scientific researches, which are carried out by lecturers and scientists). The main forms of scientific and research work have been disclosed: students' scientific and research clubs; creative problem groups which carry out researches on the problems that are related to scientific interests of both teachers and a department as a whole; students' scientific and research work which is carried out on the basis of preschool educational institutions of the South of Ukraine; participation in scientific conferences and competitions of various levels (intra-university, regional, all-Ukrainian and international), participation in psychological and pedagogical studies, which are conducted by a department; participation in student's olympiads (intra-university, regional, all-Ukrainian and international), carrying out the research works not in a university; cooperation with pre-school educational institutions; participation in international programs and competitions, grants; research work, which is conducted on an individual plan for the execution of coursework and master's work. Two groups of conditions which affect the effectiveness of the organization of scientific and research work have been identified. The first group is personal conditions, caused by the peculiarities of a lecturer, who organizes students' scientific and research work, as well as the peculiarities of students who participate in research work. The second group is administrative conditions which characterize the organizing or administrative peculiarities of the organization of students' scientific and research work.

Keywords: scientific and research work, functions of students' scientific and research work, types of future preschool teachers' scientific and research work.

Стаття надійшла до редколегії 09.09.2017

УДК 376-056.264

Людмила ЛІСОВА

кандидат педагогічних наук, асистент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: ruzhitska@rambler.ru

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто особливості навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Запропонована методика поетапного формування навчальної діяльності в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач. Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Внаслідок чого, дана категорія учнів потребує спеціально організованої роботи, спрямованої не лише на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач, але й на забезпечення корекційної спрямованості навчання впродовж роботи над ними. З огляду на це, виникла необхідність у створенні навчально-корекційної методики, що дозволить корегувати не окремі психічні функції, а навчальну діяльність у цілому.

Ключові слова: активна діяльність, молодший шкільний вік, мотивація, навчальна діяльність.

Навчальна діяльність є провідною у молодшому шкільному віці. Вона направлена на засвоєння знань та способів їх самостійного надбання. Організація навчального процесу полягає у формуванні цієї діяльності у школярів.

У психолого-педагогічній літературі є різні підходи до розуміння поняття «начальна діяльність».

Зокрема, Л. П. Василенко, М. В. Савчин зазначають, що навчальна діяльність є цілеспрямованою діяльністю молодшого школяра, у процесі якої розвивається особистість, формується інтелект, здібності, засвоюються знання [4, 48].

А. К. Маркова звертає увагу на те, що навчальна діяльність відбувається у тому випадку, якщо учень оволодіває новими способами навчальних дій, які випливають із самостійно поставлених навчальних задач, засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки своєї навчальної діяльності [3, 10].

Отже, особливостями навчальної діяльності молодших школярів є поетапність засвоєння знань, необхідність формування умінь і навичок, врахування потреби в спілкуванні, іграх, розвиток особистості учня в процесі навчання.

Впродовж певного періоду науковці формували методологічні засади розвитку та корекції навчальної діяльності у дітей з типовим розвитком Л. П. Василенко, Є. М. Кабанова-Меллер, Г.С. Костюк, О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, Н. О. Менчинська, М. В. Савчин, Л. М. Фрідман та ін., з порушеннями мовлення – Е. А. Данилавічюте, Л. С. Журавльова, С. Ю. Конопляста, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін. [1; 2; 3; 5].

Зокрема, В. В. Тарасун зазначає, що в основі труднощів навчання дітей з ТПМ лежать такі причини: недорозвинення сукцесивних та симультанних (на перцептивному, мнестичному, мовленнєво-мисленнєвому рівнях) синтезів, як наслідок, у них недостатньо формуються загальні та спеціальні навчальні здібності [5, 179], що відображається в труднощах під час розв'язання арифметичних задач.

У всіх учнів з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) Н. С. Гаврилова, В. В. Тарасун спостерігали виражені труднощі

в процесі аналізу [5]: при проведенні класифікації як наочно-образного, так і вербального матеріалу; у роботі з вербальним матеріалом відволікаються на менш істотні зовнішні ознаки (колір, форму, величину) й узагальнюють з опорою на них, ігноруючи при цьому їх абстрактне значення; у процесі роботи з наочним матеріалом більше звертають уваги на зовнішні ознаки предметів, ніж на їх внутрішній абстрактний зміст, а тому узагальнюють цей матеріал не завжди правильно; у процесі роботи з вербальним і з наочним матеріалом змістового типу учням важко самостійно, без навідних запитань, визначити послідовність подій відображених у тексті, в серії малюнків, встановити логічний зв'язок між словами.

Дослідження Л. Є. Томме показують, що в дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування навчальної діяльності, зокрема, діти з ТПМ з труднощами впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що свідчить про неповноцінність функцій, симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису.

Внаслідок чого, дана категорія учнів потребує спеціально організованої роботи, спрямованої не лише на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач, але й на забезпечення корекційної спрямованості навчання впродовж роботи над ними. З огляду на це, виникла необхідність у створенні навчально-корекційної методики.

В основу запропонованої нами методики були покладені ідеї, розкриті в дослідженнях низки науковців: філософів (Сенеки Молодшого, Епікура та ін.) про те, що «Передусім ... слід зрозуміти поняття, що лежать в основі слів, для того щоб, зводячи до них наші думки, питання, вагання, ми могли обговорити їх і у нас при нескінченних поясненнях нічого не залишилося нерозв'язаними, або щоб ми не мали порожніх слів»; математиків (В. П. Єрмакова, М. Планка та ін.) про те, що «Важливе те, чому навчають у школі, а ще важливіше те, як навчають. Одне математичне положення, що його учень справді зрозумів, варте більше за десять формул, що їх він вивчив на пам'ять і навіть знає, як застосувати, хоч не збагнув справжнього їхнього сенсу. Функція школи не в тому, щоб дати спеціальний досвід, а в тому, щоб виробити послідовне методичне мислення»; педагогів (А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського та ін.) про те, що «Діти не повинні вивчати ніяких арифметичних правил, а самі відкривати їх». Ми також опирались на положення психологів (В. А. Крутецького О. М. Леонтьєва, Н. Ф. Талізіної та ін.) про те, що «Розв'язування задач є найхарактернішим і специфічним різновидом вільного мислення», а також і спеціально-корекційні підходи (В. І. Бондаря, С. Ю. Коноплястої, В. М. Синьова, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.) про те, що серед різних видів діяльності людини праця набуває вирішального значення, та успішне виконання її потребує від неї оволодіння необхідними засобами, що передбачає вироблення в людини як специфічних, так і загальноприйнятих вмінь і навичок.

Робота над задачами передбачає розвиток у дітей елементу творчості, нетрадиційного підходу, дуже необхідні і при розв'язуванні арифметичних задач, і при вирішенні життєвих проблем.

На основі аналізу науково-методичних праць (О. П. Мілевської, Т. В. Махукової, В. В. Нечипоренко, О. В. Чеботарьової та інших) нами були виділені чотири етапи корекції навчальної діяльності в молодших школярів з ТПМ, пов'язані з процесом формування в них навички розв'язування арифметичних задач. На кожному етапі були визначені диференційовані напрями проведення навчально-корекційної роботи.

Зокрема, **перший етап** – орієнтувально-превентивний, метою якого було формування мовленнєвої та інтелектуальної готовності до засвоєння арифметичних задач, що особливо сприяло розвитку в молодших школярів з ТПМ операційного компоненту навчальної діяльності та форм спілкування. Нами було виділено декілька напрямів роботи на даному етапі: логопедична робота, спрямована на корекцію в дітей порушень мовлення; корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток та корекцію в дітей інтелектуальної діяльності.

Другий етап – простих інтелектуальних моделей, метою якого було формування в

молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати прості арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій). Напрями даного етапу: логопедична, корекційно-розвивальна та навчальна робота, спрямована на навчання та розвиток у молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Третій етап – комбінованих інтелектуальних моделей. Метою даного етапу було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність, форми спілкування, організація власної діяльності (самостійність), формування операційного компоненту діяльності, формування навчальних дій). Для даного етапу роботи нами було виділено два корекційні (логопедичний та корекційно-розвивальний) та навчально-розвивальний напрям роботи, спрямований на навчання та розвиток в учнів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них.

IV етап – продуктивного моделювання текстів арифметичних задач. Метою даного етапу було формування в учнів з ТПМ уміння самостійно виконувати завдання репродуктивно-продуктивного та творчого рівня, пов'язані з текстами попередньо вивчених арифметичних задач (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій; самоконтроль; самооцінка). Головний напрям цього етапу був визначений нами – навчально-розвивальний.

Для проведення логопедичної корекції нами було сформовано комплекс логопедичних занять. На початку в нас виникла необхідність визначення їхньої тематики. Для цього було проаналізовано тексти арифметичних задач, які вивчаються в початковій школі молодшими школярами з ТПМ і сформовано загальний тематичних план, куди увійшов лексичний матеріал, що зустрічається в них. З нього декілька тем нами було об'єднано в один лексичний розділ: «Фрукти та овочі. Товарообмін». У межах нього був ієрархічно вибудуваний тематичний матеріал від простішого до складнішого. За змістом розділу поетапно було сформовано низку занять таким чином, що на першому етапі розглядався змістовно легший матеріал за темами: «Фрукти»; «Сад, садівник»; «Овочі»; «Город, городина». На другому – складніший за темами: «Вага», «Магазин». На третьому – найскладніший за темами: «Гроші», «Товарообмін».

Основною метою проведення логопедичної корекції, спільною для усіх етапів, було формування в учнів з ТПМ загальної обізнаності з відповідної теми.

На ІІ-му етапі – формували розуміння при вживанні узагальнювальних понять «Вага», «Магазин»; відповідно до теми заняття навчали розрізняти, описувати, називати масу предметів, розрізняти різні види ваг, вчили також культурі спілкування в крамниці та веденні невимушеної розмови з відвідувачами (присутніми); формували вміння вести діалог під час купівлі фруктів та овочів.

Навчальна мета ІІІ-го етапу полягала в тому, щоб навчити учнів з ТПМ відповідно вживати назви грошових одиниць та розвивати вміння користуватися ними; навчати перетворювати копійки у гривні та навпаки, групувати монети; вчити узгоджувати числівники з іменниками та орієнтуватись у взаємозв'язку ціна – кількість – вартість.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж, зорієнтованою на загальні та індивідуальні для дітей з ТПМ порушення мовлення та окремих процесів і функцій пізнавальної діяльності.

При формуванні логопедичних занять ми опирались на праці: О. Гончарової (уявлення про базову структуру читацької компетентності та етапи її формування в нормі та при порушеннях у розвитку), В. В. Тарасун (корекційно-превентивне навчання), О. Р. Лурія, С. Д. Смирнова, І. Н. Філімонова та ін. (між

окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші) та ін.

Отже, матеріал логопедичних заняттях можна використовувати спочатку з метою встановлення контакту з молодшими школярами з ТПМ і реалізації невербального спілкування, а пізніше – з метою розгальмування і формування мовлення і мовленнєвої діяльності. Він виступає засобом організації робочого стану дитини і її активної діяльності. З одного боку спрямований на створення очікування і готовності дитини до сприймання мовлення (слухання), на створення певного емоційного стану, а з іншого – на створення умов для реалізації конкретних дій.

Корекційно-розвивальні заняття ми організовували у вигляді ігор тому, що заняття в молодших школярів є постійно, а для того, щоб дітям було цікавіше, доступніше, ми організували їх у вигляді ігор: «Кубики», «Крапочки», «Рамки з вкладками», «Склади візерунок» та «Унікуб», які можна проводити в межах індивідуальних та фронтальних занять з учнями, а також використовувати для відпочинку між уроками і в позаурочний час. Головною метою даної роботи було формування інтелектуальних зв'язків. На підставі цієї роботи у свідомості дитини відкладаються образні інтелектуальні моделі, необхідні для розв'язування арифметичних задач. Проведення корекційно-розвивальних ігор передбачалося на I, II та III етапах.

Нами було цілеспрямовано підібрано такі ігри, які можна було проводити з дітьми з поступовим ускладненням. Наприклад, гра «Кубики». На першому етапі дітям пропонували конструювати геометричні форми з кубиків за зразком, запропонованим експериментатором. На другому етапі передбачалось, що учні самостійно формуватимуть форми за допомогою кубиків. На третьому етапі передбачалось виконання ними завдань за інструкцією експериментатора.

Зокрема, навчальною метою корекційно-розвивальних ігор I етапу було формування вміння утворювати форми за зразком; вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур, їх положення на площині (зором і на дотик); уміння вести пошук аналогій за кольором, формою, величиною, кількістю.

На II-му етапі навчальною метою передбачалось: стимулювання самостійної творчості у формуванні форм та системи зв'язків; формування вміння утворювати форми самостійно.

Навчальною метою корекційно-розвивальних ігор III-го етапу передбачалось: формування вміння виконувати завдання відповідно до поставленої мети – за інструкцією; формувати вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур та їх положення на площині (зором і на дотик); формувати вміння утворювати форми самостійно.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж: розвиток аналітико-синтетичної діяльності, просторового мислення, образного уявлення, вміння знаходити образ у навколишньому середовищі по пам'яті, здібностей до комбінування, кмітливості, математичного мислення, уваги.

Таким чином організовувати корекційно-розвивальне навчання рекомендували: В. В. Воскобовіч (вибудовував таку дитячу ігрову діяльність, в результаті якої розвивалися психічні процеси: увага, пам'ять, уява, мисленя, мовлення), З. Дьєнеш (математичні знання дитина одержує не розв'язуючи численні приклади і читаючи підручники, а граючись), М. О. Зайцев (оригінальна система навчання читання, математики з використанням кубиків, таблиць та ігор з ними), М. Монтесорі (золотий матеріал: для формування математичних здібностей, а також ігри з геометричними формами, природними матеріалами тощо), Б. П. Нікітін (розвиток інтелекту, винахідницьких і дослідницьких здібностей) та ін.

Отже, ми можемо прийти до висновку: щоб зробити дитину уважною – треба організувати її навчальну діяльність. Для впливу на загальну увагу, її стійкість та розподіл ми використовували класичні методи: четвертий зайвий, класифікації, виділення з цілого частини, гру, конструювання тощо. Дані методи спрямовані на створення умов для стійкості уваги і в цілому на формування пізнавальної діяльності дитини з ТПМ.

Роботу в навчальному напрямі передбачалося проводити, починаючи з II-го етапу і

продовжувати на ІІІ-му та на ІV-му етапах. Основною метою цього напряму роботи було навчити дітей розв'язувати типи простих арифметичних задач, які на наступних етапах увійшли до змісту складених задач (на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку). Навчальна мета: навчати дітей розв'язувати задачі на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку)).

Арифметичні задачі та завдання за їх змістом були вибрані не випадково. Зокрема, на другому етапі передбачалася робота над простими арифметичними задачами, які на ІІІ-му етапі увійшли до змісту складених задач. А на ІV-му етапі велася робота по закріпленню вміння розв'язувати ці задачі при виконанні репродуктивно-продуктивних та творчих завдань за їх змістом.

Організовуючи роботу над арифметичними задачами, ми опиралися на праці Н. О. Менчинської та ін. (розв'язування арифметичних задач є засобом, що сприяє засвоєнню математичних понять та законів, за допомогою яких розкривається життєвий зміст задач); М. В. Богданович та ін. (досліджували ефективні методи, шляхи формування в молодших школярів уміння розв'язувати арифметичні задачі); Ю. М. Калягіна та ін. (принцип урахування індивідуальних особливостей учнів); Є. М. Кабанової-Меллер, Н. Ф.Тализіної та ін. (проблеми розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання); О. В. Гаврилова, Н. С. Гаврилової, Є. В. Грози, Н. І. Королько, О. М. Ляшенка, В. В. Тарасун та ін. (особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями розвитку).

Описаний навчальний матеріал сприятиме навчанню молодших школярів з ТПМ розв'язувати прості та складені арифметичні задачі, розвиткові логічного мислення, аналітико-синтетичній діяльності, корекції навчальної діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що корекція недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей з ТПМ має здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не маємо на меті сформувати у школярів систему навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я. Л. Король. — К. : А.С.К., 1999. — 352 с.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. — К. : Знання, 2010. — 293 с.
3. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С. Д. Максименко. — К. : Знання, 1977. — 48 с.
4. Менчинская Н. А. Очерки психологии обучения арифметике / Н. А. Менчинская. — Изд. 2-е, перераб. — М. : Учпедгиз, 1950. — 119 с.
5. Синьов В. М. Методичні рекомендації до застосування методів навчання і корекції в допоміжній школі / В. М. Синьов. — К. : МО УССР, Республ. учбово-метод. кабінет спец. шкіл. — 1976. — 66 с.
6. Тарасун В. В., Гаврилова Н. С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В. В. Тарасун, Н. С. Гаврилова. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2007. — 268 с.
7. Томме Л. Є. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л. Є. Томме // Дефектология. — 2007. — № 5. — С. 33—41.

References

1. Bogdanovich M. V. Metodika vikladannya matematiki v pochatkovikh klasakh / M. V. Bogdanovich, M. V. Kozak, YA. L. Korol'. — K. : A.S.K., 1999. — 352 s.
2. Konoplyasta S. YU. Logopsikhologiya: navch. posib. / S. YU. Konoplyasta, T. V. Sak; za red. M. K. SHeremet. — K. : Znannya, 2010. — 293 s.
3. Maksimenko S. D. Individual'ni osoblivosti mislennya ditini / S. D. Maksimenko. — K. : Znannya, 1977. — 48 s.
4. Menchinskaya N. A. Ocherki psikhologii obucheniya arifmetike / N. A. Menchinskaya. — Izd. 2-e, pererab. — M. : Uchpedgiz, 1950. — 119 s.

5. Sin'ov V. M. Metodichni rekomendatsiï do zastosuvannya metodiv navchannya i korektsiï v dopomizhnij shkoli / V. M. Sin'ov. — K. : MO USSR, Respubl. uchbovo-metod. kabinet spets. shkil. — 1976. — 66 s.
6. Tarasun V. V., Gavrilova N. S. Osoblivosti navchannya matematiki molodshikh shkolyariv z porushennyami movlennєvogo rozvitku: navchal'nij posibnik / V. V. Tarasun, N. S. Gavrilova. — Kam'yanets'-Podil's'kij: PP Moshins'kij V. S., 2007. — 268 s.
7. Tomme L. Ye. Issledovaniya gotovnosti detej s tyazhelymi narusheniyami rechi k obucheniyu matematiki / L. Ye. Tomme // Defektologiya. — 2007. — № 5. — S. 33—41.

Лисова Л. Особенности коррекции учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

В статье рассмотрены особенности учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Предложенная методика поэтапного формирования учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе решения арифметических задач. Анализ специальных научно-методических источников и материалов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи уровень усвоения арифметических задач преимущественно низкий, а на каждом этапе работы над ними возникают различные типы трудностей. В результате, данная категория учеников требует специально организованной работы, направленной не только на формирование умения и навыков решения арифметических задач, но и на обеспечение коррекционной направленности обучения на протяжении работы над ними. Учитывая это, возникла необходимость в создании учебно-коррекционной методики, позволит корректировать не отдельные психические функции, а учебную деятельность в целом.

Ключевые слова: активная деятельность, младший школьный возраст, мотивация, учебная деятельность.

Lisova L. Peculiarities of correction of educational activity of junior schoolchildren with severe speech impairments

In this paper the method of formation of educational activity in primary school children with severe speech disorders in the process of solving arithmetic problems. Analysis of special scientific and methodological materials and sources of our investigation showed that primary school children with severe speech disorders level mastering arithmetic problems mainly low and at each stage of work on them there are various types of difficulties. The reasons for these different challenges, including selective hypoplasia individual cognitive processes and components of educational activity. As a result, this category of students in need of specially organized activities aimed not only at forming ability and skills for solving arithmetic problems, but also to provide orientation training for correctional work on them. In view of this, it was necessary to create educational and correctional methods that will not adjust certain mental functions and training activities in general. This approach provides a comprehensive impact on student and solves the problem of formation of educational activity. Dedicated four stages correction learning activities in primary school children with severe speech disorders associated with the process of formation of their skills for solving arithmetic problems. At each stage by differentiated areas (logopaedic, remedial and developmental learning) of educational and corrective work. Thus, we believe that the correction immature processes and functions of cognitive activity in children with severe speech disorders should be integrated in speech therapy classes, psycho-correction studies and mathematics lessons. That is, we do not intend to create a system of students' academic skills to solve arithmetic problems, and our task is to develop these joint operations groups or so-called common components of mental activity, independent of special features for solving arithmetic problems.

Key words: active activity, junior school age, motivation, educational activity.

Стаття надійшла до редколегії 11.09.2017

УДК 37.025 (73)

Марина ЛІТВІНОВА

кандидат філологічних наук, доцент, зав. кафедри германо-романської філології та перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк, Україна
e-mail: severlit785@gmail.com

Олександр ЛІТВІНОВ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германо-романської філології та перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк, Україна
e-mail: litvinalex54@gmail.com

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В ШКОЛАХ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ В США

Стаття присвячена використанню теорії множинного інтелекту Г. Гарднера для розвитку інтелектуальних здібностей учнів у школах США. У роботі проаналізовані форми імплементації теорії множинного інтелекту в освітню практику середніх шкіл США. Домінування у школі навчання, традиційно орієнтованого на логіко-математичний та лінгвістичний інтелекти школярів, гальмує розвиток учнів, інтелектуальні здібності яких виявляють себе через інші області людської діяльності. Досвід американських педагогів свідчить про ефективність навчання за умови врахування різних способів отримання знань. Використання теорії множинного інтелекту в школах США веде до персоналізації шкільної освіти, сприяє розвитку нестереотипного мислення і через розширення спектру областей знань, в яких дитина виявляє інтелектуальні здібності, підтримує дослідницький дух, сприяє вмотивованості самостійного отримання знань.

Ключові слова: інтелектуальні здібності, теорія множинного інтелекту, диференціація змісту навчання, персоналізація шкільної освіти, реформування освітньої системи, школи США.

Сучасний етап розвитку України характеризується складною взаємодією соціальних, науково-технічних, економічних процесів, що зумовлює зростання потреби суспільства в соціально активній особистості з високим рівнем компетентності у контексті швидких змін техніки і технологій, розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Необхідність відповіді на ключові глобальні виклики, перед якими постало українське суспільство, актуалізує задачу включення молоді в освітні процеси інноваційного характеру, оптимального використання її інтелектуального потенціалу. Численні дослідження вітчизняних і закордонних авторів підтверджують залежність прогресивного просування суспільства від рівня розвитку його інтелектуального й управлінського ресурсу (О. А. Грішнова, А. М. Михненко, О. М. Петіна, М. В. Семикіна, Р. А. Семін, W. Baker, A. Brooking).

Цей висновок набуває особливої актуальності в постіндустріальну епоху, коли зростає роль знання й інформації. Природним наслідком даного процесу є посилення значення інтелектуального потенціалу особистості, що визначає її соціальний статус і життєві перспективи. Одночасно високий рівень розвитку інтелектуального потенціалу і наявність можливостей для його реалізації є умовами для нормального функціонування соціальної системи.

Практичний аспект проблеми полягає в тому, що при наявності різноманітних філософських, соціологічних і психологічних концепцій інтелектуального потенціалу, відсутня ефективна політика, спрямована на проектування перспектив розвитку інтелектуального потенціалу України і вироблення довгострокових технологій в цій області. Потужний теоретичний і емпіричний потенціал

системи шкільної освіти США, досвід організації розвитку інтелектуального потенціалу школярів має для України принципове значення. В умовах оновлення середньої освіти в Україні, активних пошуків способів вдосконалення змісту освіти особливого значення має аналіз та раціональне впровадження прогресивного педагогічного досвіду, що створить підґрунтя для розбудови нової концепції розвитку.

Вивчення особливостей розвитку інтелектуальних здібностей школярів привертає увагу сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед публікацій останніх років зустрічаються теоретичні та практичні розробки, присвячені розвитку інтелектуальних здібностей школярів різних вікових груп в процесі вивчення окремих предметів (наприклад, математики, фізики): (О. Шаран, Ю. В. Єчкало, Г. В. Касянова, М. Ю. Стожарова, С. Г. Михалева); в різних видах діяльності: навчальної (Е. А. Курнышева); спортивної (Г. А. Кузьменко); проектно-технологічної (О. В. Нагайчук); використанню інтелектуальних змагань як засобу розвинення здібностей особистості (Н. С. Леонова); врахуванню множинності інтелектуальних здібностей школярів в практиці шкільної освіти (Th. Armstrong); розвитку множинного інтелекту у молодших школярів (C. Hine); впливу оточення та сім'ї на інтелектуальні здібності та академічну успішність школярів (V. H. Wacha), практичній реалізації індивідуального підходу до навчання в рамках теорії множинного інтелекту в навчальному середовищі в школах і музеях, взаємозв'язку між множинними інтелектами і майбутнім ринком праці (H. Gardner).

У вітчизняних дослідженнях, присвячених питанням розвитку інтелекту, інтелектуальних здібностей школярів, досить мало приділяється уваги досвіду американських шкіл, які реформували свої навчальні програми під впливом теорії множинного інтелекту Г. Гарднера (MI-школи, MI-класи). Говард Гарднер – професор, викладач когнітивної психології й теорії освіти Гарвардського університету. Його теорія множинного інтелекту (далі ТМІ), викладена у книзі «Структура розуму. Теорія множинного інтелекту» 1983 р., змінила уявлення про інтелект людини і підходи до навчання в сучасному світі. У групі нейропсихологів протягом 20 років Г. Гарднер досліджував зв'язок між роботою різних ділянок мозку і певними когнітивними функціями. У передмові до своєї книги в редакції 2004 р. проф. Г. Гарднер зазначає, робота мала суто психологічну спрямованість, проте враховуючи мету нідерландського Фонду Бернарда Ван Леера, що фінансував «Проект людського потенціалу», необхідно було розкрити можливості використання теорії множинного інтелекту у сфері освіти [1, 8]. В проекті «Спектрум» (Project Spectrum) Г. Гарднер, Д. Фельдман, М. Кречевски, Дж. Сторк займалися розробкою методик оцінки інтелектуального профілю дошкільнят та школярів молодших класів, результатом чого стали завдання для діагностики різних видів інтелекту. В рамках гарвардського проекту «Зеро» (Project Zero) Г. Гарднер з колегами активно працював зі школами, що намагалися імплементувати теорію множинного інтелекту в освітню практику. Через рік після виходу книги Г. Гарднера в Індіанаполісі була створена Key School, перша у світі школа, яка в своїй діяльності керувалася виключно постулатами теорії множинних інтелектів. Значна кількість державних та приватних шкіл у США та в інших країнах вбудували цю теорію у свій освітній процес. Досвід педагогів свідчить про ефективність навчання за умови врахування різних способів отримання знань.

Метою наукової розвідки є дослідження використання теорії множинного інтелекту для розвитку інтелектуальних здібностей учнів у школах США. Мета дослідження реалізується в наступних завданнях: визначити можливості ТМІ в розвитку інтелектуальних здібностей учнів; вивчити особливості використання ТМІ в освітній практиці шкіл США; визначити форми імплементації ТМІ в освітню практику середніх шкіл США.

Модернізація середньої освіти в Україні потребує врахування загальних тенденцій розвитку систем освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У межах реформ у сфері середньої освіти, що відбуваються на Заході, можна виділити певні тенденції. Відхід від біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей до категорії «нездібних». Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується дум-

ка про можливість всіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу та соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості учнів засвоювати навіть «важкі» предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації [4, 4].

У сучасному закладі освіти першочерговим завданням має стати розвиток мислення, вміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії на кілька кроків вперед, адекватно оцінювати результати, самостійно набувати і переробляти інформацію, перетворюючи знання в інструмент пізнання інших видів діяльності, вміння конструктивно взаємодіяти з іншими [5, 6]. Згідно з дослідженнями Світового економічного форуму, у 2020 р. фахівці повинні володіти такими вміннями як:

1. Вирішення комплексних життєвих проблем – здатність вирішувати нові проблеми у комплексних життєвих обставинах, які раніше не зустрічались.

2. Критичне мислення – вміння використовувати логічні доводи та аргументи для визначення та обґрунтування сильних та слабких сторін запропонованих рішень, висновків, поглядів та підходів.

3. Креативність – здатність представити незвичні ідеї на зазначену тему або шляхи вирішення завдання/проблеми.

4. Управління людьми – здатність правильно делегувати обов'язки, вміння налагодити комунікаційні процеси в єдиній команді.

5. Співпраця з іншими – вміння кооперуватися з людьми, працювати в команді.

6. Емоційна компетентність – вміння зауважувати на реакції інших людей та розуміти, чому вони саме так реагують чи поводяться.

7. Прийняття рішень – вміти враховувати наслідки певних дій та обирати найбільш адекватну/ прийнятну дію.

8. Орієнтація на допомогу – здатність активно виявляти шляхи ефективної допомоги.

9. Ведення переговорів – вміння знайти певний компроміс, враховуючи різні позиції..

10. Когнітивна гнучкість – здатність швидко переключатись з однієї теми/сфери на іншу, вміння бути мультидисциплінарним [16].

Протиріччя між навчальним матеріалом і реальними пізнавальними можливостями учнів стають дедалі гострішими і мають сталий характер. Порівняння показників успішності школярів в різних країнах світу свідчать про те, що високий відсоток здібних учнів не прагнуть максимального розвитку своїх здібностей, більшість із них мають показники шкільного навчання набагато нижчі за свої можливості. Чітко регламентована і розрахована на середнього учня організація навчального процесу не відповідає особливостям розвитку інтелектуальних здібностей і викликає невдоволення учнів, які не отримують завдань відповідно до свого рівня, не розкривають свій потенціал і втрачають мотивацію до саморозвитку. Вже по закінченні початкової школи учні втрачають потяг до нових знань й інтелектуального зростання [13, 8].

Реформування освіти ставить за мету удосконалення процесу засвоєння знань, що привертає увагу дослідників до питання природи людського інтелекту. Проблема інтелекту та його розвитку є актуальною як для зарубіжної, так і для вітчизняної науки, оскільки неузгодженість теорій інтелекту з практикою навчання ускладнює перехід до реалізації такої дидактичної мети, як розвиток інтелектуальних здібностей учнів. Існує цілий ряд підходів до визначення інтелекту і факторів, що впливають на його розвиток: структурно-генетичний підхід, що базується на ідеях Ж. Піаже, який розглядав інтелект як вищий універсальний спосіб зрівноваження суб'єкта з середовищем; когнітивістський підхід, заснований на розумінні інтелекту як когнітивної структури, специфіка якої визначається досвідом індивіда; факторно-аналітичний підхід, що розглядає інтелект як «розумову енергію», рівень якої визначає успішність виконання будь-яких тестів; мультифакторна модель інтелекту, відповідно до якої існує ряд незалежних розумових здібностей, і багато інших [3; 6].

У ХХ ст. сутність інтелекту американські та європейські психологи й педагоги визначали як спроможність людини адаптуватися до навколишнього середовища: здатність навчатися (Ч. Спирмен, В. Хенмон, С. Колвін, Г. Вудроу); здатність оперувати абстрактними символами і відношеннями (Л. Термен, Р. Торндайк, Дж. Петерсон); здатність

вирішувати проблеми, адаптуватися до нових життєвих умов (В. Штерн, Р. Пінтер, Л. Терстоун, Ж. Піаже).

Прикладом інтегрованого підходу до вивчення інтелекту може служити теорія множинного інтелекту (multiple intelligence) Г. Гарднера [9, 10, 11] когнітивного напрямку американської психології та педагогіки. Г. Гарднер визначає інтелект як «здатність вирішувати проблеми або створювати продукти, що мають цінність в одному або більше культурних середовищах» [1, 3]. Дослідник у своїй теорії множинного інтелекту припускає, що інтелект не однорідний і являє собою «співіснування окремих і незалежних интеллектів». Інтелект не може обмежуватися сферою абстрактно-логічного пізнання, оскільки є багаторівневою системою [12].

Г. Гарднер нараховує вісім інтелектів:

- лінгвістичний – пов'язаний з умінням читати, писати, слухати та говорити;
- логіко-математичний – пов'язаний з обчисленнями, рішенням логічних задач, науковим мисленням;
- просторовий – здатність точно сприймати зорово-просторовий світ і створювати ментальні образи; орієнтуватися в просторі;
- музичний – здатність до співу, грі на музичних інструментах і музичної творчості;
- тілесно-кінестетичний – здатність використовувати власне тіло при виконанні фізичних дій; працювати з інформацією через відчуття та рух;
- міжособистісний – здатність розуміти настрої, наміри та почуття інших;
- особистісний – здатність розуміти себе й поводитися адекватно згідно зі своїми потребами, цілями та здібностями [10].

Особистісний інтелект розділяється на два види: внутрішньо-особистісний, пов'язаний зі здатністю керувати своїми почуттями і емоціями, і міжособистісний, пов'язаний зі здатністю розуміти інших людей і прогнозувати їх дії [8]. Г. Гарднер вважає, що особистісні особливості відносяться до інтелектуальної сфери навіть більшою мірою, ніж традиційний інтелект. Саме ці особливості визначали поведінку людини з моменту зародження цивілізації і відіграють велику роль при визначенні статусу людини.

Пізніше Г. Гарднер виділяє восьмий вид інтелекту – натуралістичний, що являє собою здатність розрізняти моделі в природі, при цьому він відзначає й такі типи інтелекту, як екзистенціальний і духовний [8, 35]. Гіпотеза Г. Гарднера викликала бурхливі дискусії в середовищі психологів та педагогів і спонукала досліджувати інтелект у більш широкому контексті.

Спільний проект Гарвардського та Єльського університетів «Практичний інтелект для школи» (Practical Intelligence for School, PIFS) з 1987 по 1990 рр. впроваджує принципи TMI в практику шкіл [15]. Навчальна програма PIFS для 6 і 7 класів орієнтована на складний період, коли учні переходять від начальної до середньої школи, отже, отримують менше індивідуальної уваги і повинні взяти на себе відповідальність за своє навчання. Завданням програми є допомога учням знайти свої підходи до навчання і адаптуватися до вимог школи. В апробації програми взяли участь школи м. Бостона, м. Тьюксбери, штат Массачусетс та сільські школи в Коннектикуті. На основі TMI дослідники та викладачі-практики продовжили розробляти навчальні програми і плани. Учасники проекту PIFS створили нову програму «Креативний інтелект для школи» (Creative Intelligence For School).

Традиційне викладання предметів є недостатнім для реалізації задачі розвитку інтелектуального потенціалу учня й підвищення його інтелектуальної компетенції і культури, що зумовлено декількома факторами:

- відсутністю своєчасного реагування школи на вимоги соціуму;
- обмеженістю системних програм і методик для розвитку інтелектуальних здібностей учнів при вивченні конкретних дисциплін за традиційною лінгвістичною та логіко-математичною спрямованістю;
- відсутністю у школі необхідних організаційно-педагогічних умов, матеріально-технічної бази для розвитку інтелектуального потенціалу учнів з урахуванням вимог сучасного суспільства та інших об'єктивних факторів.

Недостатньо уваги приділяється стимулюванню учнів до самостійного розвитку своїх інтелектуальних здібностей, оскільки формування потреби в підвищенні свого інтелектуа-

льного рівня пов'язано з розвитком інтелектуальної самосвідомості особистості. Учні повинні усвідомлювати себе як носії інтелекту, розуміти, що останній може бути розвинений у різному обсязі, і мати установку на його розвиток у зв'язку з існуючою або прогнозованою ситуацією. Перед викладачами постає завдання розвивати ініціативу учнів (прагнення самостійно відшукувати нову інформацію або причину помилок), освоювати нові області діяльності і саморегуляцію (уміння керувати власною інтелектуальною діяльністю, доводити почату справу до логічного кінця, цілеспрямовано будувати процес самонавчання).

Використання ТМІ у практиці викладання потребує від вчителя значно більше творчих зусиль, ніж традиційний підхід з домінуванням лінгвістичного та логіко-математичного видів інтелекту. Кожний вчитель-практик розробляє матеріали у відповідності до особливостей свого класу. Для реалізації ідей ТМІ в третьому класі в м. Мерісвіллі, штат Вашингтон 1989–1990 рр. були створені сім навчальних центрів, кожний з яких присвячений одному з семи інтелектів. Учні проводили дві третини шкільного дня, навчаючись протягом 15–20 хвилин у кожному центрі. Навчальна програма була тематичною, і центри надавали можливість вивчити предмет за допомогою різних підходів [7]. Учні будували моделі, танцювали, писали пісні, читали, писали та малювали ілюстрації протягом кожного дня.

У Центрі особистої роботи (Personal Work Center) (внутрішньо-особистісний інтелект) учні вивчали актуальну тему шляхом досліджень і проектів.

В Центрі спільної роботи (Working Together Center) (міжособистісний інтелект) учні розвивали навички навчатися у взаємодії, вирішували проблеми, створювали ігри для навчання, аналізували та обговорювали ідеї.

В Музичному центрі (Music Center) (музичний інтелект) учні писали і співали пісні з теми, що вивчалася, створювали свої інструменти.

В Арт-Центрі (Art Center) (просторовий інтелект) учні досліджували предметну область, використовуючи художні засоби, пазли, діаграми, малюнки.

В Центрі творчості (Building Center) (тілесно-кінестетичний інтелект) учні будували моделі, створювали інсценізації, танцювали.

В Центрі читання (Reading Center) (лінгвістичний інтелект) учні читали, писали і вчилися в звичайному режимі, проте аналізували й організували інформацію в письмовій формі.

В Центрі математики та точних наук (Math & Science Center) (логіко-математичний інтелект) учні працювали з математичними іграми, концепціями, науковими експериментами.

Після занять в центрах групи учнів ділилися результатами своєї діяльності. Щоденна робота у семи центрах зі звітом у вигляді інформативних, мультимодальних презентацій позитивно вплинула на розвиток інтелектуальних здібностей учнів. За результатами роботи класу вчителі виявили, що учні розвинули відповідальність, самостійність, незалежність, вмотивованість у навчанні. Учні стали досвідченими у розробці власних проектів, організації необхідних ресурсів і матеріалів і підготовці добре спланованих презентацій результатів своїх досліджень [7]. Якщо восени учні визначали тільки один центр як «улюблений», то в середині року більшість учнів ідентифікували 3–4 домінуючі центри, а в кінці навчального року у кожного учня було 6–7 центрів, в яких вони почувалися комфортно в отриманні знань, академічній успішності та взаємодії з однокласниками.

За підсумками року рівень залишкових знань учнів був найвищим за всіма предметами, що вивчалися протягом року. Стандартизовані тести були складані з балами вище середнього показника у штаті й країні. «Неуспішні» учні досягли вражаючих результатів, використовуючи музикальний, кінестетичний та інші інтелекти, формуючи особистий освітній досвід.

Домінування у школі навчання, традиційно орієнтованого на логіко-математичний та лінгвістичний інтелекти школярів, не дозволяє повною мірою розвинутись тим учням, інтелектуальні здібності яких проявляють себе через інші області людської діяльності. Г. Гарднер рекомендує підсилювати слабкі сторони дитини у молодшому віці, а з підліткового віку спиратися на сильні сторони.

Діяльність, яка покращує продуктивність в одній дисципліні, може принести користь для інших. Іншими словами, якщо учень виявляє інтелектуальні здібності у музичній сфері, і бере участь у театральній постановці, в процесі може вдосконалити лінгвістичний або просторовий або тілесно-кінестетичний або міжособистісний інтелект [2].

Успішний досвід МІ-шкіл і МІ-класів у США свідчить, що кожний учень має можливість спеціалізуватись і стати успішним на практиці в 3–4 областях знань. Учні вивчають предмет різними шляхами, що збільшує шанси на успішне засвоєння матеріалу. Творча діяльність, яка пропонує різні види і форми активності, задовольняє інтелектуальні потреби школярів, допомагає їм осягнути себе як особистість зі всією гаммою людських можливостей.

В сучасних умовах реформування освітньої системи США диференціація навчання зберігає своє важливе значення. Однак її здійснення передбачає врахування тенденції до загального підвищення інтелектуальної насиченості навчальних програм, характерними особливостями змісту освіти в американських школах є його утилітарна спрямованість та зростання ролі гуманітаризації в змісті освіти. Ефективне використання ТМІ вимагає від вчителя вивчення здібностей кожного учня шляхом постійної організації різноманітних заходів, в ході яких учень проявляє певні типи інтелекту для вирішення певних завдань і проблем. Вчителі початкової школи Enota Multiple Intelligences Academy м. Гейнсвилл, штат Джорджія з 2003 р. проводять регулярне анкетування учнів з метою виявити коло інтересів, щоб зрозуміти сильні сторони учнів.

Key Learning Community, державна школа в Індіанаполісі, початкова школа Sharon Elementary School в Шарлотті, Північна Каролина, New City School, приватна школа множинного інтелекту в Сент-Луисе, штат Миссурі, початкова школа Enota Multiple Intelligences Academy в Гейнсвіллі, штат Джорджія порізному адаптують ТМІ до навчального процесу. Однією з унікальних адаптацій школи Enota Multiple Intelligences Academy є навчальний контракт, карта діяльності, яка учням дає тижневий начальний план. Завдання може передбачати виконання всіх проектів або вільний вибір за бажанням. Учні виконують завдання в своєму темпі. Досвід вчителів школи свідчить, що відсутність жорсткого контролю, більша автономія учнів дозволяє досягти значної зацікавленості та самостійності мислення. Наприклад, завдання з математики поділені за типами інтеллекту: *Music Smart, Logic Smart, Body Smart, Art Smart, Write your idea here*, пов'язані з музикою, логікою, рухливою діяльністю, мистецтвом, мовою.

Серед умов виконання завдання вчителем визначаються наступні: Виконуй роботу протягом всього зазначеного періоду. Не заважай іншим, не привертай увагу до себе. Не втрачай свій контракт! Попроси трьох людей допомогти, перш ніж звернутися до вчителя. Учень орієнтований на наполегливу самостійну роботу, в ході якої він отримує навички самоорганізації та соціальної інтеракції.

Роль учителя в школах з використанням ТМІ також кардинально змінюється: він працює з учнями, як координатор, а не джерело знань та оцінки. Вчитель спостерігає за досягненнями учнів у декількох напрямках, і сам повинен розвиватися як творча людина. Теорія МІ пропонує вчителям розширити свій репертуар методів, інструментів і стратегій для охоплення широкого кола учнів. Навчання з міждисциплінарної точки зору дозволяє дати учням не ізольовані пласти знань, а компетенції та практичні. Для того, щоб створити план уроку з будь-якої дисципліни, вчитель повинен пов'язати актуальну тему з різними сферами людської діяльності: мистецтвом; фізичним; соціальним досвідом; саморефлексією; досвідом в світі природи і т.п.

У XXI столітті теорія множинних інтелекті не тільки не втратила своєї привабливості для педагогів та учнів, але й отримала широке розповсюдження в освітніх закладах США. На сучасному етапі функціонування американської середньої освіти багато державних та приватних шкіл залучають основні принципи ТМІ до формування змісту освіти. Школа Chapel Hill-Chauncy Hall School (CH-CH), начальна школа у м. Уолтем, штат Массачусетс є частиною групи приватних шкіл, які реалізують теорію множинних інтелекту у своїх методах навчання. Основним підходом до викладання та навчання у школі є диференціація змісту навчання, освітнього процесу, навчального середовища, форми оцінювання. Навчи-

ти дітей здобувати знання, знайти власний шлях до розвитку своїх інтелектуальних здібностей є основним завданням вчителя.

Початкові школи Country Springs Elementary School в м. Чино Хіллз, штат Каліфорнія, Edwin Rhodes Elementary School в м. Чино, штат Каліфорнія; School of Distinction в м. Шарлотт, штат Північна Кароліна; приватна школа (4–12 клас) New School of Northern Virginia в м. Ферфакс, штат Вірджинія, муніципальна школа Multiple Intelligence School в м. Нью-Йорку, штат Нью-Йорк працюють за принципами, що ґрунтуються на ТМІ. Кілька сотень МІ-шкіл успішно працюють в Америці та у всьому світі [14].

Проект з професійного розвитку Project Zero Classroom (започаткований у 1996 році за участю Г. Гарднера) у співпраці з Гарвардською вищою школою освіти проводить щорічні он-лайн курси для викладачів та міжнародні конференції. Це особливо корисно для вчителів із певним досвідом роботи, які хочуть інтегрувати ТМІ та інші науково-освітні інновації в свою роботу.

Використання ТМІ в школах США веде до персоналізації шкільної освіти, в якій особлива увага приділяється не оцінюванню інтелекту дитини, а потребам і особливостям дітей, що сприяє розвитку нестереотипного мислення і через розширення спектру областей знань, в яких дитина виявляє інтелектуальні здібності, підтримує дослідницький дух, сприяє вмотивованості самостійного отримання знань. Успішна практика МІ-шкіл у навчанні дітей з особливостями інтелектуального розвитку, особливими освітніми потребами в системі інклюзивного навчання заслуговує на особливу увагу вітчизняних дослідників в умовах розбудови інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. — М: ООО «И. Д. Вильяме», 2007. — 512 с.
2. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці : хрестоматія / Г. Гарднер. — К. : Мегатайп, 2004. — 288 с.
3. Дружинин В. Н. Психология интеллекта / В. Н. Дружинин // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 32—37.
4. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи / О. А. Дубанесюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. — К. : ІОД НАПН України, 2011. — С. 135—142.
5. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів: методичний посібник / упорядник М. П. Крилевець. — Полтава: ПОІППО, 2009. — 92 с.
6. Солсо Р. Л. Многофакторный анализ интеллектуальных способностей — за и против [Электронный ресурс] / Р. Л. Солсо // Datalife Engine. Развитие творческого мышления и интеллекта. — 2008. — Режим доступа : http:// www.superidea.ru/intel/razv/mngo.htm.
7. Campbell B. Multiple Intelligences in the Classroom [Електронний ресурс] / B. Campbell // The Learning Revolution. Education innovations for global citizens. — 1991. — Режим доступу : http://www.context.org/iclib/ic27/campbell.
8. Gardner H. A Reply to Perry D. Klein's «Multiplying the problems of intelligence by eight» / H. Gardner // Canadian Journal of Education. — 1998. — 23 (1). — P. 96—102.
9. Gardner H. Frames of mind : the theory of multiple intelligences / H. Gardner. — New York : Basic Books, 1983. — 528 p.
10. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century / H. Gardner. — New York : Basic Books, 1999. — 292 p.
11. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice / H. Gardner. : New York : Basic Books, 1993. — 304 p.
12. Gardner H. The development of competence / H. Gardner // The culture and psychology reader / Ed. by N. R. Goldberger and J. B. Veroff. — New York, NY : New York University Press, 1995. — P. 225—244.
13. Gross M. U. M., Feldhusen J. F. The exceptionally gifted child / M. U. M. Gross , J. F. Feldhusen // Understanding Our Gifted. — 1990. — #2 (5), Part 1. — P. 7—10.
14. Mooney B. What subjects should my daughter choose for the Leaving Cert? [Електронний ресурс] / B. Mooney // The Irish Times. — 2017. — Режим доступу : https://www.irishtimes.com/news/education/ask-brian-what-subjects-should-my-daughter-choose-for-the-leaving-cert-1.3205014.
15. Sternberg R. J., Okagaki L., Jackson A. S. Practical Intelligence for Success in School [Електронний ресурс] / R. J. Sternberg, L. Okagaki, A. S. Jackson // Educational Leadership. — 1990. — Режим доступу : http:// www.ascd.org/ ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199009_sternberg.pdf.
16. The future of Jobs and Skills [Електронний ресурс] // The Future of Jobs Report. — 2016. — Режим доступу : http:// reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability/.

References

1. Gardner, G. (2007) *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta.* Moskva: OOO I.D. Vilyame.
2. Gardner, G. (2004) *Mnozhinni intelekty. Teoriya u praktitsi*: hrestomatiya — Kyiv: Megatayp.
3. Druzhinin, V. N. Psihologiya intellekta. *Pedagogika*. 1998. 2. 32—37.
4. Dubasenyuk, O. A. (2011). *Rozvytok vyschoyi osvity: tendentsiyi ta perspektyvy*. Lyudinotsentryzm yak osnova gumanitarnoyi polityky Ukrayiny: osvita, polityka, ekonomika, kultura. Materialy vseukrayinskoyi konferentsiyi. Kyiv: IOD NAPN Ukrayiny.

5. Krylevets, M. P. (Ed.). (2009) *Metody i priyomy rozvytku intelektualnyh i tvorchih zdibnostey uchniv pochatkovyh klasiv*. Poltava: POIPPO.
6. Solso, R. L. (2008). Mnogofaktornyi analiz intellektualnyh sposobnostey — za i protiv. Retrieved from http://www.superidea.ru/intel/razv/mngo.htm.
7. Campbell, B. (1991). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Retrieved from http://www.context.org/iclib/ic27/campbell.
8. Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's «Multiplying the problems of intelligence by eight». *Canadian Journal of Education*. *23* (1). 96—102.
9. Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
10. Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
11. Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences*: *The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
12. Gardner, H. (1995). The development of competence. In N. R. Goldberger and J. B. Veroff. (Ed.). *The culture and psychology reader*. (pp. 225–244). New York: New York University Press.
13. Gross, M. U. M., Feldhusen, J. F. (1990). The exceptionally gifted child. *Understanding Our Gifted*. *2* (5), Part 1. 7—10.
14. Mooney, B. (2017). What subjects should my daughter choose for the Leaving Cert? Retrieved from https://www.irishtimes.com/news/education/ask-brian-what-subjects-should-my-daughter-choose-for-the-leaving-cert-1.3205014.
15. Sternberg, R. J., Okagaki, L., Jackson, A. S. (1990). Practical Intelligence for Success in School. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199009_sternberg.pdf.
16. *The future of Jobs and Skills.* (2016). Retrieved from http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability/.

Литвинова М., Литвинов А. Развитие интеллектуальных способностей учеников в школах множественного интеллекта в США

Статья посвящена изучению использования теории множественного интеллекта Г. Гарднера для развития интеллектуальных способностей учеников в школах США. В работе проанализированы формы имплементации теории множественного интеллекта в образовательную практику средних школ США. Доминирование в школе обучения, традиционно ориентированного на логико-математический и лингвистический интеллекты школьников, тормозит развитие учеников, интеллектуальные способности которых проявляют себя через другие области человеческой деятельности. Опыт американских педагогов свидетельствует об эфективности обучения при условии использования разных способов получения знаний. Имплементация теории множественного интеллекта в школах США приводит к персонализации школьного образования, способствует развитию нестереотипного мышления, через расширение спектра областей знаний, в которых ребенок проявляет интеллектуальные способности, поддерживает исследовательский дух, создает мотивацию к самостоятельному получению знаний.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, теория множественного интеллекта, диференциация содержания обучения, персонализация школьного образования, реформирование образовательной системы, школы США.

Litvinova M., Litvinov A. Development of intellectual abilities of children in multiple intelligence schools in the USA

The article is devoted to the study of the use of H.Gardner's theory of multiple intelligence for the development of intellectual abilities of students in US schools. The paper analyzes the forms of the implementation of the theory of multiple intelligence in the educational practice of secondary schools in the United States. Within the framework of secondary education reforms in the United States, certain trends can be identified: retreat from a biologized interpretation of abilities and submission on this basis of many children to the category of «incapable»; the general increase of intellectual saturation of educational programs, utilitarian orientation of the content of education in schools, and the increasing role of humanization in the content of education.

In US schools the dominance of education traditionally oriented at logical mathematical and linguistic inflects of students is hampering the development of students, whose intellectual abilities manifest themselves through other areas of human activity. The experience of American teachers shows the effectiveness of learning, provided the different ways of knowledge that are taken into account.

The main approach to teaching and learning at school is differentiation of the content of education, the educational process, the learning environment, and the form of evaluation. The role of teachers in schools using multiple intelligence theory is essentially changing: he/she works with students as a coordinator, not a source of knowledge and assessment. The teacher observes the achievements of students in several directions, and he/she must develop himself/herself as a creative person. Multiple intelligence theory initiates teachers to expand his/her variety of methods, tools and strategies to reach a wide range of students.

Using the theory of multiple intelligence in schools in the United States leads to the personalization of school education, promotes the development of non-stereotyped thinking, through the expansion of the range of areas of knowledge in which the child shows his/her intellectual abilities, supports the research spirit, promotes the motivation of self-knowledge. Creative activity, which presupposes different types and forms of activity, satisfies the intellectual needs of students, helps them to comprehend themselves as individuals with the whole range of human capabilities.

Key words: intellectual abilities, theory of multiple intelligence, differentiation of the content of teaching, personalization of school education, reforming of the educational system, US schools.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 378.016:81’243

Юлія НЕНЬКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов Черкаського інституту
пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ, м. Черкаси, Україна
e-mail: julia18016@ukr.net

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ВНЗ ДСНС УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті авторка обґрунтовує розроблену систему підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Виокремлено три основні підходи, зокрема: підготовка фахівця з вищою спеціальною освітою педагогічного та гуманітарного профілю; підготовка фахівця з вищою освітою технічного профілю за умови отримання ним додаткової спеціальності (в рамках заочного або дистанційного навчання); підготовка педагога-фахівця за умови отримання ним додаткової підготовки на курсах підвищення кваліфікації. Представлено програму спеціального курсу «Основи формування професійно орієнтованого комунікативного навчання курсанта».

Ключові слова: професорсько-викладацький склад; офіцер; вищий навчальний заклад; професійно орієнтоване комунікативне навчання.

Значення підготовки професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС) до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів у сучасних умовах велике: вона є найбільш адекватним сучасному періоду реформування підготовки офіцерського складу служби цивільного захисту засобом вдосконалення виховної практики, методологічною базою діяльності по формуванню різнобічно розвиненої особистості курсантів. Вона дозволяє не тільки врахувати зв'язки та напрями професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів, а й виступає способом її організації.

У зазначеному напрямку останнім часом з’явився ряд наукових досліджень, а саме: теорії мовленнєвої діяльності та спілкування (В. Гумбольдт, Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Зимня та інші); методологічні положення побудови навчального процесу у навчальних закладах (М. Левіна, П. Підкасистий, Н. Александров, Т. Ільїїна); індивідуалізований, диференційований, особистісно-орієнтований та контекстний підходи до навчання (В. Володько, М. Євтух, О. Вербицький, Л. Кондрашова, Л. Мартіросян, І. Якиманська, М. Кривко та інші).

Метою дослідження є розробка системи підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту.

Дослідження показало, що важливими передумовами, що перешкоджають ефективній професійно орієнтованій комунікативній підготовці курсантів є:

- недостатня кваліфікація викладачів внаслідок викривлення практики призначення на посади науково-педагогічного складу офіцерів, що мають досвід практичної роботи в підрозділах служби цивільного захисту (непризначення їх на посади, за якими вони підготовлені), командирів підрозділів (призначення в стінах навчальних закладів ДСНС у якості командирів взводів випускників, які не мають практичного досвіду роботи);
- падіння престижу служби, а отже, і зниження загальноосвітнього і культурного рівня курсантів, що вступають до навчальних закладів ДСНС;
- відсутність чіткої системи психолого-педагогічних знань, необхідних проведення професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх фахівців.

При організації підготовки професорсько-викладацького складу було виокремлено три основні підходи, зокрема:

1 підхід: підготовка фахівця з вищою спеціальною освітою педагогічного та гуманітарного профілю;

2 підхід: підготовка фахівця з вищою освітою технічного профілю за умови отримання ним додаткової спеціальності (в рамках заочного або дистанційного навчання);

3 підхід: підготовка педагога-фахівця за умови отримання ним додаткової підготовки на курсах підвищення кваліфікації.

На практичних заняттях в межах експерименту було виділено низку здатностей викладача, що уможливлюють професійно орієнтоване комунікативне навчання курсантів: професійна спрямованість, відкритість, емоційна стійкість, соціальна перцепція.

У нашому дослідженні ми вважали за необхідне створити систему безперервної підготовки професорсько-викладацького складу освітніх установ ДСНС до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів у рамках програми підвищення кваліфікації (у контексті досліджуваної теми підвищення кваліфікації бачиться як підготовка, навчання навичкам, вмінням, прийомам). Задля зазначеної мети нами було розроблено спецкурс, спрямований на збагачення знань професорсько-викладацького складу новою інформацією про пріоритетні напрямки професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів, а також на підвищення професійної майстерності викладачів.

Програма спецкурсу визначила наступні пріоритети:

- формування ціннісних гуманістичних орієнтації у роботі з курсантами;
- зміна професійно-психологічних установок;
- формування власне педагогічного осмислення готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності;
- впровадження у повсякденну практику роботи з курсантами методів і прийомів професійно орієнтованого комунікативного навчання;
- стимулювання саморозвитку, формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, що сприяє осмисленню і корекції власного професійного досвіду.

Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу виконувало ряд найважливіших функцій, які визначали результативність подальшої професійної діяльності педагога:

- адаптаційну – набуття нових знань і умінь, що дозволяють фахівцеві-практику орієнтуватися у різних виховних ситуаціях, сприяють досягненню відповідності вимогам до його професійно-педагогічної діяльності в освітній установі ДСНС;
- освітньо-компенсаторну – заповнення нестачі базової психолого-педагогічної підготовки, що створювало необхідні умови для розвитку особистості викладача;
- виховно-розвиваючу – осмислення теоретичних основ виховної роботи сприяло педагогізації мислення і діяльності фахівця, усвідомлення ним необхідності самовдосконалення;
- інноваційну – знайомство з сучасними досягненнями педагогічної науки і практики формувало потребу у творчому освоєнні педагогічних інновацій.

Розроблена програма спеціального курсу «Основи формування професійно орієнтованого комунікативного навчання курсанта» призначена для підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсанта.

Мета програми навчального курсу полягає у висвітленні сучасних концепцій професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцерів служби цивільного захисту та ознайомленні викладачів із особливостями формування готовності курсантів вищих навчальних закладів ДСНС до неї.

Завдання програми навчального курсу визначено наступним чином:

- актуалізувати проблему професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту;
- показати, що формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності – це невід'ємна частина освітнього процесу;
- розкрити роль професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів ДСНС у формуванні готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту;

– розширити уявлення педагогів про гуманітарне, гуманістичне середовище освітніх установ ДСНС як необхідне для професійно орієнтованого комунікативного навчання.

Курс розрахований на 30 аудиторних годин, в тому числі 18 годин – лекції, 12 годин – практичні заняття. Незважаючи на те, що програма включає два основні розділи – лекційні та практичні заняття – кожен із цих розділів передбачає теоретичну підготовку і самостійну практичну діяльність слухачів курсів і може варіювалися (індивідуально або в групі) за різними параметрами – посадою, стажем роботи, індивідуальними запитами тощо.

Вважаємо, що підготовка професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів ДСНС до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту буде ефективною при:

– розробці та реалізації в змісті підготовки основних компонентів готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту;
– використанні активних форм і методів підготовки;
– здійсненні педагогічного моніторингу, що сприятиме визначенню рівня розвитку професійної готовності професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів.

Розробляючи зміст програми підготовки професорсько-викладацького було передбачено, що вона дасть змогу ознайомитися з:

– сучасними теоріями та концепціями професійно орієнтованого комунікативного навчання;
– критеріями та показниками готовності особистості до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

У результаті навчання за даною програмою викладач повинен **знати**:

– теоретичні та технологічні розробки провідних вчених у сфері професійно орієнтованого комунікативного навчання у вищому навчальному закладі;
– можливості формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту у ході їх фахової підготовки;
– сутність і технології професійно орієнтованої комунікативної діяльності;

уміти:

– використовувати і успішно здійснювати нові підходи до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту;
– розробляти власну модель професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту;
– здійснювати психічне самоуправління та саморегуляцію.

У тісному взаємозв'язку зі змістом в ході дослідно-експериментальної роботи вивчалися методи і форми навчання професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів ДСНС.

Спочатку весь період організованого підвищення кваліфікації був умовно розділений на кілька етапів: засвоєння теоретичних знань; освоєння і осмислення отриманих знань; набуття нових знань; осмислення і апробація знань.

На початку роботи проводилася первинна діагностика слухачів – виявлялись їх актуальні запити, в кінці навчання (через 4–6 місяців) – підсумкова діагностика результативності навчання.

Результати дослідження показали, що найбільш прийнятними у ході підвищення кваліфікації професорсько-викладацького є методи активно-пізнавальної діяльності, що залучає слухачів до осмислення і аналізу теорії комунікативної діяльності, а також сприяє інтеріоризації теоретичних положень у власні педагогічні погляди фахівця й формуванню його індивідуальної комунікативної парадигми.

До таких методів належать діагностика, тренінг, проблемне навчання, аналітична і творча продуктивна діяльність. Традиційні інформаційно-пасивні форми навчання (лекції, екскурсії і т.д.) необхідно використовувати для вивчення основ теорії спілкування [1].

У ході дослідно-експериментальної роботи загострилася необхідність індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, а також організації взаємодії зі слухачами в післякурсовий період. У зв'язку з цим актуалізувалася потреба нової структурної організації навчання,

один із варіантів якої може бути представлений наступним чином:

І етап – самовизначення професорсько-викладацького складу. Форми роботи: первинна діагностика рівня підготовки; розробка навчально-тематичного плану роботи навчальної групи і індивідуальних навчальних планів слухачів.

ІІ етап – засвоєння теоретичних знань. Форми роботи: інформаційні лекції, психологічний тренінг.

ІІІ етап – проміжний аналіз результатів, корекція групових та індивідуальних навчальних планів. Форми роботи: діагностика проміжних результатів.

ІV етап – осмислення і апробація отриманих знань. Форми роботи: проблемні лекції, соціально-психологічні тренінги, практичні заняття.

V етап – аналіз результативності навчання і прогнозування процесу самоосвіти. Форми роботи: підсумкова діагностика, розробка планів самоосвіти.

VІ етап (післякурсовий) – оцінка ефективності навчання, допомога в організації самоосвітньої діяльності. Форми роботи: діагностика, співбесіди, консультації.

Доповненням до масових форм роботи була самостійна освітня діяльність слухачів – тематичне реферування педагогічної, психологічної та методичної літератури з питань професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів; самодіагностика і самоаналіз; підготовка презентації власного досвіду.

Наш досвід показує, що результативність та ефективність процесу підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів ДСНС України, крім оптимального його змісту та організації, багато в чому залежали від особистої зацікавленості і активності самого педагога.

Тому серед найважливіших вимог у ході експериментальної роботи були виділені такі, як: добровільність участі педагога в організованих освітніх заходах, різноманітність методів навчальної діяльності, взаємозв'язок і взаємодоповнення різних її форм, диференціювання слухачів за віком, стажем роботи, рівня і характеру освіти, профілем діяльності [2].

Ці вимоги визначали своєрідність методики роботи з викладачами, яка була орієнтована на суб'єкт-суб'єктні відносини, тобто постійно ставила фахівця-практика в позицію активного учасника навчальної діяльності. Цьому сприяли облік індивідуальних потреб викладачів, постановка в ході занять творчих навчальних завдань, використання діалогічних форм спілкування, інтерактивних методів навчальних занять, постійний зворотний зв'язок в процесі навчання (поточний і підсумковий контроль).

Як вже зазначалося вище, ті якості, які сприяють успішній професійній діяльності, визначаються поняттям «професійно важливі». Але в процесі занять з викладачами акцентувалася увага не тільки на професійних, а й на таких психолого-педагогічних якостях, як: вміння управляти собою, своєю поведінкою, своєю мімікою, жестами, мовленням, які сприяють формуванню системи відносин [3].

Підсумки навчання за програмою підвищення кваліфікації говорять про те, що викладачі Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та Національного університету цивільного захисту України підвищили свій рівень підготовленості до виховної діяльності.

На завершальному етапі дослідження проводилося тестування для визначення і оцінки рівня педагогічної підготовленості викладачів. Результати тестування такі: найнижчий показник, що фіксує рівень готовності викладачів до конструктивної діяльності, впав з 58% до 25%, до прогностичної діяльності – з 61% до 28%, до діагностичної діяльності – з 64% до 31%, рефлексивної діяльності – з 70% до 27%, до проектувальної діяльності – з 72% до 35%, до комунікативної діяльності – з 48% до 23%, до організаторської діяльності – з 49% до 24%, до цілевизначаючої діяльності – з 52% до 25%, до корекційної діяльності – з 53% до 26%.

Таким чином, динаміка формування підготовленості викладачів Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та Національного університету цивільного захисту України підвищилася під час занять за програмою підвищення кваліфікації і склала більше 50% у бік підвищення оцінки.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності у комплексі.

Список використаних джерел

1. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25—34.
2. Мойсеєнко А. О. Готовність населення України до діяльності в інформаційному суспільстві / А. О. Мойсеєнко // Інформаційне суспільство. Шлях України. — К. : Відродження та ПРООН, 2004. — С. 231—239.
3. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. — К, 1997. — 401 с.

References

1. Kahan M. S. Obshchenye kak tsennost' y kak tvorchestvo [Communication as a value and as creativity] / M. S. Kahan, A. M. Etkynd // Voprosy psykholohyy. — 1988. — № 4. — P. 25—34.
2. Moyseyenko A. O. Hotovnist' naselennya Ukrayiny do diyal'nosti v informatsiynomu suspil'stvi [Readiness of the population of Ukraine to activity in the informational society] / A. O. Moyseyenko // Informatsiyne suspil'stvo. Shlyakh Ukrayiny. — K. : Vidrodzhennya ta PROON, 2004. — P. 231—239.
3. Pekhota E. N. Yndyvydualyzatsyya professyonal'no-pedahohycheskoy podhotovky uchytelya [Individualization of professional-pedagogical preparation of the teacher] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / E. N. Pekhota. — K, 1997. — 401 p.

Ненько Ю. Система подготовки профессорско-преподавательского состава ВУЗов ГСЧС Украины к профессионально ориентированному коммуникативному обучению будущих офицеров службы гражданской защиты

В статье автор обосновывает разработанную систему подготовки профессорско-преподавательского состава к профессионально ориентированного коммуникативного обучения будущих офицеров службы гражданской защиты. Выделены три основных подхода, в частности: подготовка специалиста с высшим специальным образованием педагогического и гуманитарного профиля; подготовка специалиста с высшим образованием технического профиля при условии получения им дополнительной специальности (в рамках заочного или дистанционного обучения); подготовка педагога-специалиста при условии получения им дополнительной подготовки на курсах повышения квалификации. Представлена программа специального курса «Основы формирования профессионально ориентированного коммуникативного обучения курсанта».

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав; офицер; высшее учебное заведение; профессионально ориентированное коммуникативное обучение.

Nen'ko Yu. System of training of the teaching staff of universities of the state emergency service of Ukraine to professionally oriented communicative teaching of future officers of civil protection service

The study aims to develop the system of training of the teaching staff to professionally oriented communication teaching of future officers of civil protection service. Three main approaches have been singled out, in particular: training of a specialist with higher special education of a pedagogical and humanitarian profile; training of a specialist with higher education in technical field, provided he/she receives an additional specialty (within distance or distance learning); training of a specialist-pedagogue, provided he/she receives additional training in advanced training courses. Factors that prevent effective professionally oriented communicative training of cadets have been analyzed. Explanations on the complex of principles of development components of the system of training of teaching staff were offered. Within the experiment teacher's capabilities that enable professionally oriented communicative teaching of cadets have been highlighted. A special course for the teaching staff has been developed. The program of a special course «Fundamentals of the formation of a professionally oriented communicative cadet training» is presented. Objectives and priorities of the special course have been defined. Conditions under which training of the teaching staff will be effective have been described. The skills and knowledge that teachers receive after attending the course have been listed. The effectiveness of a course has been proven.

Key words: professorial teaching staff; universities; cadet; professionally oriented communicative learning.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 372.3+001.8+371.72

Вікторія НЕСТЕРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: nv.od.ua@gmail.com

Руслан БЕДРАНЬ

кандидат педагогічних наук,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: sandavak27@gmail.com

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ ВИХОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ

У статті подано методику діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах. Розкрито компоненти, критерії та показники щодо діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах. Описано діагностику рівнів вихованості культури здоров'я дітей у різновікових групах за інформаційно-знаннєвим, емоційно-ціннісним, оцінно-діяльнісним критеріями з відповідними показниками. Подано алгоритм виконання завдань за визначеними критеріями. Визначено загальні результати рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах, що було одержано у процесі констатувального етапу експерименту.

Ключові слова: методика, діагностика, компоненти, показники, критерії, рівні вихованості культури здоров'я дітей, діти різновікових груп.

Реформування дошкільної освіти, зменшення кількості дошкільних навчальних закладів, а також батьківська ініціатива зумовили поширення різновікових груп як у сільській місцевості, так і в міських багатокомплектних ДНЗ. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» комплектування груп у ДНЗ відбувається за віковими (одновіковими, різновіковими) та сімейними (родинними) ознаками. Створюються і розвиваються нові гуманістичні концепції виховання у групах, побудовані з урахуванням єдності процесів соціалізації та індивідуалізації особистості, самореалізації в умовах спільної діяльності та спілкування, розвитку самоуправління і творчості, що передбачено чинними програмами дошкільної освіти.

Виховання дітей дошкільного віку в різновікових групах досліджували вчені в таких напрямах: особливості виховання дітей у різновікових групах (А. Рузська), навчання дітей іноземної мови (О. Рейпольська), організація спілкування дітей різного віку (А. Богуш, І. Зотова), їхня соціалізація (О. Авраменко), особливості міжособистісних стосунків дітей різного віку (В. Бутенко, О. Вовчик-Блакитна), педагогічні засади побудови освітнього процесу в різновікових групах дошкільного навчального закладу (Є. Герасимова, А. Проніна), готовність дитини до школи (О. Захарова), організація і зміст фізичного виховання дітей 4–6 років (Г. Булутукова), розвиток пізнавальної самостійності дітей різновікової групи в предметно-ігровому середовищі (Г. Гришкова) та ін.

Метою статті є опис методики діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах.

Задля діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах, було визначено відповід-

ні компоненти (гносеологічний – обізнаність дітей із чинниками культури здоров'я, їх усвідомлення; мотиваційний – позитивне ставлення до свого здоров'я; взаємодія потреб і мотивів діяльності у вихованні культури здоров'я під керівництвом дорослого; поведінковий – дотримання правил поведінки та культурно-гігієнічних навичок, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я; оволодіння системою способів самостійної діяльності з фізичного і психічного оздоровлення свого організму), критерії та показники (інформаційно-знаннєвий критерій із показниками: обізнаність дітей зі здоров'ям та здоровим способом життя; обізнаність дітей з культурно-гігієнічними навичками; обізнаність дітей із чинниками здоров'я; обізнаність із віковим складом своєї групи; емоційно-ціннісний критерій із показниками: позитивне ставлення щодо піклування про своє здоров'я; наявність інтересу та прагнення дотримуватися здорового способу життя; позитивне ставлення до спільної здоров'язбережувальної діяльності з дітьми іншого віку у своїй групі; оцінно-діяльнісний критерій із показниками: наявність адекватної самооцінки і взаємооцінки щодо дотримання культури здоров'я; прагнення до взаємодії з дітьми іншого віку в процесі здоров'язбережувальної діяльності).

На підставі визначених критеріїв і показників за кожним компонентом було схарактеризовано рівні вихованості культури здоров'я дітей різновікової групи: достатній, задовільний та низький.

Вихідний рівень вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку досліджувався в різновікових групах (ЕГ – 86 дитини) та в контрольних різновікових групах (КГ – 84 дитини), у яких виховувалися діти суміжного віку (п'ятий і шостий роки життя). Групи, дібрані для участі в експериментальній роботі, працювали в однакових організаційних умовах. Усього експериментальним дослідженням було охоплено 6 різновікових груп, що склало 170 дітей. До кожного показника за кожним критерієм було дібрано і розроблено діагностувальні методики та завдання.

Опишемо діагностику рівнів вихованості культури здоров'я дітей у різновікових групах за критеріями і показниками.

Методика діагностики рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах за інформаційно-знаннєвим критерієм передбачала: а) індивідуальне опитування дітей щодо їхньої обізнаності з культурно-гігієнічними навичками, станом здоров'я, хворобами, чинниками здоров'я, ставленням до свого здоров'я; б) бесіду про віковий склад групи, в процесі якої запитували у дитини, скільки їй років, чи є у групі діти старші чи молодші за неї, з ким би вона хотіла дружити і чому (зі старшими, з молодшими, чи дітьми своєї підгрупи); в) розглядання серії сюжетних картинок та запитання за їх змістом, які було спрямовано на виявлення знань дітей про вплив мікробів на здоров'я людини і методи (способи) боротьби з ними; уявлення про будову тіла та його органів (будова ока і способах захисту його, збереження зору; будова вуха, роль слуху в житті кожної людини тощо); догляд за зубами і порожниною рота (уявлення про захворювання зубів і причини виникнення, про процедури, які допоможуть зберегти міцні, білі зуби); ставлення дітей до краси волосся, зачіски, способи догляду за волоссям тощо.

Опишемо алгоритм виконання завдань за інформаційно-знаннєвим критерієм з відповідними показниками.

Інформаційно-знаннєвий критерій

Показник: обізнаність дітей із здоров'ям та здоровим способом життя.

Мета: виявити обізнаність дітей із здоров'ям та здоровим способом життя.

Матеріал: сюжетні картинки «Хвора дитина, «Діти взимку на прогулянці».

Процедура виконання: дітям пропонувалося розглянути картинки і висловити свою думку. Наприклад, під час бесіди за серією картинок «Хвора дитина» Костя Н. (п'ятий рік життя) розповів, що хлопчик захворів, у нього температура і болить горло тому, що він пив холодну воду. «Я теж п'ю холодні воду, хоча мама мені забороняє». Аліна Ч. (п'ятий рік життя) розповіла, що у дівчинки болить живіт, тому що вона з'їла багато солодкого, я теж так роблю, хоча мама мене потім лає! Під час бесіди за картиною «Діти взимку на прогулянці» Андрій Р. (п'ятий рік життя) розповів, що хлопчику було спекотно грати, я

думаю, він зняв шапку і захворів, я теж знімаю шапку, коли мені спекотно, а потім мама мене лає!

У ході бесіди «Здоровий малюк» дітям було запропоновано такі запитання:

1. Що таке здоров'я?

2. Яку людину можна назвати здоровою?

3. Навіщо людині здоров'я?

4. Чи можна тебе назвати здоровим малюком?

При аналізі відповідей дітей враховувалося наявність уявлень про поняття «здоров'я», обізнаність дітей із складниками здоров'я та здоровим способом життя, оцінка їх значущості в житті людини, наявність мотивації на ведення здорового способу життя, вміння визначати його характерні риси щодо самого себе. Наведемо приклади відповідей дітей. Так, Мишко С. (п'ятий рік життя) відповів, що «здоров'я» – це коли не хворієш, коли тебе не образили. Поліна С. (шостий рік життя) відповіла, що «здоров'я» – це коли не болить живіт. Марійка Т. (п'ятий рік життя) – «здоров'я», коли не стріляє у вухах. Андрій Д. (шостий рік життя) відповів, що здоровою людиною я називаю маму, тому що вона рідко хворіє. Іринка М. (п'ятий рік життя) відповіла, що треба бути здоровою, і тоді будеш красивою як модель.

Катруся Д. (шостий рік життя) – «людині потрібно здоров'я, щоб вона не померла». Мишко Ж. (п'ятий рік життя) – «людині потрібно здоров'я, щоб не заразити друзів». Олексій Л. (п'ятий рік життя) – «я здоровий малюк, тому що мама мене вже вилікувала».

Показник: обізнаність дітей із культурно -гігієнічними навичками.

Мета: визначити обізнаність дітей із культурно-гігієнічними навичками.

Матеріал: сюжетні картинки «Діти в умивальній кімнаті».

Процедура виконання: дітям пропонувалося розглянути картинки і висловити свою думку. Наприклад, при розгляданні сюжетних картинок «Діти в умивальній кімнаті» більшість дітей п'ятого року життя називали тільки дію умивання вранці, вони не чистять зуби, не полощуть рот після прийняття їжі. Діти шостого року життя здебільшого називали такі дії в умивальній кімнаті, як-от: умивання обличчя, купання під душем тощо, але не змогли пояснити, для чого це потрібно. Так, наприклад, Соня З. (шостий рік життя) розповіла, що вмиває обличчя, тому що мама так каже!

Показник: обізнаність дітей із чинниками здоров'я.

Мета: визначити обізнаність дітей із чинниками здоров'я.

Матеріал: сюжетні картинки «Режим дня», «Харчування дітей».

Процедура виконання: дітям пропонувалося розглянути картинки і висловити свою думку. Наприклад, при розгляданні сюжетних картинок «Режим дня» Юра А. (п'ятий рік життя) розповів, що хлопчик дивиться телевізор пізно ввечері, я теж так роблю, бо не хочу лягати спати! Зображення продуктів харчування викликало такі розповіді дітей: Оленка М. (п'ятий рік життя) «Я не дуже люблю їсти яблука, а ось чіпси я люблю, і завжди плачу, коли мама не хоче мені їх купити».

Показник: обізнаність із віковим складом своєї групи.

Мета: визначити обізнаність дітей із віковим складом своєї групи, розуміння, що в одній групі виховуються суміжні за віком діти.

Матеріал: сценарії для рольових ігор «Лікарня», «Сім'я», «У дитячому садку».

Процедура виконання: дітям пропонувалося на початку гри розподілити ролі серед учасників та пояснити свій вибір. Наприклад, Катя Д. (п'ятий рік життя) пояснила вибір на роль лікаря Оленки Т. (шостий рік життя) тому, що вона моя подруга. Тетянка О. (шостий рік життя) запропонувала свою кандидатуру на роль вихователя, тому що її мама вихователь. Платон К. (п'ятий рік життя) запропонував на роль батька Сашка У. (шостий рік життя) тому, що він сильний.

Опишемо алгоритм виконання завдань за показниками емоційно-ціннісного критерію.

Емоційно-ціннісний критерій

Показник: позитивне ставлення щодо піклування про своє здоров'я.

Мета: виявити ставлення дітей до свого здоров'я.

Матеріал: методика «Сюжетні малюнки» серії «Люблю – не люблю».

Процедура виконання: дітям було запропоновано зображення протилежних за змістом дій з теми «Культурно-гігієнічні навички» (наприклад, дитина приймає душ – відмовляється від прийняття душу, чистить зуби – відмовляється чистити зуби тощо). Окремо представлено радісні вирази обличчя (смайлики). Вихователь просив дитину розкласти радісні вирази обличчя на картинки з діями, які їй подобається виконувати. Наприклад, Сашко Д. (п'ятий рік життя) поклав радісний смайлик на картинку, де хлопчик відмовляється чистити зуби і сказав, що він також не любить чистити зуби.

Індивідуально дітям було запропоновано погратися в гру «Режим дня».

Мета: виявити уявлення дітей, пов'язані з дотриманням режиму дня та необхідну послідовність дотримання окремих режимних моментів.

Матеріал: сценарій гри «Режим дня».

Процедура виконання: дітям було запропоновано картинки із зображенням режимних моментів: дитина готується до сну (розстеляє ліжко, надягає піжаму); дитина приймає їжу разом з батьками; дитина приймає їжу з однолітком за столом; дитина на прогулянці; дитина читає, малює, дивиться телевізор; прокинулася після денного сну; прокинулася вранці; дитина йде в дитячий садочок; вмивається, причісується; чистить зуби, витирається рушником; робить зарядку; миє руки з милом; одягається; роздягається; вітається, вітає батьків, дітей. Вихователь просить дитину викласти картки в правильній послідовності: «Поклади картинки так, як ми повинні виконувати ці дії протягом дня». В процесі виконання завдання уточнювали дії дитини запитаннями: «Чому після сну ми робимо зарядку? Навіщо?». Наведемо приклади відповідей дітей: Сашко В. (п'ятий рік життя) припускався таких помилок: спочатку поклав картинку з пробудженням дитини, потім картинку з дитиною, яка малює, далі картинку із зображенням приходу дітей у дитячий садок і картинку, де дитина заправляє постіль; Микита К. (шостий рік життя) поклав картинки одну за одною, але перед картинкою із зображенням дитини, яка спить – картинку з дитиною, яка виконує зарядку і миє руки.

Показник: наявність інтересу та прагнення дотримуватися здорового способу життя.

Мета: виявити наявність інтересу та прагнення дотримуватися здорового способу життя.

Матеріал: «Сюжетні малюнки».

Процедура виконання: дітям було запропоновано із серії картинок з різними діями (дитина лежить у ліжку та дитина робить зарядку; дитина лежить у ліжку та дитина чистить зуби; дитина збирається на прогулянку та дитина дивиться телевізор; дитина грається на подвір'ї з м'ячем та дитина сидить на лавці і їсть бутерброд тощо) обрати ті дії, які вони вважали правильними і пояснити, чому саме такий їх вибір. Наприклад, Оленка К. (п'ятий рік життя) розповіла, що не любить робити зарядку і довго лежить у ліжечку, поки мама не починає лаятись. Микола С. (шостий рік життя) сказав, що не любить гратись у м'яча, він стає мокрим і мама його лає, тому він обрав їсти бутерброд. Сашко Р. (п'ятий рік життя) розповів, що він взагалі не чистить зуби, йому це не подобається, а мамі каже, що почистив.

Показник: позитивне ставлення до спільної здоров'язбережувальної діяльності з дітьми іншого віку у своїй групі.

Завдання: виявити ставлення дітей до спільної здоров'язбережувальної діяльності з дітьми іншого віку у своїй групі.

Матеріал: методика «Зробимо разом».

Процедура виконання: дітям пропонувалося об'єднатися в пари (дитина п'ятого року життя та дитина шостого року життя). До картинок із зображення органів чуттів (вухо, око, язик і ніс) дібрати відповідні пазли із зображеннями квітки, світлофора, цибулі, гітари тощо. Наприклад, при складанні пазлів до картинки «Орган чуття – ніс» Оленка С. (п'ятий рік життя) звернулась до Тетянки О. (шостий рік життя) – Так я роблю?

Тетянка О. (шостий рік життя): придивлялась до картинки і відповідала – Ні, ти, що? Дай я сама покладу!

Оленка С. (п'ятий рік життя): Я хочу сама покласти!

Тетянка О. (шостий рік життя): Ні, я покладу, я старша. Ось, я вже поклала.

Опишемо алгоритм виконання завдань за показниками оцінно-діяльнісного критерію вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах.

Оцінно-діяльнісний критерій

Показник: наявність адекватної самооцінки і взаємооцінки щодо дотримання культури здоров'я.

Мета: виявити наявність самооцінки і взаємооцінки дітей щодо дотримання культури здоров'я.

Матеріал: сценарій до рольової гри «Лікарня».

Процедура виконання: дітям пропонувалося пограти в гру «Лікарня» і розіграти сценку: мама приводить дитину на огляд до лікаря, тому що в неї болить горло. Перед початком гри, діти самостійно обрали ролі. Наприклад, Христина К. (шостий рік життя) сама обрала себе на роль лікаря, оскільки знає, як лікувати. Коли Тетянка О. (шостий рік життя) їй заперечила, що також може лікувати і теж буде лікарем, то Христина К. (шостий рік життя) відповіла, що та не може бути лікарем, оскільки не любить чистити зуби і вмиватись, а вона, Христина К., завжди чистить зуби і вмивається.

Показник: прагнення до взаємодії з дітьми іншого віку в процесі здоров'язбережувальної діяльності.

Мета: виявити прагнення дітей до взаємодії з іншими дітьми у процесі здоров'язбережувальної діяльності.

Матеріал: сюжетні малюнки до ситуацій «Вчимося надавати першу медичну допомогу».

Процедура виконання: у процесі аналізу ситуацій «Як вчинити?» дітям пропонувалося описати алгоритм дій і аргументувати свій вибір та провести ці дії з ляльками. Було задіяно діти суміжного віку, об'єднані у пари (п'ятий та шостий роки життя).

Ситуація 1. Картинка із зображенням дівчинки, у якої з носа тече кров.

Дії дітей: Оленка К. (п'ятий рік життя) відзначила, що треба викликати лікаря, тоді як Катруся М. (шостий рік життя) сказала, що треба взяти вату і запхнути в ніс. Під час виконання дій із лялькою, дівчинки постійно сварилися, кидали ляльку на підлогу тощо.

Ситуація 2. Картинка із зображенням дівчинки, яка наколола палець голкою і йде кров.

Дії дітей: Марійка В. (шостий рік життя) сказала, що палець треба покласти до рота, бо вона сама так робить. Під час співпраці з партнеркою Іринкою Р. (п'ятий рік життя) у них також виникали непорозуміння щодо спільної взаємодії у процесі виконання дій.

Загальний рівень вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах визначався за формулою:

$$В = \frac{ІЗК + ЕЦК + ОДК}{3},$$

де В – загальний рівень вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах; ІЗК – інформаційно-знаннєвий критерій; ЕЦК – емоційно-ціннісний критерій; ОДК – оцінно-діяльнісний критерій.

Загальні результати рівнів вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах, що було одержано у процесі констатувального етапу експерименту, відображено в таблиці.

Таблиця

Рівні вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах (на констатувальному етапі експерименту), %

Рівні	ЕГ (%)	КГ (%)
Достатній	7,8	7,9
Задовільний	40,3	42,1
Низький	51,9	50

Як бачимо з таблиці, на достатньому рівні вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах було виявлено 7,8% дітей ЕГ та 7,9% – КГ. Задовільний рівень було зафіксовано у 40,3% дітей ЕГ та 42,1% – КГ. На низькому рівні вихованості культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах перебували 51,9% досліджуваних ЕГ та 50% – КГ.

Результати констатувального етапу експерименту дали підстави для розробки експериментальної методики, спрямованої на виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах.

Список використаних джерел

1. Бедрань Р. В. Педагогічні умови виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку в різновікових групах : дис… канд. пед. наук : 13.00.08 / Бедрань Руслан Вікторович / ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського». — Одеса, 2017. — 277 с.

References

1. Bedran`, R. V. (2017). Pedagogichni umovy` vy`xovannya kul`tury` zdorov'ya ditej doshkil`nogo viku v riznovikovy`x grupax [Pedagogical conditions for educating preschool children's health culture in groups of different age]. *Candidate's thesis.* Odesa [in Ukrainian].

Нестеренко В. В, Бедрань Р. В. Методика диагностики уровней воспитанности культуры здоровья детей дошкольного возраста в разновозрастных группах

В статье подано методику диагностики уровней воспитанности культуры здоровья детей дошкольного возраста в разновозрастных группах. Для диагностики уровней воспитанности культуры здоровья детей дошкольного возраста в разновозрастных группах, были определены соответствующие компоненты (гносеологический – осведомленность детей с факторами культуры здоровья, их осознание; мотивационный – позитивное отношение к своему здоровью; взаимодействие потребностей и мотивов деятельности в воспитании культуры здоровья под руководством взрослого; поведенческий – соблюдение правил поведения и культурно-гигиенических навыков, способствующих сохранению и укреплению здоровья; овладение системой способов самостоятельной деятельности по физическому и психическому оздоровлению своего организма), критерии и показатели (информационно-знаниевый критерий с показателями: осведомленность детей со здоровьем и здоровым образом жизни; осведомленность детей с культурно-гигиеническими навыками; осведомленность детей с факторами здоровья; осведомленность с возрастным составом своей группы; эмоционально-ценностный критерий с показателями: положительное отношение к заботе о своем здоровье, наличие интереса и стремления вести здоровый образ жизни; положительное отношение к совместной здоровьязберегающей деятельности с детьми другого возраста в своей группе; оценочно-деятельностный критерий с показателями: наличие адекватной самооценки и взаимооценки по соблюдению культуры здоровья; стремление к взаимодействию с детьми другого возраста в процессе здоровьязберегающей деятельности).

Описано диагностику уровней воспитанности культуры здоровья детей в разновозрастных группах за информационно-знаниевым, эмоционально-ценностным, оценочно-деятельностным критериями с соответствующими показателями. Представлен алгоритм выполнения заданий за каждым критерием. Поданы общие результаты уровней воспитанности культуры здоровья детей дошкольного возраста в разновозрастных группах, которые были получены в процессе констатирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: методика, диагностика, компоненты, показатели, критерии, уровни воспитанности культуры здоровья детей, дети разновозрастных групп.

Nesterenko V., Bedran R. The methods of diagnostics of the levels of preschool children's health culture formation in different age groups

The article provides the methods of diagnostics of the levels of preschool children's health culture formation in different age groups. To determine the level of preschool children's health culture formation in different age groups, the corresponding components (gnoseological – children's awareness with health culture factors, realizing of them; motivational – positive attitude towards one's health; the interaction of needs and motives of one's activity in formation of health culture under the guidance of an adult; behavioral – following the rules of behavior and cultural and hygienic skills, that contributes to saving and strengthening of one's health; mastering the system of ways of independent activity in one's physical and mental health), criteria and indicators (information and knowledge criterion with indicators: children's awareness with health and healthy lifestyle; children's awareness with cultural and hygienic skills; children's awareness with health factors; awareness of the age structure of one's group; emotional and valuable criterion with indicators: positive attitude towards taking care of one's health, having interest and aspiration to lead a healthy lifestyle; positive attitude towards joint health-saving activities with children of other age in the group; assessment activity criterion with indicators: the existence of an adequate self-assessment and a mutual evaluation of health culture observing; desire to interact with children of another age in the process of health-saving activities) have been identified.

The diagnostics of the levels of preschool children's health culture formation in different age groups for information and knowledge criterion, emotional and valuable criterion, assessment activity criterion with corresponding indicators has been described. The algorithm of performing the tasks for each criterion has been presented. The general results of the levels of preschool children's health culture formation in different age groups which were received in the course of the stating experiment stage have been given.

Keywords: methods, diagnostics, components, indicators, criteria, levels of preschool children's health culture formation, children of different age groups.

Стаття надійшла до редколегії 08.09.2017

УДК 373.5.016

Чжан НЯНЬХУА

аспірант факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У межах даної статті представлено структуру художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Авторське обґрунтування трактує художньо-інформаційну компетентність студентів як цілісне особистісне утворення, що має складну структуру, важливими компонентами якої виступають такі: мотиваційно-пізнавальний; когнітивно-операційний; конструктивно-дослідницький; виконавсько-творчий. Мотиваційно-пізнавальний компонент передбачає глибоку стабільну позитивну спрямованість особистісних уподобань студентів у руслі оволодіння ними художньо-інформаційною компетентністю.

Ключові слова: компонентна структура, художньо-інформаційна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, мотиваційно-пізнавальна складова.

Сучасний рівень наукового мислення передбачає реалізацію системних підходів до вивчення досліджуваних предметів. Виявлення структури предмету, що вивчається, є необхідним аспектом його системного дослідження, адже без структурного аналізу виокремлення компонентів системи є недоцільним, оскільки невідомими залишаються їх зв'язки, взаємовідносини, підпорядкованість. Тому перед нами постає завдання виокремити та розкрити компоненти, проаналізувати структуру художньо-інформаційної компетентності.

З цього приводу слід зазначити,що доцільність системного підходу до вивчення педагогічного процесу під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін ґрунтується, насамперед, на тому, що він визначається системою цілей, які в процесі цілеутворення доповнюють одна одну, конкурують між собою, впливають одна на одну.

На підставі аналізу праць провідних системологів у галузі педагогіки (С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Беспалько, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.) у нашому дослідженні узагальнюється думка про те, усвідомлення цілісності, інтегративності формування художньо-інформаційної компетентності, взаємозалежності її із соціальним середовищем запобігає статичності, однобічності розуміння її сутності.

Концептуальна модель системного аналізу педагогічного процесу, розроблена А. Кушніром, дозволяє визначити сутність і зміст складності педагогічного процесу на основі принципів доповнюваності, недиз'юнктивності, невизначеності, діалогу. Зважаючи на те, що педагогічний процес є поліцентричним, полі логічним, діалогічним, його складники та зв'язки між ними носять змінний характер, утворюють неорганічну однорідну цілісність, яка не може злитися в однорідність і водночас не може розділитися. З огляду на це, нестійкість і хаотичність співіснують наряду зі стійкістю і закономірністю в педагогічному процесі на основі взаємодоповнюваності, а не виключення.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває також позиція Т. Ільїної щодо розгляду педагогічних явищ як об'єктів застосування системного підходу, які не зводяться до суми їх складових, а становлять «розчленовану цілісність» в умовах урахування факторів, що впливають на систему в цілому, особливо ті, що піддаються педагогічному управлінню. Використання системного підходу дає нам можливість визначити компоненти системи (у нашому

випадку, системи формування художньо-інформаційної компетентності), виявити ієрархію компонентів, їх зміст, взаємозв'язки всередині самої системи й відносно зовнішніх факторів.

У нашому дослідженні, в руслі застосування системного підходу, процес формування означеного феномена цілісності його компонентів, їх неподільності, комплексності, інтегративності, заради яких завдяки яким елементи множинності організуються в систему. З цих позицій доцільно зазначити, що В. Афанасьєв можливість функціонування системи визначає за певної внутрішньої її організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи (взаємодія із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системи та її компонентах.

Аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження дає змогу обґрунтувати художньо-інформаційну компетентність студентів як цілісне особистісне утворення, що має складну структуру, важливими компонентами якої виступають такі: мотиваційно-пізнавальний; когнітивно-операційний; конструктивно-дослідницький; виконавсько-творчий. Ці складові забезпечують вмотивованість, осмисленість, конструктивність, ефективність і результативність дій щодо досягнення цілей художньо-інформаційної діяльності.

Мотиваційно-пізнавальний компонент передбачає глибоку стабільну позитивну спрямованість особистісних уподобань студентів у руслі оволодіння ними художньо-інформаційною компетентністю. Адже мотивація – це спонукання, що викликає активність організму. У сучасних умовах оновленої педагогічної парадигми підсилюється інтерес до мотивації як процесу внутрішньо зумовленого, що суттєво залежить і від зовнішніх факторів. Як система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльнісній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї та перетворює мета діяльності на внутрішні потреби особистості. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь і навичок.

Є. Проворова зазначає, що характер активності, який виявляється особистістю, її якість у конкретному акті діяльності визначається тим, яке місце займає зміст даної діяльності в ієрархії основних цінностей особистості [5]. Позитивна спрямованість на формування художньо-інформаційної компетентності в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін впливає на поглиблене осягнення проблем комунікації та художньої інформації, актуалізацію знань, співставлення їх із власним інформаційним фондом, подальший розвиток своїх інформаційно-компетентнісних характеристик.

Логіка дослідження вимагає з'ясування сутності таких понять, як комунікація, художня інформація, інформаційний фонд, мотиви, цілі, потреби, установки та ідеали. Так, Н. Волкова [2, 234], досліджуючи особливості й сутнісні характеристики професійно-педагогічної комунікації, визначає такі види комунікації: вербальна, невербальна, комп'ютерна. Комунікація є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації за допомогою технічних засобів, актом спілкування між двома або більше індивідами, процесом передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту. А педагогічна комунікація – це організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передачі інформації з різних джерел.

О. Жирун у своїй науковій розвідці «Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності» розкриває сутність поняття «спілкування» як «не просто обмін інформацією, а ще й взаємодію та взаємовплив індивідів, кожен з яких виступає активним суб'єктом». Він визначає комунікацію як сукупність комунікативних здібностей, якостей, умінь і навичок, спрямованих на передачу, отримання й перетворення інформації у процесі між особових стосунків, а також на встановлення й підтримку контакту [2, 101]. До того ж, «педагогічна комунікація характеризується подвійною спрямованістю, поліінформованістю, високою мірою репрезентативного, утворюючи специфічний синтез усіх

основних характеристик, що виражається в новому якісному змісті й визначається характером взаємодії суб'єктів освітнього процесу» [2, 101]. Отже, педагогічна комунікація навчання висвітлюється як взаємодія таких головних компонентів: викладач – змістова навчальна інформація – учень (учні).

Важливе значення для з'ясування особливостей формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, зокрема характеристики мотиваційно-інформаційного компоненту має сутність поняття «інформація». Відтак, Й. Білянський, К. Огородник, М. Юкиш розглядають як сукупність відомостей про всілякі об'єкти, явища, процеси, тощо.

Основними формами подання інформації є символьна, текстова, графічна. Поняття «інформація» багатозначне. Інформація – абстрактне поняття, якому надають різного тлумачення залежно від контексту. Слово походить від латинського «informatio» (роз'яснення, тлумачення, виклад поняття, ознайомлення). Зауважимо, що загальновизначеного поняття не існує. Інформація – це сукупність знань про навколишній світ, а будь-яку інформацію можна передавати різними повідомленнями (різними мовами). Повідомлення – це сукупність знаків, що відображають ту або іншу інформацію. Тобто інформація та повідомлення пов'язані між собою. Слід підкреслити, що інформація – це набір відомостей про об'єкти, явища та процеси навколишнього світу. Інформація – це відомості, знання, які ми отримуємо із зовнішнього світу, або які передаються від одного об'єкта до іншого.

Структура і зміст художньо-інформаційної компетентності хорового диригента «визначається специфікою його професійної діяльності, яка має своєрідні особливості. Диригентсько-хорова діяльність (виконавська, педагогічна) є одним із видів творчої діяльності й відрізняється багатоаспектністю, неповторністю за характером здійснення та результатом, оригінальністю суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю. У ній діалектично поєдналося свідоме й підсвідоме, інтуїтивне й розумове, емоційне й раціональне начала. Диригентсько-хорова діяльність містить у своїй основі комунікативний процес, спрямований на передачу семантичної інформації, що міститься в хоровому творі й зашифрована за допомогою знакової системи хорової фактури та мануальних прийомів від композитора до слухача. Посередником у процесі передачі інформації є диригент-інтерпретатор та керований ним хоровий колектив, який, у свою чергу, шляхом «прочитання» мови диригентських жестів, здійснює «дешифрування» фактурної тканини, її звуковисотне та вокально-темброве озвучення – своєрідну мануальну екстраполяцію контексту хорової текстури у формі акустичної матерії, вокально-колористичних образів» [3, 164].

Побудова освітнього процесу в контексті нашого дослідження відбувається за такою схемою: «сприйняття – аналітичне вивчення – відтворення». Підчас сприйняття хорового твору інформація надходить у свідомість студента шляхом різних аналізаторів (головним чином, слухових), обробляється за допомогою дії перцептивних механізмів, унаслідок чого народжуються вокально-ансамблеві художні образи, виникає мануально-емоційний відгук на почуте, спричиняючи управлінсько-рефлексивну діяльність «хоровий твір – диригент».

Слід зазначити, що мотиваційно-інформаційний компонент передбачає розвиток стабільного інтересу до музично-педагогічної діяльності крізь призму вивчення диригентсько-хорових дисциплін, прагнення впровадження художніх цінностей у середовище підростаючого покоління на інформаційно-компетентнісній основі тощо. Оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів.

Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки, ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обгрунтовно й експериментально доведено в багатьох наукових дослідженнях (Г. Асмолов, Н. Кузьміна, А. Маркова,

П. Якобсон, В. Яконюк та ін.). А. Маркова зазначала, що мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості систему базового ставлення людини до світу та самої себе, змістова єдність її поведінки та діяльності становить стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, основою моральної оцінки мети та засобів поведінки.

Доречно підкреслити, що мотив – це спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби. Внаслідок усвідомлення й переживання потреб у людини виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються. При цьому свідомі дії завжди спрямовані на досягнення певної мети, яка також усвідомлюється людиною. Мотив у цьому разі виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Отже, мотиви й цілі не тотожні між собою, хоч інколи збігаються. Мотиви педагогічної діяльності, на думку Н. Кузьміної, – це спонукання, з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана з виконанням ролі, що зумовлена з вимушеним вибором професії та вирішення завдань [4, 15].

Цільова педагогічна діяльність спрямована передусім на іншу людину і за В. Семиченко має сенс лише тоді, коли в особистості його вихованця акумулюються той науковий і соціальний досвід, який має бути переданий педагогом. Тільки те, що втілюється, інтегрується у внутрішній світ конкретних студентів, має сенс і визначає цінність педагогічної діяльності. Аналізуючи цілепокладання в педагогічній діяльності, В. Семиченко наголошує на тому, що поряд із провідною, системоутворюючою метою (передачі соціального досвіду та формування нової особистості) ця діяльність сама ставить перед педагогом інші цілі – «відповідати певному еталонові педагога, професійно-рольовим очікуванням оточуючих людей, відтворювати зміст і певні структурні елементи діяльності в типовій формі». Вчена виділяє також три рівні цілепокладання в професійній діяльності вчителя: перший – це рівень життєзабезпечення або егоцентричний; другий рівень – формально-рольової відповідності. Цілі цього рівня спрямовані на використання ефективних стратегій і тактик педагогічної діяльності, накопиченої досвідом багатьох поколінь; третій рівень (перспективного розвитку учня) – детерміновано особистісною центрацією на кожну окрему дитину [6, 301–302].

У висновках доцільно зазначити, що в цілому мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-інформаційної компетентності студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін виступає складним багатоаспектним регулятором поведінки й діяльності, що забезпечує активізацію та реалізацію творчого потенціалу особистості з метою підвищення продуктивності інформаційно-комунікативної діяльності, спрямовує цей процес, надає йому особистісного сенсу.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник / Н. Волкова. — К. : Вид-во «Академвидав», 2006. — 256 с.
2. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2010. — Вип. 1. — С. 100—104.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир. — К. : НПУ, 2008. — 380 с.
4. Кузьміна Н. В. Акмелогическая теорія повышения качества подготовки специалистов образования / Н. Кузьмина. — М., 2001. — 144 с.
5. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. … канд.. пед. наук за спец. : 13.00.02 — теорія та методика музичного навчання / Є. М. Проворова. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — 248 с.
6. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. — Ялта : НМЦ Надія, 2000. — С. 301—302.

References

1. Volkova N. P. Profesiyno-pedahohichna komunikatsiya : navch. posibnyk. / N.Volkova. — K. : Vyd-vo «Akademvydav», 2006. — 256 s.

2. Zhyrun O. A. Pedahohichna komunikatsiya v aspekti profesiynoyi identychnosti // Visnyk NTUU «KPI». Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika. — 2010. — Vyp. 1. — S. 100—104.
3. Kozyr A. V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: monohrafiya / A.V. Kozyr. — K. : NPU, 2008. — 380 s.
4. Kuz'mina N. V. Akmelohycheskaya teoriya povyshenyya kachestva podhotovky spetsyalystov obrazovanyya / N. Kuz'myna. — M., 2001. — 144 s.
5. Provorova YE. M. Metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya muzyky : dys. ... kand.. ped. nauk za spets. : 13.00.02 — teoriya ta metodyka muzychnoho navchannya / YE.M. Provorova. — K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. — 248 s.
6. Semychenko V. A. Modelyuvannya struktury pedahohichnoyi diyal'nosti / V.A.Semychenko. — Yalta: NMTS Nadiya, 2000. — S. 301—302.

Чжан Няньхуа. Структура художественно- информационной компетентности студентов факультетов искусств педагогических университетов

В рамках данной статьи представлена структура художественно-информационной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Авторское обоснование трактует художественно-информационную компетентность студентов как целостное личностное образование, имеющее сложную структуру, важными компонентами которой выступают такие: мотивационно-познавательный; когнитивно-операционный; конструктивно-исследовательский; исполнительно-творческий. Мотивационно-познавательный компонент предполагает глубокую стабильную положительную направленность личностных предпочтений студентов в русле овладения ими художественно-информационной компетентностью.

Ключевые слова: компонентная структура, художественно-информационная компетентность, будущие учителя музыкального искусства, мотивационно-познавательная составляющая.

Zhang Nianhua. **Structure of artistic and information competence of students of faculties of arts of pedagogical universities**

Within the framework of this article, the structure of artistic and information competence of future teachers of musical art is presented. The author's rationale interprets the artistic and informational competence of students as an integral personality formation with a complex structure, the important components of which are the following: motivational and cognitive; cognitive-operational; constructive and research; executive-creative. The motivational-cognitive component presupposes a deep stable positive orientation of students' personal preferences in the course of mastering them by artistic and information competence.

Key words: component structure, artistic and information competence, future teachers of musical art, motivational and cognitive component.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 373.091.12:36-051(477)

Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна
e-mail: saomel.ddpu@gmail.com

Олена ГАВРИШ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської
та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна
e-mail: olenagavrysh@ukr.net

СУЧАСНИЙ СТАН СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті описано та проаналізовано сучасний стан роботи фахівців соціальної сфери в загальноосвітніх закладах України. Автори підкреслюють, що розвиток соціальної роботи в вітчизняних школах повинен тривати згідно до соціальної політики держави. Для цього вони розглядають існуючі нормативні документи щодо організації діяльності шкільних соціальних педагогів та розкривають основні завдання соціального педагога в школах України. Крім цього, автори описують шість основних напрямів діяльності фахівців соціальної сфери в вітчизняних загальноосвітніх закладах (діагностичний, медико-психологічний, організація дитячих та молодіжних ініціатив, реалізація методичної та інформаційної допомоги, педагогічна анімація та організація дозвілля, робота з проблемними сім'ями). Велику увагу у статті приділено також історії розвитку та сучасному стану психологічної служби в системі освіти України.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний педагог, загальноосвітні заклади, напрями роботи, психологічна служба.

В усьому світі глобальні процеси впливають на соціальний простір, зміну цінностей, соціально-психологічні та економічні характеристики багатьох соціальних груп і цілих народів. Соціальна політика та соціальна робота повинні своєчасно та ефективно реагувати на ці виклики.

Процеси глобалізації та європейської інтеграції певною мірою впливають на формування соціальної політики, розробку теорії та впровадження практики соціальної роботи в Україні, зокрема в вітчизняних середніх освітніх закладах. Але щоб розвивати та розширювати сферу впливу соціальної роботи у житті молоді, необхідно чітко розуміти сучасний стан роботи вітчизняних фахівців соціальної сфери в закладах освіти.

Для нашого дослідження важливу науково -практичну базу щодо діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи становлять дослідження Л. Закревської, О. Колеснікової, Н. Краснової, М. Рудь та російських учених – З. Капустіної, В. Лутанського, Т. Фокіної.

Метою даної статті є описати та проаналізувати сучасний стан діяльності фахівців соціальної сфери у загальноосвітніх закладах України.

Перш за все розкриємо нормативно-правове забезпечення шкільної соціальної роботи в Україні. У своїй професійній діяльності соціальний педагог у різних закладах освіти (загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, школах-інтернатах, дитячих будинках тощо) керується такими документами:

– Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. № 2402;

– Закон України «Про освіту» (ст. 21 «Психологічна служба», ст. 22 »Соціально-психологічний патронаж»). Зокрема, у статті 22 зазначено, що соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні

дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, які їх заміняють. Педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами. За своїм статусом соціальні педагоги належать до педагогічних працівників;

– Конвенція ООН про права дитини;

– Положення «Про психологічну службу системи освіти України», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки від 03.05.1999 р. №127;

– Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерством соціальної політики України, зареєстрованим в Мін'юсті України від 20.09.2012 р. № 1629/21941;

– Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»;

– Сімейний кодекс України, 2003 р.: із змінами згідно законів України від 15.03.2006 року № 3539, і від 22.12.2006 року.

Додамо, що існують різноманітні національні, державні та регіональні програми у сфері соціальної роботи в школах:

– Державна програма протидії торгівлі людьми;

– Державна типова програма реабілітації інвалідів (Постанова КМУ від 08.12.2006 р. № 1686);

– Постанова Кабінету Міністрів України № 866 від 24.09.2008 р. «Про порядок провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини»;

– Постанова Кабінету Міністрів України № 905 від 08.10.2008 р. «Про порядок провадження діяльності з усиновлення та здійснення нагляду за дотриманням прав усиновлених дітей» тощо.

Важливим також є те, що відповідно до концепції реформування загальноосвітньої школи Міністерство освіти та науки України ставить перед соціальними педагогами такі завдання:

1. Здійснювати психологічний супровід розвитку дітей та учнівської молоді.

2. Брати участь у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу.

3. Проводити роботу з оптимізації навчально-виховного процесу [2, 23].

Дані аспекти діяльності шкільного соціального педагога визначають конкретні напрями його роботи. Необхідно підкреслити, що в Україні діяльність соціального педагога в загальноосвітній школі здійснюється за шістьма основними напрямами:

1. Діагностичний, що включає, наприклад, соціальну паспортизацію класів та роботу з реалізації програми «Діти України».

2. Медико-психологічний напрям передбачає забезпечення медико-психологічної допомоги в соціумі, патронажну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, роботу з напівсиротами та сиротами.

3. Організація дитячих та молодіжних ініціатив – це третій напрям роботи соціального педагога в загальноосвітній школі, який передбачає організацію дитячого бюро соціальних послуг, реалізацію програми «Учень-учень», різноманітних шкільних об'єднань (наприклад, «Старший брат»).

4. Четвертий напрям має на меті реалізацію методичної та інформаційної допомоги, а саме – консультації в наукових центрах, робота шкільного радіо та інших засобів масової інформації, робота в класі «Юний соціальний педагог«, підготовка щомісячної сторінки «Дорослі і діти» у місцевій газеті.

5. За п'ятим напрямом здійснюється педагогічна анімація та організація дозвілля: проведення народних, дитячих та сімейних свят, як День матері, «Ми – майбутні водії», День Святого Миколая тощо.

6. Останній напрям включає роботу з проблемними сім'ями: контроль за забезпеченням умов соціально-педагогічного патронажу; роботу з багатодітними сім'ями; одинокими або неповнолітніми матерями. Особливу увагу соціальний педагог приділяє проблемам захисту дитини від батьківської жорстокості та егоїзму. Для цього він робить систематичні рейди до сімей учнів [3, 73].

Це не означає, що робота соціального педагога в загальноосвітній школі ведеться виключно за цими напрямами, адже їх невід'ємною частиною, наприклад, є термінова допомога дитині чи підлітку, які потрапили в проблемну ситуацію тощо. Узагалі коло проблем,

із якими приходять клієнти до шкільного соціального педагога в вітчизняних школах, є доволі широким, наприклад, психологічне здоров'я, стосунки з однолітками, статеве виховання, стосунки в родині, булінг, питання, пов'язані за школою, дискримінація дітей тощо.

Крім роботи у зазначених вище напрямах, соціальний педагог забезпечує соціально-педагогічний патронаж дітей у системі освіти, сприяє взаємодії навчальних закладів, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, центрів соціальних служб для молоді, кримінальної міліції та інших підрозділів державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, неурядових і громадських організацій із метою соціального захисту дітей та молоді та їхньої адаптації до вимог соціального середовища й створення умов для їх сприятливого розвитку [7].

Але сучасним науковцям та соціальним педагогам-практикам слід усвідомити, що окреслені напрями роботи соціального педагога необхідно деталізувати відповідно до визначених соціально-педагогічних проблем кожного навчального закладу, категорій учнів, які в ньому навчаються й потребують особливої уваги соціального педагога (учнів із адиктивною та делінквентною поведінкою, обдарованих дітей, учнів із неблагополучних сімей, прийомних сімей, дітей із функціональними обмеженнями тощо).

Наступним моментом діяльності шкільних соціальних педагогів у нашій країні, на який необхідно звернути увагу, є те, що в Україні шкільні соціальні педагоги підпорядковуються міській психологічній службі. Психологічна служба в системі освіти – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці в сфері практичної психології та соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби [6, 233].

Системна робота зі створення психологічної служби в освітній галузі розпочалася з 1991 р. У цей час в Інституті психології ім. Г. С. Костюка АПН України був створений новий підрозділ – Центр психологічної служби в системі народної освіти. У листопаді того ж року відбулася перша Всеукраїнська конференція з практичної психології в Луцьку. Через два роки було розроблено й прийнято перше положення про психологічну службу системи освіти.

Подальшим кроком розвитку психологічної служби є створення 7 липня 1998 р. згідно зі спільним наказом Міністерства освіти України та Академії педагогічних наук України Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як головної організації психологічної служби, що здійснює методичне керівництво усією психологічною службою системи освіти.

Далі в 2001 році в структуру Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи була введена Центральна психолого-медико-педагогічна консультація. Це створило сприятливі умови для розгортання її діяльності як головної структури, що контролює, координує та здійснює розробку нормативно-правових засад, науково-методичне керівництво регіональними консультаціями. 23 квітня 2004 р. Колегія Міністерства освіти і науки України розглянула питання про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти. Колегія схвалила «Стратегію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.».

У 2009 р. було прийнято нову редакцію Положення про психологічну службу системи освіти України. Наприкінці 2011 року було прийнято нове Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації. Аналізуючи динаміку зростання чисельності працівників психологічної служби й розгортання мережі центрів практичної психології і соціальної роботи, слід указати, що в 1994 році психологічна служба системи освіти нараховувала 2852 фахівці, а у 2011 році практичних психологів, соціальних педагогів та методистів налічувалось 22102 особи [5].

Наприкінці 2014 року Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи на підставі звітів обласних і Київського міського департаментів

(управлінь) освіти і науки й центрів (кабінетів) психологічної служби системи освіти підготував щорічний звіт про діяльність психологічної служби системи освіти за 2013–2014 навчальний рік. У зведеній інформації відсутні дані з Автономної Республіки Крим, Севастополя та Донецької області, оскільки від них інформація не надійшла.

Отже, згідно з цим звітом у психологічній службі системи освіти України на кінець 2013–2014 навчального року налічувалось 22550 працівників. Відзначимо, що 14694 практичні психологи та 7042 соціальні педагоги мали 11154,5 і 4798,5 ставок відповідно, що складає 54,1% від нормативної потреби. Дані звітної документації щодо забезпечення фахівцями психологічної служби відповідно до нормативів чисельності по регіонах на кінець 2013–2014 наочно розкрито на рис. 1.1.

Аналізуючи інформацію, яка пред'явлена на рисунку, можемо констатувати, що найкраща ситуація щодо забезпечення фахівцями в Івано-Франківській (72,5%), Чернівецькій (67,6%), Сумській (67,4%) і Київській (65,2%) областях. Найнижчі показники забезпеченості закладів освіти практичними психологами та соціальними педагогами – у Тернопільській (36,3%), Миколаївській (43,3%) і Вінницькій (43,4%) областях.

Що стосується кількості соціальних працівників та практичних психологів у Донецькій області, то дефіцит вакантних місць на 2014–2015 навчальний рік сягає більше 60%. Так, наприклад, у м. Краматорську, яке є містом

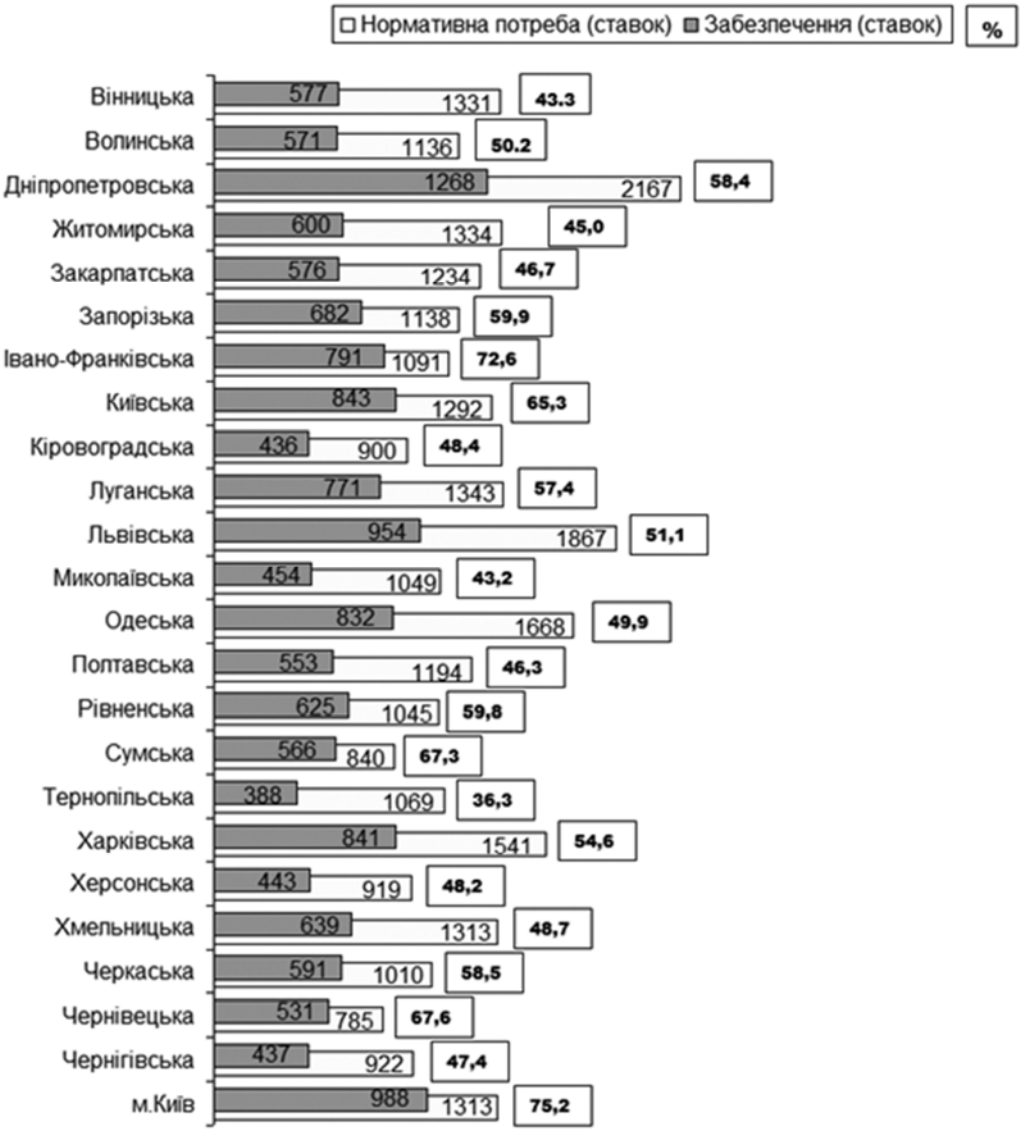


Рис. 1.1. Забезпечення фахівцями психологічної служби відповідно до нормативів чисельності по регіонах на кінець 2013–2014 н.р. (у%)

обласного значення, наприкінці 2014 року навчалось 14542 учні в 32-х загальноосвітніх навчальних закладах.

При цьому до складу психологічної служби управління освіти входять 10 практичних психологів та 1 соціальний педагог, робота яких скеровується завідувачем службою. Із них 8 практичних психологів здійснюють психологічний супровід навчально-виховного процесу в 32 загальноосвітніх закладах, 2 психологи надають психологічну допомогу 24 дошкільним закладам, соціальний педагог працює в Краматорському дошкільному дитячому будинку «Гайок».

Відповідно до нормативних вимог на дану кількість учнів у загальноосвітніх школах необхідно виділити 21 ставку соціальних педагогів [4]. У 2014–2015 навчальному році було виділено 0 ставок, тобто дефіцит складає 100%.

Іншим прикладом кадрового забезпечення психологічної служби в Донецькій області є кількість соціальних педагогів у школах м. Слов'янська. У 2014–2015 навчальному році працювало 24 загальноосвітніх навчальних заклади. При цьому містом було виділено лише 2 ставки соціальних педагогів у ЗОШ №16 та в загальноосвітній школі-інтернаті №1.

Для кращого розуміння реального становища соціальної роботи в школах України Міністерство освіти і науки разом із Генеральною прокуратурою України (Подання від 19.05.2014 р. № 08/2/1-92 «Про усунення порушень прав дітей на освіту») зобов'язали Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи зібрати інформацію з регіонів України про відсутність фахівців соціальної сфери в закладах освіти протягом тривалого часу (понад 10 років). Було зібрано дані з 16-ти областей: Волинської, Донецької, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Кіровоградської, Львівської, Одеської, Рівненської, Сумської, Харківської, Хмельницької, Чернівецької та Чернігівської.

Зазначений вище центр провів аналіз отриманої інформації та зробив висновок, що основними причинами відсутності в навчальних закладах фахівців соціальної сфери, на які вказують керівники психологічної служби, є:

- обмеженість міського бюджету;
- недостатність фінансування;
- недостатність кошторисних відрахувань;
- невідповідність у деяких випадках кількості дітей у навчальних закладах нормативам чисельності практичних психологів та соціальних педагогів, затверджених відповідними нормативно-правовими документами Міністерства освіти та науки України [1, 7].

Отже, ми можемо констатувати, що на теперішній час в Україні соціальна робота у школі находиться у стадії розвитку та у цій сфері існує ще багато невирішений проблем, серед яких на перше місце виходить фінансування діяльності фахівців соціальної сфери у загальноосвітніх закладах України. Саме тому до подальших розвідок ми віднесемо вивчення позитивного європейського досвіду соціальної роботи в школах та шляхи використання цього досвіду в вітчизняній системі освіти та науки.

Список використаних джерел

1. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 25.07.2014р. № 1/9-374 «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42284/.
2. Колесникова О. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі : оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду / О. Колесникова. — Х. : ТОВ «Славена». — 2010. — 136 с.
3. Краснова Н. П. Напрями та типові технології діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі / Н. П. Краснова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. — 2011. — № 1. — С. 71—81.
4. Про введення ставок практичних психологів (соціальних працівників) у дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладах системи освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 28.03.2002 р. № 1/9–159 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2002. — № 15/16. — С. 29.
5. Психологічна служба системи освіти України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.psyua.com.ua/page/psy.php.
6. Словник із соціальної педагогіки / [автори-укладачі Т. О. Логвіненко, Н. В. Гордієнко]. — Дрогобич : Посвіт, 2011. — 312 с.
7. Соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу. Статус та основні напрямки діяльності : метод. рекомендації. — Х. : ХОН-МІБО, 2006. — 76 с.

References

1. Dodatok do lista Ministerstva osviti ta nauki Ukraini vid 25.07.2014 № 1/9-374 «*Stan ta osoblivosti diyalnosti psyholohichnoi sluzhbi sistemi osviti u 2014–2015 navchalnomu rotsi*» [Attachment to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «*Status and features of the psychological service of the education system in the 2014–2015 academic year*»]. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42284/ [in Ukrainian].
2. Kolesnikova O. (2010). *Sotsialna, sotsialno-pedagohichna i psiholohichna robota v shkoli: ohlyadoviy analiz vitchiznyanoho ta zarubizhnoho dosvidu* [*Social, socio-pedagogical and psychological work at school: an overview analysis of native and foreign experience*]. Kharkiv: Slavena, 136 [in Ukrainian].
3. Krasnova N. (2011). *Napryami ta tipovi tehnolohii diyalnosti sozialnoho pedahoha v zahalnoosvitniy shkoli* [*Types and Typical Technologies of the Activity of a Social Pedagogue in a Secondary School*]. *Sozialna pedahohika: teoriya ta praktika. — Social pedagogics: theory and practice.* — No 1 [in Ukrainian].
4. *Pro vvedennya stavok praktychnih psiholohiv (sotsialnih pratsivnikiv) u doshkilnih, zahalnoosvitnih ta inshih navchalnih zakladah sistemi osviti* [*About introduction of rates of practical psychologists (social workers) in preschool, comprehensive and other educational institutions of the education system*] (2002)*:* List Ministerstva osviti ta nauki Ukraini vid 28.03.2002 p. № 1/9–159. *Informatsiyniy zbirnik Ministerstva osviti ta nauki Ukraini. — Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine,* No 15/16 [in Ukrainian].
5. *Psiholohichna sluzba sistemi osviti Ukraini* [*Psychological Service of the Ukrainian Education System*]. Retrieved from www.psyua.com.ua/page/psy.php [in Ukrainian].
6. Logvinenko T., Hordienko N. (2011). *Slovnik iz sozialnoi pedagogiki* [*Dictionary of social pedagogics*]. Drogobich: Posvit, 312.
7. *Sozialniy pedagog zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu. Status ta osnovni napryamki diyalnosti: metod. rekomendatsii* [*Social educator of the comprehensive educational institution: guidelines*] (2006). Kharkiv : KON-MIBO,76.

Омельченко С., Гавриш Е. Актуальное состояние социальной работы в общеобразовательных учреждениях Украины

В статье описано и проанализировано актуальное состояние социальной работы специалистов социальной сферы в общеобразовательных учреждениях Украины. Авторы подчеркивают, что развитие социальной работы в украинских школах должно происходит согласно изменениям в социальной политике государства. Для этого они рассматривают существующие нормативные документы, относящиеся к организации деятельности школьных социальных педагогов, и раскрывают основные задания социального педагога в школах Украины. Кроме того, авторы описывают шесть основных направлений работы специалистов социальной сферы в украинских общеобразовательных учреждениях (диагностический, медико-психологический, организация детских и молодежных инициатив, реализация методической и информационной помощи, педагогическая анимация и организация досуга, работа с проблемными семьями). Большое внимание в статье уделено также истории развития и актуальному состоянию психологической службы в системе образования Украины.

Ключевые слова: социальная работа, социальный педагог, общеобразовательные учреждения, направление работы, психологическая служба.

Omelchenko S., Gavrysh O. Current state of social work at comprehensive educational institutions in Ukraine

The actual state of social work of specialists in the social sphere at comprehensive educational institutions in Ukraine is described and analyzed in the article. The authors emphasize that the development of social work in Ukrainian schools should take place according to changes in the social policy of the state. For this they review the existing normative documents related to the organization of the activities of school social educators, and they reveal the main tasks of the social educator in Ukrainian schools. In addition, the authors describe the six main areas of social work in Ukrainian comprehensive educational institutions (diagnostic, medical and psychological, the organization of children's and youth initiatives, the implementation of methodological and information support, pedagogical animation and leisure, work with problem families). In the article much attention is paid to the history of development and the current state of psychological service in the educational system of Ukraine.

Key words: social work, social educator, comprehensive educational institutions, areas of work, psychological service.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК [37.035:37.018.32](477)»19»

Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна
e-mail: saomel.ddpu@gmail.com

Лідія НАРІЖНА

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна
e-mail: lidiianik@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ В СУЧАСНІ УМОВИ

У статті здійснено аналіз позитивного досвіду соціально-виховної діяльності інтернатних закладів, накопиченого у першій половині ХХ ст., що необхідно творчо використовувати для вдосконалення сучасної системи роботи шкіл-інтернатів щодо успішної соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки. Наведено приклади форм і методів соціально-виховної діяльності інтернатних закладів України першої половини ХХ ст., що є актуальними під час організації соціально-виховної діяльності сучасних шкіл-інтернатів. Доведено, що теоретично обґрунтовані й практично перевірені аспекти соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, набувають нового звучання й можуть знайти творчу реалізацію в сучасних умовах на новому етапі розвитку системи соціального виховання.

Ключові слова: соціально-виховна діяльність, школа-інтернат, діти-сироти, форми та методи соціально-виховної діяльності.

У сучасних умовах нестабільності політичного та соціально-економічного життя особливо актуальною стала проблема впровадження нових технологій соціального виховання, які сприятимуть успішній соціалізації дітей-сиріт. У зв'язку з цим активізувався пошук шляхів удосконалення змісту, форм і методів соціально-виховної діяльності шкіл-інтернатів.

Аналіз теорії та практики соціально-виховної діяльності в інтернатних закладах України першої половини ХХ ст. дозволяє дійти висновку, що теоретично обґрунтовані й практично перевірені аспекти соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, провідні ідеї, висловлені науковцями та педагогами досліджуваного періоду та досвід їх реалізації не втратили актуальність і можуть бути творчо використані в сучасній системі соціального виховання в Україні для розв'язання її завдань.

Зміст соціально-виховної діяльності інтернатних закладів розкрито в працях Ю. Василькової, О. Голуб, Л. Канішевської, С. Кириленко, О. Кізь, Б. Кобзаря, С. Коношенка, Л. Кузьменко, О. Кузьміної, С. Курінної, Л. Токарук, Г. Хархан, В. Яковлєвої, Т. Янченко. Форми й методи опікування дітьми-сиротами в історичній ретроспективі докладно розглядали А. Аблятипов, Л. Артюшкіна, Л. Дуднік, В. Виноградова-Бондаренко, С. Заєць, О. Ільченко, О. Карпенко, Л. Ковальчук, В. Маштакова, О. Мкртічян, В. Оржеховська, В. Покась, А. Поляничко.

Метою статті є аналіз основних перспектив творчого використання досвіду соціально-виховної діяльності інтернатних закладів України першої половини ХХ ст. в сучасних умовах розвитку системи соціального виховання.

Серед основних завдань сучасних інтернатних закладів Л. Канішевською виокремлено

такі, як от: підготовка дитини до свідомого життя в суспільстві через оздоровлення, освіту, допрофесійну підготовку, соціальний захист, підтримку; виховання громадянина України, національно-свідомої, соціально зрілої особистості; збереження й зміцнення соціального, фізичного та психічного здоров`я вихованців; створення умов для діяльності щодо засвоєння умов середовища, включення в систему соціальних відношень, набуття соціального досвіду; виховання любові до праці, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення; виховання ціннісного ставлення до інших людей; створення можливості для виявлення особистої ініціативи вихованців і самостійного прийняття рішень [1].

У зв'язку з катастрофічною кількістю безпритульних в Україні особливу актуальність набуває вивчення і творче використання досвіду роботи установ, котрі проводили ефективну роботу з питань профілактики дитячої безпритульності і бездоглядності. Це – гуртожитки-притулки, ночліжки, дитячі заклади при фабриках і заводах, напівінтернати для дітей, батьки яких працювали цілий день.

В основу Національної програми виховання дітей та учнівської молоді (2004 р.) покладено національну ідею як консолідаційний чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Поєднання національного та загальнолюдського в соціально-виховній діяльності інтернатних установ першої половини ХХ ст. співзвучне з національною політикою сьогодення. Відмітимо також у цьому напрямку роботи з дітьми-сиротами певні форми соціально-виховної діяльності шкіл-інтернатів досліджуваного періоду, які було спрямовано на виховання патріотичної свідомості й почуття обов'язку перед Батьківщиною, громадськістю рідного міста, села тощо: шефство над історичними пам'ятками; допомога окремим громадянам (хворим, пенсіонерам-одинакам та ін.); участь у благоустрої та озелененні вулиць та ін. На нашу думку суспільно корисна праця вихованців шкіл-інтернатів вимагає відновлення в сучасних умовах. Вона формуватиме в дітей ціннісне ставлення до рідного народу, держави, нації, усвідомлення необхідності працювати на загальну користь.

Сьогодні велику увагу приділяють питанню взаємин у колективі та ідеї соціалізації особистості через колектив. Спираючись на досвід А. Макаренка, школи-інтернати в сучасних умовах ставлять собі за мету створити таку атмосферу серед вихованців, яка зніме соціальну напругу та створить умови для самореалізації дитини. У сучасному українському науковому просторі підтримується позиція педагогів першої половини ХХ століття про те, що колектив – це соціально-психологічна спільність, якій властива згуртованість, специфічні норми співжиття, система групових відносин. Колектив як соціальна група забезпечує формування моральних цінностей особистості.

Проте в сучасних умовах колектив розглядається, насамперед, з точки зору його необхідності й корисності для особистісного розвитку дитини, тобто в колективі повинні створюватись умови не лише для ідентифікації дитини з колективом, але й окремішністю її від колективу. У вихованця інтернатного закладу повинна виникнути потреба у спілкуванні з іншими та самоствердженні серед інших. Як бачимо, завдання соціально-виховної діяльності школи-інтернату полягає в тому, щоб перетворити колектив у суб'єкт розвитку та інструмент виховання кожної дитини.

Зауважимо, що однією із найбільш важливих ділянок соціально-виховної діяльності є робота з майбутніми випускниками, допомога їм в особистісному та професіональному самовизначенні, підготовка їх до самостійного життя в суспільстві. Зазначимо, що проблеми в подоланні труднощів соціалізації виникають у вихованців шкіл-інтернатів з раннього віку (невміння спілкуватися з оточенням, незнання навичок самообслуговування, опанування санітарних, гігієнічних та культурних навичок). Коли випускники залишають школу-інтернат, ця ситуація ускладнюється. Недостатня сформованість у старшокласників розуміння власної професійної перспективи свідчить про недоліки профорієнтаційної роботи сучасних шкіл-інтернатів, яку здебільшого проводять у двох напрямах: діагностичному та просвітницькому [1]. Ці напрями не дозволяють випускникам повною

мірою інтегрувати образ трудівника та сформувати власне рішення щодо вибору професії.

У такому сенсі доцільно буде звернутися до минулого досвіду з організації соціально-виховної діяльності інтернатних закладів на виробничому ґрунті. Така спрямованість інтернатних установ досліджуваного періоду дає можливість вихованцям зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, можливості та здібності, усвідомити цінність праці та обов'язковість досягнення поставленої мети. Цей підхід забезпечував отримання вихованцем кваліфікації в тій чи іншій майстерні та в сільському господарстві, тож дитина набувала вмінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Звертаючись безпосередньо до соціально-виховної діяльності шкіл-інтернатів у цьому напрямі, зауважимо, що такі форми й методи трудового виховання як от: робота в майстернях, сільськогосподарська діяльність, організація суспільно-корисної праці у школі-інтернаті та за його межами, – лише підсилять процес соціалізації дітей-сиріт у школах-інтернатах сучасності. Усе це сприятиме свідомому й відповідальному відношенню дітей до праці, формуванню в них громадянської свідомості та бажання приносити користь Батьківщині. Крім того, залучення вихованців шкіл-інтернатів до різноманітних видів робіт розвиватиме позитивні риси особистості (відповідальність, моральність, дисциплінованість, активність, наполегливість, життєва стійкість тощо).

Аналіз педагогічного доробку науковців першої половини ХХ ст. дозволяє дійти висновку, що теоретично обґрунтовані й практично перевірені аспекти трудового виховання не втратили своєї актуальності, а навпаки, набули нового виміру. Питання трудової підготовки вихованців інтернатних установ посіли належне місце в державних документах про систему закладів соціального виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Концепція національного виховання від 16 червня 2015 року; Концепція Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 11 травня 2006 р.; Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 24.10.2012 р.). Метою соціально-виховної діяльності шкіл-інтернатів України в контексті трудового виховання є оволодіння політехнічними знаннями, уміннями й навичками, необхідними для трудової діяльності в різних сферах виробництва, здобуття ними належної освіти та опанування навичок до самостійного життя.

Концептуальне положення науковців першої половини ХХ ст. про необхідність охоплення життя кожної дитини в умовах інтернатного закладу єдиним трудовим вихованням має знайти своє впровадження й у сучасній системі соціального виховання. Сьогодні актуального значення набуває розробка форм і методів соціально-виховного впливу, що сприятимуть вихованню технологічно грамотної особистості, дадуть вихованцям інтернатних закладів загальні відомості про основи виробництва, різноманітні виробничі технології, так само зі сфери домашнього господарювання.

Соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів потребує нових підходів у реалізації завдань трудового виховання, пошуку нових шляхів залучення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до продуктивної праці, організації поглибленого трудового навчання. Переосмислення й подальшого використання в соціально-виховній діяльності інтернатних установ вимагає думка вітчизняних науковців першої половини ХХ ст., що процес входження дитини в суспільне життя повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку з реальними потребами суспільства, що дитина повинна ознайомитися із промисловою працею в різних її виглядах, що сприятиме розвитку її самостійності, ініціативності та творчості.

Крім того, зазначимо, що в сучасній соціально-виховній діяльності шкіл-інтернатів до основних шляхів творчого використання досвіду соціального виховання в першій половині ХХ ст. варто віднести: влаштування зустрічей вихованців із представниками різних професій; підготовка документів до вступу в середні та вищі навчальні заклади; влаштування випускників на роботу на базі школи-

інтернату (у майстернях, у підсобному господарстві) та за її межами; підтримання зв'язку з вихованцями після їхнього випуску для відстеження їхньої соціальної адаптації.

Наголосимо, що зараз постійного вдосконалення потребує зміст організації соціально-виховної діяльності в школах-інтернатах взагалі та впровадження нових форм та методів роботи, які сприяють успішній адаптації дитини до умов сучасного суспільства зокрема. Ефективність соціалізації вихованців інтернатних закладів залежить від правильного вибору ними форм та методів діяльності. Значну допомогу в їхньому визначенні може надати вивчення й творче використання педагогічно цінної спадщини першої половини ХХ ст., а саме праць таких учених, як: П. Блонський, Н. Лубенець, Т. Лубенець, А. Макаренко, О. Музиченко, Я. Чепіга та інших.

Актуальними на сьогодні є запропоновані науковцями вказаного періоду (перша половина ХХ ст.) методи соціально-виховної діяльності інтернатних установ, а саме: бесіда, дискусія, метод прикладу, створення виховних педагогічних ситуацій, метод заохочення, аналіз суспільно корисної праці. Переосмислення й подальшого використання в соціально-виховній діяльності сучасних шкіл-інтернатів вимагають масові форми роботи, які передбачають залучення найбільшої кількості дітей-сиріт. А саме: свята різноманітної тематики (дні народження видатних людей, пам'ятні дати); тематичні вечори; спектаклі й вистави; конференції за участю вихованців різних інтернатних закладів, де б мали змогу критично поставитися до своєї праці та, аналізуючи досвід роботи інших колективів, перейняти його позитивні аспекти. Ці заходи мають великий виховний потенціал, формують та зміцнюють суспільну свідомість дітей-сиріт. Доцільно відновити випуск шкільних газет, журналів, бюлетенів із нотатками самих учнів про досягнення в галузі фізичної культури, спорту, здоров'я та щодо трансформації ставлення учнів до навколишньої дійсності, боротьби проти шкідливих звичок.

Значний інтерес представляє для сучасних шкіл-інтернатів система дитячого самоврядування, яка, за результатами проведеного аналізу, виявилася більш насиченою та різноманітною, ніж сьогодні. Деякі дитячі організації, безумовно, залишилися незмінними (організації, зв'язані з самообслуговуванням дітей, групові старостати тощо), але є й такі, які носять епізодичний характер чи взагалі відсутні. Особливе значення самоврядування має в підлітковому віці, коли потреба в самостійності, самоствердженні, позиціонуванні себе у відношенні до інших вихованців досягає максимуму. Тому задля поліпшення функціонування шкіл-інтернатів та оптимізації соціально-виховної роботи в них вважаємо доцільними активізацію чи впровадження таких форм дитячого самоврядування:

1) дитячі організації за секціями (господарська, санітарна, культурна і статистична), кожна з яких виконує відповідні завдання: боротьба з хуліганством, крадіжками, курінням та іншими поганими звичками дітей, проведення санітарно-освітньої роботи для подолання вихованцями (особливо молодшого віку) труднощів соціалізації, що виникають в опануванні культурно-гігієнічними та санітарними навичками, незнанні та небажанні оволодіти навичками самообслуговування;

2) дитячі організації, пов'язані з урегулюванням життя інтернатної установи (вихованці повинні бути зацікавлені в правильному функціонуванні закладу, бути не лише пасивними об'єктами соціально-виховної діяльності школи-інтернату, а брати активну участь в організаційній роботі установи, визначати проблеми та намічати плани поліпшення функціонування школи-інтернату, виробляти правила й закони та втілювати їх у життя);

3) дитячі організації, засновані на інтелектуальних та естетичних потребах (вихованці мають брати активну участь у проведенні культурної, клубної та гурткової роботи, залучати до неї дітей), що сприяють творчій самореалізації особистості;

4) шефство старших учнів над молодшими: допоміжна діяльність старшокласників має бути спрямована на допомогу своїм підшефним у виконанні режимних моментів, дотриманні відповідного порядку й чистоти, проведення окремих масових заходів (прогулянки,

ігри тощо), що сприятиме формуванню в дітей відповідальності, організованості, засвоєнню соціальних норм і цінностей.

Наголосимо, що створена державою система органів і установ соціального виховання в першій половині ХХ ст. постійно вдосконалювалася, і сьогодні найбільш актуального значення набуває перебування знедолених дітей в таких закладах, які мають досвід соціально-педагогічної роботи, – школах-інтернатах. Ґрунтуючись на ідеях минулого, заняття в інтернатних установах проводять на основі комплексних програм, де основними методами й засобами є бесіди, доповіді, реферати із залученням літературного, художнього, наукового матеріалу, спостереження за тими чи іншими життєвими процесами, а також широке використання екскурсій. У процесі наукового пізнання нами було з'ясовано, що екскурсія як цілеспрямована форма засвоєння соціального досвіду та формування самосвідомості особистості посідала чільне місце в системі соціального виховання в інтернатних закладах першої половини ХХ ст. Екскурсії доповнювали організацію навчально-виховного процесу, сприяли накопиченню певного життєвого досвіду, розширювали знання дітей про культурні, історичні та краєзнавчі місця, наближали дітей до суспільних явищ. У такому сенсі необхідно відзначити, що ця колективна форма соціально-виховної діяльності не втратила своєї актуальності й може бути творчо застосована в сучасних школах-інтернатах України.

Звернемо увагу й на те, що на попередніх етапах розвитку системи соціально-виховної діяльності, суспільство й держава орієнтували на подолання педагогічними й економічними засобами соціальної занедбаності знедолених дітей і підлітків, що породжує для кожної дитини ситуації, які негативно впливають на її розвиток. Проте, з урахуванням досвіду минулого, переосмислення й подальшого його використання соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів вимагає створення умов для виховання й розвитку дитини в інтернатній установі, забезпечення якісної освіти, психолого-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Подальшого вивчення заслуговують і шляхи залучення підлітків до різних форм дозвіллєвої діяльності як у школі-інтернаті, так і в позашкільних клубах та центрах творчості (відвідування театрів, художніх виставок, концертів; організація різноманітних свят; відродження національних обрядових традицій тощо). Позаурочна виховна діяльність як органічна складова життя школи-інтернату сприяє успішному навчанню дітей, прищепленню навичок суспільно корисної праці, свідомої дисципліни, розвитку ініціативи; сприяє фізичному, художньо-естетичному вихованню школярів, задовольняє їхні культурні запити й спрямовує наявну активність у напрямі корисної діяльності.

Свого подальшого творчого використання в соціально-виховній діяльності шкіл-інтернатів потребують рекомендації видатного педагога-вченого С. Шацького, який зазначав, що педагогічний процес необхідно організовувати з урахуванням особистих інтересів дитини, широко використовуючи індивідуальний підхід у процесі розвитку інтелектуальних здібностей підлітка. Учений справедливо наполягав на взаємодії дитини з навколишнім середовищем, а також на організації культурно-просвітницької роботи, яка спрямована на розвиток творчих здібностей дітей і підлітків.

У контексті зазначеного важко переоцінити актуальність ідей першої половини ХХ ст. щодо соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, бо в цих ідеях містяться фундаментальні положення щодо розв'язання сучасних проблем.

Доцільно звернути увагу на те, що надбання соціально-виховної діяльності інтернатних закладів попередніх етапів її розвитку не можна механічно переносити в сучасні умови. Педагогічна спадщина минулого вимагає свого переосмислення і обов'язкового врахування суспільно-політичних, соціально-економічних і організаційно-педагогічних чинників.

Отже, до педагогічно цінних наробок досліджуваного періоду, що є актуальними під час організації соціально-виховної діяльності сучасних шкіл-інтернатів, відносимо: 1) удосконалення й широке використання масових та

колективних форм соціально-виховної діяльності інтернатних установ; 2) використання різноманітних видів діяльності дитини в соціально-виховній роботі школи-інтернату та поєднання обов'язкових форм діяльності вихованців з добровільно обраними; 3) відновлення й вдосконалення дитячого самоврядування; 4) соціалізація особистості через колектив; 5) залучення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до основ виробництва та промислової діяльності.

Проведене нами дослідження переконливо засвідчує, що основні засади соціально-виховної діяльності інтернатних закладів першої половини ХХ століття набувають нового звучання й знаходять творчу реалізацію в сучасних умовах на новому етапі розвитку системи соціального виховання.

Список використаних джерел

1. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л. В. Канішевська. — К. : Ін-т пробл. виховання НАПН України, 2011. — 368 с.

References

1. Kanishevska, L. V. (2011). Vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Upbringing of social maturity of senior pupils of comprehensive boarding schools in extracurricular activities]. Kyiv. [in Ukrainian].

Омельченко С. А., Нарижная Л. Н. Перспективы внедрения опыта социального воспитания школ-интернатов первой половины ХХ века в современные условия

В статье осуществлен анализ положительного опыта социально-воспитательной деятельности интернатных учреждений, накопленного в первой половине ХХ в., Необходимо творчески использовать для совершенствования современной системы работы школ-интернатов по успешной социализации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Приведены примеры форм и методов социально-воспитательной деятельности интернатных учреждений Украины первой половины ХХ в., Актуальны при организации социально-воспитательной деятельности современных школ-интернатов. Доказано, что теоретически обоснованные и практически проверенные аспекты социализации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, приобретают новое звучание и могут найти творческую реализацию в современных условиях на новом этапе развития системы социального воспитания.

Ключевые слова: социально-воспитательная деятельность, школа-интернат, дети-сироты, формы и методы социально-воспитательной деятельности.

Omelchenko C. O., Narizhna L. M. Perspectives of implementation of the experience of social education of boarding schools of the first half of the 20th century in modern conditions

The article analyzes the positive experience of social-educational activities of boarding schools in the first half of the 20th century, which should be used creatively for the improvement of the modern system of social education for the purpose of successful socialization of orphans and children deprived of parental care. Examples of forms and methods of social-educational activity of boarding schools of Ukraine in the first half of the 20th century that are relevant during the organization of social and educational activities of modern boarding schools are given. It is proved that theoretically substantiated and practically verified aspects of socialization of orphans and children deprived of parental care can find creative realization in modern conditions at the new stage of development of the system of social education.

Key words: social-educational activity, boarding school, orphans, forms and methods of social-educational activity.

Стаття надійшла до редколегії 16.09.2017

УДК 371.15:373.3

Ірина ПАЛЬШКОВА

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету початкового навчання Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: irina.pa999@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статі розглянуто проблему професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів. Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Основними завданнями загальнокультурної підготовки є: формування загальної культури майбутнього вчителя, виховання високих культурних потреб і інтересів, вдосконалення особистісної, комунікаційної культури, усвідомлення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурної і професійно-педагогічної самосвідомості.

Ключові слова: культура, професійна культура, педагогічна культура.

Сьогодні загальновизнаний той факт, що освіта в сучасному світі як культурно-соціальний інститут переживає глибокий кризи, що є віддзеркаленням глобальної цивілізаційної кризи. Його подолання пов'язується з «поворотом» до людини у всіх сферах життєдіяльності людства, зокрема у сфері освіти. Відомо, що будь-яка освітня система базується на певному розумінні світу і людини, яке визначає її цілі і завдання освіти, зміст, методи, засоби і форми організації освітнього процесу.

Останнім часом широкого поширення набули ідеї гуманізації, які, нажаль, не сприяли в достатній мірі відмові освітньої системи від орієнтації на знання, уміння і навички як генеральну мету. Безумовно, знання, виступаючи основою розвиваючого навчання, необхідні, але вони лише проміжний, а не кінцевий результат освіти. Процес гуманізації припускає переосмислення цілей освіти, перехід від «знания центризма» до «людиноцентризму».

Культурно-історичний аспект в педагогічних дослідженнях сьогодні має принципове значення, оскільки він припускає ретроспективний і соціокультурний аналіз вивчення проблеми загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя. Культурно-історичний підхід в дослідженні проблеми загальнокультурної підготовки педагога є міждисциплінарним і орієнтований, перш за все, на використання даних історії філософії, історії психології, педагогіки, історії науки в цілому. Найважливішими складовими культурно-історичного аналізу виступає вивчення: педагогічних цінностей, технологій, форм і результатів педагогічної творчості як синтезу суб'єктивного і об'єктивного, професійно-педагогічної культури як форми прояву загальної культури особистості.

У даний час існує декілька аспектів розгляду проблеми загальнокультурної підготовки майбутнього фахівця. У ряді досліджень загальна культура педагога розглядається як чинник успішності педагогічної діяльності (В. О. Сластьонін, Н. В. Кузьміна, О. А. Петров, І. Е. Відт, І. Ф. Слюняєва та інші), в яких вказуються лише узагальнені характеристики загальнокультурної і професійної підготовки педагога. Мистецтвознавчий аспект підготовки майбутнього вчителя до формування гуманітарної культури, що вчаться, досліджує І. Ф. Слюняєва, спираючись, в основному, на процес розвитку навичок «читання» витворів образотворчого мистецтва, не зачіпаючи активні форми художньої творчості [2]. У різному контексті про культуру вчителя, педагогічну

культуру згадують філософи, психологи, педагоги. Але предметом цілеспрямованих наукових досліджень вона стала наприкінці XX століття. З початком активної розробки культурологічного напрямку у філософії, соціології, педагогіки і психології проведено дослідження, присвячені загальнотеоретичним основам педагогічної культури (О. В. Барабанщиков, Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, В. О. Сластьонін та інші) та її окремим аспектам: методологічному (В. О. Сластьонін, В. В. Краєвський); гуманітарному (Г. І. Гайсина, Є. М. Шиянов); морально-естетичному (Н. Б. Крилова); технологічному (М. М. Левіна, Н. Г. Руденко); духовному (О. Г. Силяєва, Н. Є. Щуркова) та інших. У цих роботах педагогічна культура розуміється як важлива частина загальної культури учителя, що виявляється в системі професійних якостей і особливостях педагогічної діяльності.

Вивчення проблеми професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів. Організовуючи загальнокультурну підготовку студентів, необхідно виховувати у майбутніх вчителів самостійність мислення, навчити їх не просто вбирати культуру, а в першу чергу самостійно орієнтуватися в ній, відбираючи все необхідне для своєї майбутньої професійної діяльності.

У соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура досліджується як сфера людської практики, «концентрований досвід людських сутнісних потенцій» з виховання підростаючого покоління, сфера взаємин, спосіб трансляції культурних цінностей. В соціально-історичному аспекті вона визначається як універсальна характеристика педагогічної реальності, сукупність педагогічного досвіду, що накопичено за час існування всіх наявних світових цивілізацій і історичних періодів їх розвитку (О. С. Анісімов, Є. В. Бондаревська, О. П. Булкін, І. Є. Відт, Г. О. Віленський, Е. Ю. Захарченко та інші). Автори розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самоорганізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. В той же час, вона репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації і всього людства. Педагогічна культура вчителя розглядається як елемент інших, більш складних систем, що функціонують в освіті і суспільстві. Зважаючи на це, автором розроблено теоретичну модель педагогічної культури як особистісного утворення, що забезпечує єдність загальнонаукової, культурологічної, психолого-педагогічної та прикладної підготовки майбутнього вчителя. Структуру даної культури визначає сукупність стійких педагогічних цінностей, оволодіння якими майбутнім вчителем забезпечує особистісну їх значущість.

На нашу думку, всі наведені міркування щодо сутності педагогічної культури мають право на існування. Але виділення окремих функцій, сфер прояву педагогічної культури без встановлення зв'язків і залежностей між ними, без визначення одиниці аналізу педагогічної культури не дає цілісного уявлення про неї. Крім того, сутність культури вчителя не співвідноситься з чинниками, що зумовлюють її формування.

Відчути себе частиною світової культури – важливе завдання для студента педагогічного вузу. Тому методики побудови нових програм повинні враховувати дані як по загальній, так і по професійній культурі і базуватися на наступних положеннях:

- наявність певних потреб у студентів відносно знань, умінь, навичок, що визначають загальну культуру майбутнього фахівця;
- здійснення загальнокультурної підготовки на основі певної моделі фахівця, що визначає конкретні цілі, зміст і методи загальнокультурної підготовки;
- розуміння студентами необхідності, важливості, доцільності засвоєння навчальної дисципліни в цілому і її окремих розділів не тільки відносно особистісно значущого сенсу, але і суспільного, професійно-педагогічного значення;
- включення студентів у процес загальнокультурної самоосвіти і самовиховання;
- навчання на високому рівні трудності, але в той же час посильне для студентів з погляду складності навчального матеріалу і з погляду наявності часу для виконання навчальних завдань.

Таким чином, основними завданнями загальнокультурної підготовки є: формування загальної культури майбутнього вчителя, виховання високих культурних потреб і інтересів, вдосконалення особистісної, діяльностної, комунікаційної культури, усвідомлення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурної і професійно-педагогічної самосвідомості.

Ми виходимо з того, що поняття «культура педагога» ширше за поняття «педагогічна культура вчителя». Воно фіксує комплексне багаторівневе явище, що включає і особові якості: характер, товариськість, загальну ерудицію, творчий потенціал в цілому. Саме культура педагога часто визначає, як діятиме в конкретному освітньому процесі та або інша технологія: високий рівень її розвитку дозволять удосконалювати буденні прийоми, низький культурний рівень вчителя може звести нанівець перспективну технологію.

Зміни, що відбуваються в педагогічній культурі на всіх рівнях, пов'язані з розширеним розумінням змісту, форм і напрямів сучасної освіти. Така позиція дозволяє по-іншому зрозуміти і структуру освіти в цілому, діяльності дитини в освіті і педагогічній діяльності.

Метою констатуючого етапу експерименту було виявлення уявлень студентів і вчителів щодо сутності професійно-педагогічної культури.

Задля цього нами була розроблена анкета. В анкетуванні взяли участь 497 студентів і майбутніх вчителів початкових класів Одеської, Миколаївської, Херсонської областей.

На запитання анкети «Які особливості притаманні культурі вчителя?» були одержані такі результати: учитель повинен бути людиною освіченою, інтелігентною – 30,9% опитаних; повинен досконало знати та любити свій предмет, уміти відповісти на будь-яке питання – 52,3% ; уміти спілкуватися з учнями – 44,2%; любити учнів – 31%; мати витримку, спокійно слухати, уміти вислуховувати учня – 18,9%; розуміти учнів – 17,4%; бути ввічливим, не ображати учнів – 27%; сумлінно ставитися до своїх обов'язків – 15%; об'єктивно оцінювати знання та поведінку учнів – 7%; уміти передавати знання, пояснювати так тему, щоб було зрозуміло – 5,5%. Відповіді засвідчили, що учнів приваблює в учителеві, перш за все, рівень знань, уміння контактувати, спілкуватися, ставитись до них з повагою, любов'ю і розумінням. Але викликає тривогу той факт, що вчителі не уміють вислуховувати учнів, ображають їх .

Звичайно, діапазон відповідей учителів (85 опитаних) вужчий. Так, 53,4% опитаних вважають, що педагогічна культура вчителя – це висока освіченість, начитаність, вихованість, інтелігентність, любов до людей. Показниками педагогічної культури, як засвідчили відповіді, є: тактовність – 36,3%; ввічливість – 35,6%; уміння спілкуватися з учнями та їх батьками, колегами – 37,5%; професіоналізм – 19,6%; дисциплінованість – 18,9%; порядність – 12,3%; повага до людей – 10,2%; оптимізм – 8,6%; толерантність – 2,2%; уміння красиво одягатися – 2,8%. 55,6% учителів вважають, що необхідно постійно підвищувати рівень професійно-педагогічної культури. 44,4% учителів не вбачають за необхідне формувати професійно-педагогічну культуру, а вважають, що необхідно розвивати лише професійні якості та знання вчителя.

Було встановлено, які уявлення мають студенти щодо проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителя та її компонентів. Так, на питання «Що являє собою педагогічна культура?» отримали такі відповіді. Більшість студентів із випускних курсів (31,6%) вважали, що професійно-педагогічна культура – це одна з складових загальнолюдської культури, з одного боку, і невід'ємна складова педагогічної майстерності – з другого; 17,9% опитаних упевнені в тому, що це сукупність професійних якостей, яка включає, перш за все, навички спілкування з учнями, а також компоненти загальнолюдської культури; 18,8% студентів припускають, що це сукупність якостей особистості, що сприяє ефективній педагогічній діяльності; 15,3% під педагогічною культурою розуміють рівень творчих здібностей і сил людини, котрі реалізуються в педагогічній діяльності та включають знання, уміння, навички вчителя, рівень інтелекту, морального і естетичного розвитку: світогляд, форми та способи

спілкування; 14,4% опитаних зазначили, що це – частина професіоналізму учителя, та синтез професійних якостей.

Студенти перших курсів зводили педагогічну культуру, в основному, до спілкування вчителя з учнями, до етичної поведінки педагога в різних ситуаціях (63%), деякі вважали, що це система, синтез особистісних якостей, знань і ерудиції вчителя (20%); комплекс етичних норм та індивідуальних якостей педагога, котрі сприяють продуктивному спілкуванню з учнями, допомагають запобігати конфліктним ситуаціям (7%); 5% опитаних вважали, що педагогічна культура – це, перш за все, поведінка вчителя, його ставлення до учнів, уміння завоювати їх повагу, бути для них авторитетом у всіх справах; 5% студентів були упевнені в тому, що це володіння вчителем усіма необхідними педагогічними прийомами, котрі дозволяють виховувати та навчати школярів, не принижуючи їх гідності, проявляючи тактовність.

На запитання «Які компоненти педагогічної культури Ви можете назвати?» Ці студенти відповіли таким чином (див. табл. 1).

Як бачимо, більшість студентів вважали, що в основі професійно-педагогічної культури лежить знання з предмету та методики викладання, знання з педагогіки та психології учителя, велике значення має також культура спілкування, розвинені комунікативні уміння вчителя.

Проте студенти не вказали на важливість розвитку педагогічної етики, не вказали на емпатію вчителя, розвиток тактовності. Слабка обізнаність студентів з професійно важливими якостями і уміннями, необхідними для формування професійно-педагогічної культури вчителя.

На запитання «У яких формах треба здійснювати формування педагогічної культури?» студенти утруднювались відповідати (22,2%) або вказували, що цим повинні займатися викладачі (31,7%), що слід створювати певні ситуації (24,6%), проводити диспути (21,5%).

Отримані дані дозволяють говорити про те, що формування професійно-педагогічної культури є незадовільним.

Студенти вважали, що дуже важливо, коли викладач, учитель тактовний, уміє зацікавити, ніколи не принизить, завжди прийде на допомогу, завжди в хорошому настрої, з усмішкою, елегантно одягнений.

На запитання «Що заважає процесу формування професійно – педагогічної культури?» студенти в цілому вказали на відсутність творчої атмосфери та демократичних взаємовідносин на заняттях. На думку студентів, щоб працювати творчо, необхідні «відсутність авторитарності з боку викладача» (33,4%), «взаєморозуміння» (27,3%), «доброзичлива атмосфера, у якій почуваєш себе впевнено, вільно, незалежно» (16,9%), «повага до особистості студента» (43,8%), «постійний діалог, висловлювання власних думок» (34,3%), «створення ситуацій успіху» (29,1%).

Отже, організація занять у вищому навчальному педагогічному закладі повинна передбачати взаємовідносини «викладач-студент», засновані на довірі, співтворчості, співробітництві, можливості висловити свій

Таблиця 1

Компоненти професійно–педагогічної культури (у %)

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи	Студенти				
	1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу	5 курсу
Знання предмета та методики викладання	26	22	27	28	25
Любов до дітей	11	14	11	13	9
Комунікативні вміння	14	10	15	16	17
Культура мовлення	7	8	12	13	14
Знання педагогіки та психології	23	20	21	17	22
Педагогічна етика	7	6	4	7	7
Культура поведінки	9	9	2	3	4
Педагогічний такт	17	11	8	3	2

погляд, мати право на помилку, бути почутим і зрозумілим. Такий тип взаємовідносин повинен стати гарантом успіху діяльності учителя.

Великий вплив на процес формування професійно-педагогічної культури спричиняє характер взаємовідносин у ВНЗ. Він повинен бути доброзичливим (25,3% опитаних студентів усіх курсів), викликати взаємний інтерес (19,6%). А от конфліктні ситуації викликають байдужість до студентських проблем (38,1%), небажання зрозуміти студента і прийти на допомогу (22,8%), безтактність (18,4%), нетерпимість (14,3%).

Серед вчителів міст Одеси та Кривого Рогу ми провели анкетування. Мета даного анкетування – з'ясувати, наскільки обізнані вчителі в трактуванні поняття «професійно-педагогічна культура», «співпраця», «спілкування», яку роль вони відводять цим категоріям в підвищенні результатів навчально-виховного процесу та чи застосовують вони завдання які сприяли формуванню культури у учнів на своїх уроках.

Ми запропонували вчителям такі запитання:

1. Назвіть фактори, що забезпечують результативність взаємодії вчителя і учнів на уроці.

2. «Професійно-педагогічна культура», як ви розумієте це поняття?

3. Роз'ясніть поняття «педагогічна культура», «професійна культура», «співпраця вчителя і учнів».

4. В якій ролі виступає учень на уроці: як об'єкт чи суб'єкт навчального процесу?

5. Які умови забезпечують результативність професійно-педагогічної культури вчителя початкової ланки?

Аналіз одержаних результатів показав наступне. Більшість учителів (47%) серед факторів, що забезпечують результативність формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, зазначили створення культурологічну спрямованість змістового та процесуального-технологічного компонентів освітньої системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; формування у студентів усвідомлення образу професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів.

Менша частина вчителів (27%) назвали забезпечення адекватного освітньо-культурного простору у процесі реалізації педагогічних технологій навчання.

Решта (із 100%) вчителів (35%) правильно сформулювали визначення терміну «професійна культура».

Більшість вчителів (45%) припустилася помилок в тлумаченні терміну «педагогічна культура», проте суть цих понять не була розкрита повністю. Учителі початкової ланки не змогли з'єднати ці два поняття у єдине ціле.

Що до ролі учня в навчально-виховному процесі, переважна більшість вчителів (60%) зазначили, що учень є об'єктом навчального процесу. Менша частина (40%) у своїх відповідях вказали, що учень виступає суб'єктом навчально-виховного процесу. Як бачимо із запропонованого анкетування, як і вчителі так і студенти не можуть правильно визначити поняття «професійно-педагогічна» культура вчителя початкової школи.

Серед відомих форм педагогічної взаємодії на уроці, більшість вчителів (60%) використовують традиційні, стандартні форми педагогічної взаємодії. Імітаційно-ігрові форми використовують 24% вчителів. Проте частотність застосування дуже низька: приблизно 1 раз на 3–4 місяці. 13% вчителів використовують постійно в своїй роботі нові і нестандартні форми педагогічної взаємодії. Умови, що забезпечують результативність взаємодії вчителя і учнів на уроці, частіше за все згадуються умови, визначені нами.

Отже, професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Культура розглядається з двох позицій: з одного боку – як властивість діючого суб'єкта, з іншого – як об'єктивне (об'єктивоване) буття, опредмечене, що несе в собі результуючий момент діяльності; як зовнішня предметність, діяльнісний, технологічний бік. Подальшу свою роботу вбачаємо в розробці змісту компонентів та тестового контролю з визначення критеріїв професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37—43.
2. Культура, культурология и образование. Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. — 1997. — № 2. — С. 3—56.
3. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И.Ф. Исаева. — Белгород: Изд-во БГУ, 1999. — 151 с.
4. Сластенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. — Белгород, 1996. — С. 3—8.

References

1. Bondarevskaya Ye. V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya tsennost' [Pedagogical Culture as a Public and Personal Value]. // Pedagogika. — 1999. — № 3. — S. 37—43. [in Russian].
2. Kul'tura, kul'turologiya i obrazovaniye. Materialy «Kruglogo stola» [Culture, culture and education. Materials of the Round Table] // Voprosy filosofii. — 1997. — № 2. — S. 3—56. [in Russian].
3. Kul'turologicheskiy podkhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya [Cultural Approach in the Theory and Practice of Teacher Education] / Pod red. I.F. Isayeva. — Belgorod: Izd-vo BGU, 1999. — 151 s. [in Russian].
4. Slastenin V. A. Universitetskoye pedagogicheskoye obrazovaniye: problemy i resheniya [University pedagogical education: problems and solutions] // Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura: istoriya, teoriya, tekhnologiya. — Belgorod, 1996. — S. 3—8. [in Russian].

Пальшкова И. А. Исследование профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов

В статье рассмотрена проблема профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов. Профессионально-педагогическая культура – это сложный динамический процесс постепенного формирования профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности. Основными задачами общекультурной подготовки являются: формирование общей культуры будущего учителя, воспитание высоких культурных потребностей и интересов, усовершенствование личностной, коммуникационной культуры, осознание своего места в диалоге культур, а также развитие культурного и профессионально-педагогического самосознания.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, педагогическая культура.

Pal'shkova I. Study of the professional and pedagogical culture of the primary school teacher

In article are considered a problem of is professional-pedagogical culture of the teacher of initial classes. The is professional-pedagogical culture is a difficult dynamic process of gradual formation of professional knowledge, professional abilities and professionally meaning qualities of the person. The primary goals of common cultural preparation is: formation of the general culture of the future teacher, education of high cultural requirements and interests, improvement of personal, communication culture, comprehension of the place in dialogue of cultures, and also development of cultural and is professional-pedagogical consciousness.

Vocational and pedagogical culture is a complex dynamic process of gradual formation of professional knowledge, professional skills and professionally significant personal qualities. Culture is considered from two positions: on the one hand – as a property of the acting subject, on the other – as an objective (objectified) being, objectified, carrying the resulting moment of activity; as the external objectivity, activity, technological side. Forms of cultural objectification are different: from objectification in the neurondynamic structures of the individual's brain of his views, goals, values, intentions – to professional skills; from stereotyped forms of professional activity – to innovations and spiritual practices.

Professional-pedagogical culture allows to take professionally important decisions, to predict the results of pedagogical influence, provides reflexive understanding, readiness and ability to provide psychological support to the child, assist it in solving psychological problems and difficulties, to update the reserves of personal growth, makes it possible to overcome the conflict situations that arise in the process of professional activity.

Key words: culture, professiona culture, pedagogical culture.

Стаття надійшла до редколегії 11.09.2017

УДК 378.02

Владимир ПЕТРОВ

аспирант Института Педагогики Университета Казимира Великого,
г. Быдгощч, Польша
e-mail: waldemarden1157@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В статье проанализирован компетентностный подход и информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения, актуальность которых продиктована современными тенденциями модернизации высшего профессионального образования. Описывается необходимость создания условий для самостоятельной учебной работы каждого обучающегося, включая использование форм и методов активного и интерактивного обучения. Выявлен комплекс дидактических условий организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения, разработанный с позиции информационно-познавательных компетенций.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, заочная форма обучения, компетенции, компетентностный подход, информационные технологии, высшее образование.

Присоединение в сентябре 2003 г. России к Болонскому процессу определяется необходимостью принятия компетентностного подхода как стратегии профессионального образования, в котором востребованы высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и совершенствованию. Важнейшим компонентом в системе подготовки конкурентоспособного выпускника вуза является самостоятельная работа студентов, как необходимое условие формирования потребности в самоорганизации будущего профессионала, способности творчески решать профессиональные задачи, а также способности к постоянному обновлению своих знаний в течение всей трудовой деятельности [1, 108–111]. Трансформация ценностей, усиление интеграционных процессов определяют все более высокие требования к личности, ее интеллектуальному, профессиональному, нравственному совершенствованию, уровню общей культуры и самореализации. Удовлетворение этих запросов возможно в условиях непрерывного образования, реализация которого предполагает пересмотр концепций, целей, содержания, организационных форм и методов обучения. В частности, профессиональная подготовка студентов по заочной форме обучения обладает потенциалом к решению этих задач. Таким образом, на современном этапе значительная роль отводится формированию у студентов к саморазвитию и самоорганизации.

Теория и методика организации заочного образования рассматривались в работах Г. А. Барышниковой, С. Б. Калинковской, А. С. Нефедовой, Д. М. Садыковой, И. Г. Шамсутдиновой, и др. Анализу перехода от заочного обучения к дистанционному в современных условиях информатизации общества посвящены работы Н. А. Александровой, В. Н. Беркович, Н. Н. Быковой, И. И. Гурьевой, Е. В. Мошкиной, Б. М. Сапарова, Н. Ф. Телешевой, А. В. Хуторского. Различные аспекты проблемы организации самостоятельной работы рассматривались в работах: А. А. Вербицкого, Е. С. Врублевской, Н. А. Ерошиной, А. Е. Жукова, В. И. Загвязинского, П. И. Пидкасистого, Н. А. Прохоровой, Е. Н. Трущенко, В. В. Усманова, Л. П. Якушкиной, и др.

Заочное образование, выступая неотъемлемым компонентом высшей школы России, сочетает в себе и традиционные ее черты, и специфические особенности. Его следует рассматривать в качестве относительно

самостоятельного социокультурного феномена. Сохранение возможности получения высшего образования без отрыва от работы, относительно более низкие издержки обучения по программам заочного высшего профессионального образования делают его получение более целесообразным как для отдельных граждан, так и в масштабах государства. Отмеченные моменты объективно способствуют повышению роли заочного образования в удовлетворении образовательных запросов населения, кадровых потребностей экономики и социальной сферы. Россия имеет уникальный опыт в развитии и становлении заочного образования. Много высококвалифицированных специалистов получили образование именно без отрыва от производственной деятельности [4]. Необходимо признать, что заочная форма обучения, ее содержание, методы и средства недостаточно сориентированы на современные требования подготовки выпускника вуза. Среди прочих имеет место подход к ней как второстепенному, сокращенному и упрощенному пути получения знаний и диплома. В учебном процессе вуза слабо учитываются специфика учебы, индивидуальные качества и условия работы студента-заочника. Поэтому, чтобы обучение было эффективным, необходимо найти способы разрешения выделенных противоречий, одним из них, по нашему мнению, может стать технологизация педагогического процесса в системе заочного образования, под которой мы понимаем поднятие структуры и содержания образования студента-заочника (в частности его самостоятельной работы) на технологический уровень преподавания и учения.

Автор поставил целью проанализировать компетентностный подход и информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения. Выделить дидактические условия реализации компетентностного подхода в организации самостоятельной работы студентов-заочников и осуществить их интеграцию.

В 2008 г. коллективом авторов под руководством ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Я. И. Кузьминова и др. была предложена новая модель образования «Российское образование – 2020» [2]. Главное отличие данной модели — фокус на необходимости образования в течение жизни. Происходит индивидуализация образовательных траекторий: «…большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог/государство по отношению к незрелому/пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого» [2, 39]. Одна из основных форм непрерывного образования – заочное обучение в высших учебных заведениях.

В России в настоящее время действует три формы обучения: очное, заочное, очно-заочное (вечернее). В зависимости от формы обучения меняется и характеристика контингента студентов. На очном отделении обучаются, как правило, выпускники школ. Для этих студентов учеба в вузе является, как правило, единственным видом деятельности в этот период. Студенты же вечерней и заочной форм обучения совмещает учебу с трудовой деятельностью. Как отмечает Н. В. Муравьева, студенты-заочники, как правило, являются взрослыми, зрелыми людьми, имеющими профессиональный стаж и опыт производственной деятельности. Заочник знает, зачем он пришел в вуз, он уже во многом готов к будущей профессиональной деятельности и заинтересован в получении именно этого образования. Мотивы его поступления в вуз общественно значимы и профессионально направлены. Среди них перспективы общественной жизни, потребность познать новое, идейно-нравственные устои, стремление к самосовершенствованию. Для эффективного обучения студентов-заочников важен учет их личностных особенностей. Для взрослых студентов характерны наличие навыков самоуправления, устойчивая волевая направленность на учебную деятельность, стремление участвовать в выборе содержания образования, настойчивость, усидчивость, самостоятельность, умение преодолевать трудности [5].

Говоря об отличиях заочной системы образования от очной формы обучения, остановимся на следующих основных специфических особенностях:

1. Управление познавательной деятельностью студента-заочника имеет иную структуру в отличие от таковой для студента очной формы обучения.

2. Межсессионный период учебной деятельности студента-заочника ограничен работой с учебниками, учебными пособиями, печатными изданиями вуза.

3. При заочном обучении количество аудиторных часов сокращено в 3–4 раза по сравнению с очной формой обучения.

4. Годовой бюджет так называемого «свободного времени» студента-заочника, т.е времени, которое он может в межсессионный период посвятить учебе, приблизительно в два раза меньше, чем у студентов очной формы обучения.

5. Большое различие существует и между возрастами студентов заочных и очных вузов: студент-заочник работает, поэтому он обычно старше по возрасту студента очного отделения, зачастую имеет семью [3, 64].

Стоит признать, что деятельность системы заочного высшего образования зависит, по крайней мере, от трех групп факторов: 1) организованность инфраструктуры системы заочного образования; 2) наличие преподавателей, обладающих соответствующим уровнем профессионального опыта и способных методически грамотно организовать процесс самостоятельной работы студентов; 3) стремление обучающихся получить знания без отрыва от основного вида профессиональной деятельности.

Специфической особенностью заочного обучения является преобладающий характер самостоятельной работы. С. Е. Ярцева трактует самостоятельную работу студента-заочника как «специфически организованную учебную деятельность на основе разработанной технологии процесса учения, направленного на развитие творческой активности личности, являющейся основой профессиональной деятельности» [9, 26]. Как отмечают С. Л. Троянская и М. Г. Савельева, в современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Важность этой проблемы связана с той новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом на компетентностную парадигму образования. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса и поэтому возникает проблема ее эффективности и активизации. Однако активизация самостоятельной работы не достигается пропорциональным увеличением времени, затрачиваемой на нее. Задача состоит в том, чтобы повысить эффективность самостоятельной работы, ее технологичность при овладении профессиональными компетенциями [7, 6].

В связи с вышеизложенным, чтобы обучение было эффективным, необходимо найти способы разрешения выделенных противоречий, одним из них, по нашему мнению, может стать технологизация педагогического процесса в системе заочного образования, под которой мы понимаем поднятие структуры и содержания образования студента-заочника (в частности его самостоятельной работы) на технологический уровень преподавания и учения. В публикациях уделяется большое внимание организации самостоятельной работы студентов-заочников как организационно-педагогическому условию повышения качества заочной формы обучения [5; 9]. Подчеркивается, что преподаватель, работающий со студентами заочной формы обучения, должен быть управляющим организатором самостоятельной работы студентов, который на установочной лекции раскрывает методику изучения учебной дисциплины, выделяет наиболее трудные разделы, предупреждает о типичных ошибках, которые могут иметь место при выполнении домашних контрольных работ, а затем проводит индивидуальные консультации. Для успешного выполнения самостоятельных работ у студентов-заочников важно развивать логику и методологию мышления, обучать их способам познавательной деятельности.

Предполагается, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию.

Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности.

Самостоятельная работа студентов, организуемая в логике компетентностного подхода, имеет ряд особенностей [6]. Ориентация на учет индивидуальных особенностей студентов проявляется в вариативном и дифференцированном характере предлагаемых для выполнения студентам задач и заданий самостоятельной работы. Это создает условия реального выбора студентом тех задач и заданий, которые в большей степени соответствуют его способностям и интересам. В процессе выполнения самостоятельной работы по мере продвижения студентов по индивидуальному образовательному маршруту происходит интеграция знаний, сращение общекультурной и общепрофессиональной компетентностей с профессиональной. Студенты приобретают наиболее полные, целостные представления о будущей профессиональной деятельности, а также опыт практической и исследовательской деятельности (при выполнении выпускной квалификационной работы). Направленность на учет предметных и личностных образовательных результатов студентов проявляется по мере их продвижения по образовательному маршруту. В процессе выполнения самостоятельной работы происходит самосовершенствование, саморазвитие личности студентов, определяющее направления профессионального саморазвития. Следовательно, самостоятельная работа является основой образовательного процесса в контексте компетентностного подхода, так как только в процессе самостоятельной работы формируются рефлексивные знания и умения, приобретается личностный опыт выхода из разного рода ситуаций; вырабатываются определённые качества личности, необходимые для решения жизнедеятельностных проблем, и другие подобные новообразования, являющиеся неотъемлемыми компонентами компетентности.

В условиях быстрого развития новых информационных технологий, для более качественной организации самостоятельной работы студентов, целесообразно как можно шире использовать телекоммуникационные технологии и Интернет. Это связано с тем, что в последнее время в сети Интернет с огромной скоростью появляются обширные информационные базы по различным предметам обучения, создаются модульно-рейтинговые системы оценки знаний, которые позволяют студенту в полной мере проявить способность к самостоятельному мышлению, к самостоятельной творческой работе по выполнению различных заданий, наилучшим образом освоить выбранную профессию. Особое значение в новой образовательной системе имеют материалы для самообучения, передаваемые с помощью телекоммуникаций. Так, в интерактивных базах данных систематизируются массивы данных, которые могут быть получены через опосредованные компьютерные коммуникации. Студенты-заочники имеют доступ к множеству библиотек и целому ряду баз данных через Интернет: сайты консультативного назначения; сайты виртуальных методических объединений; сайты учебных заведений; сайты справочного характера образовательной тематики и др.

Одной из приоритетных целей организации самостоятельной работы студентов-заочников и всего образовательного процесса является предварительное знакомство студентов с перечнем основных информационно-познавательных компетенций разработанных на основе мировых стандартов, которые требуют их целенаправленного развития и саморазвития.

Информационно-познавательная компетенция является интегративной характеристикой знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют решать целый класс задач. Содержание информационно-познавательных компетенций является вариативным и ситуативным. В их состав входят знания, умения, навыки, опыт деятельности и эмоционально-ценностные отношения, но: в отличие от навыка – компетенция осознана; в отличие от умения – компетенция

переносима (связана с саморазвитием творческого потенциала студента), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями через осознание общей основы деятельности; при наращивании компетенции сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов и творческого саморазвития студентов; в отличие от знания компетенция существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

Разработка и реализация компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения будет в том случае эффективной, если:

- выявить, систематизировать и целенаправленно развить укрупненные информационно-познавательные компетенции студентов;
- активно применять эвристические предписания для развития и саморазвития, отдельных информационно-познавательных компетенций студентов;
- в условиях индивидуального подхода осуществлять стимулирование саморазвития информационно-познавательных компетенций студентов;
- периодически осуществлять оценку и самооценку как отдельных информационно-познавательных компетенций, так и результативность самостоятельной работы студентов в целом.

Данное исследование базируется на общих ключевых компетентностях, выделенных А. В. Хуторским [8]. В результате теоретического анализа, были выбраны следующие ключевые компетентности, связанные с организацией самостоятельной работы студентов: учебно-познавательная, информационная, организационная, коммуникативная. Применительно к самостоятельной работе студентов они адекватны с общим списком ожиданий работодателя к работнику и выбраны в данном исследовании как ключевые.

Применительно к совершенствованию самостоятельной работы студентов-заочников в вузе можно выделить следующие информационно-познавательные компетенции:

1. Поиск необходимой литературы, работа с каталогами.

2. Вычленение и понимание вновь полученной информации.

3. Систематизирование, структурирование вновь полученной информации.

4. Запоминание и хранение вновь полученной информации.

5. Пользование библиографическими справочниками.

6. Использование компьютерной техники, Интернета для получения необходимой информации.

7. Использование полученной информации в докладе, диспуте, споре.

8. Использование полученной информации для написания реферата, курсовой, дипломной работы.

9. Применение полученной информации для выполнения типовой задачи, типового задания.

10. Применение полученной информации для решения творческой, исследовательской задачи.

Перечень информационно-познавательных компетенций является предметом запроса работодателей, который может быть актуален некоторое количество времени, а затем корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

При традиционном подходе к организации самостоятельной работы студентов-заочников возникали недостатки, вытекающие из формального отношения к учению, отсутствия интереса к изучаемой дисциплине, слабой мотивации учения, общей интеллектуальной пассивности, отсутствия стремлений к самообразованию, саморазвитию. Дальнейший анализ различных исследований показал, что чаще всего, самостоятельная работа студентов недостаточно сориентирована именно на развитие и саморазвитие информационно-познавательных компетенций студентов. При ее проведении не учитывается специфика будущей профессии, также не учитывается перечень информационно-познавательных компетенций, которыми должен владеть выпускник вуза. Информационно-познавательные компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами, ориентированными на работодателя,

что является ключевым моментом. При такой расстановке акцентов они характеризуются повышением мотивационных, смысловых, отношенческих и регуляторных составляющих, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Выводы. Стоит признать, что компетентностном подходе находят отражение интегративные тенденции различных подходов, изучающих вопросы проблемного, развивающего и воспитывающего обучения. Интегративные функции компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов-заочников выполняются при разработке дидактических условий. Выделены следующие дидактические условия реализации компетентностного подхода в организации самостоятельной работы студентов-заочников и осуществлена их интеграция, это:

- систематическая оценка и самооценка информационно-познавательных компетенций; индивидуализация не только в организации самостоятельных работ студентов, но и в стимулировании саморазвития компетенций студентов (их мотивации, самоорганизации, коррекции, самооценки);
- предоставление возможности к самоопределению в выборе тем, методов, форм, направлений самостоятельной работы;
- мониторинг качества самостоятельной работы (анализ и самоанализ выполнения заданий, определение эффективности форм промежуточного контроля);
- стимулирование развития способностей к самообразованию; знание перечня значимых профессиональных компетенций и способов их саморазвития в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе — М. : РЕЦЭП, 2005. — 199 с.
2. Волков А. Е. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов и др. // Вопросы образования. — 2008 — № 1. С. 32—64.
3. Игнатьев В. П. Историко-педагогические основы развития заочной формы обучения в системе непрерывного профессионального образования / В. П Игнатьев, А. С. Маркова. — Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2002. — 92 с.
4. Кивилева О. В. Развитие заочного образования в высшей школе РФ : 1992–1999 гг. : автореф. дис... канд. ист. наук : 07.00.02. / Кивилева Ольга Владимировна; Краснодар. акад. МВД России. — М. : 2005. — 16 с.
5. Муравьева Н. В. Самостоятельная работа студентов заочной формы обучения в информационно-обучающей среде / Н. В. Муравьева // Инновации в науке: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. Часть II. — Новосибирск: 2011, Режим доступа: https://sibac.info/conf/innovation/v/26490.
6. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования / под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 183 с.
7. Троянская С. Л. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов / С. Л. Троянская, М. Г. Савельева. — Ижевск: Изд-во УдГУ, 2013. — 110 с.
8. Хуторской А. В., Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской Режим доступа: http//www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm.
9. Ярцева С. Е. Дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов: на примере заочного обучения физике: дис… канд. пед. наук: 13.00.01. / Ярцева, Светлана Егоровна. — Ташкент 1991. — 221 с.

References

1. Bolonskij process i ego znachenie dlya Rossii. Integraciya vysshego obrazovaniya v Evrope (2005) [*The Bolonia Process and its significance for Russia. Integration of higher education in Europe*] — Moscow: RECEHP, 199 [in Russian].
2. Volkov, A. E, Kuz'minov Y. I. i dr. (2008) *Rossijskoe obrazovanie — 2020: model' obrazovaniya dlya innovacionnoj ehkonomiki. Material dlya obsuzhdeniya* [*Russian education — 2020: educational model for innovative economy. The material for discussion*] *Question of education*. 2008, № 1 [in Russian].
3. Ignat'ev, V. P, Markova, A. S. (2002) *Istoriko-pedagogicheskie osnovy razvitiya zaochnoj formy obucheniya v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya* [*Historical and educational development basis of extramural educational forms in the system of vocational continuing education*] Yakutsk: Yakutsk State University 92 [in Russian].
4. Kivileva, O. V. (2005) *Razvitie zaochnogo obrazovaniya v vysshej shkole RF : 1992–1999 gg. :[The development of part-time course of study in higher school of Russian Federation: in the period 1992—1999*] *Dissertation summary of professional accomplishments of historical studies* Moscow [in Russian].
5. Murav'eva, N. V. *Samostoyatel'naya rabota studentov zaochnoj formy obucheniya v informacionno-obuchayushchej srede* [*Individual work of students of extramural educational forms in the information and teaching environment*] *Innovations in teaching: a set of reports of V international scientific and practical conference Part II.* Novosibirsk Retrieved from https://sibac.info/conf/innovation/v/26490 [in Russian].
6. Ocenka professional'noj kompetentnosti bakalavrov i magistrov obrazovaniya (2008) / pod red. A.P. Tryapicynoj. [The assessment of bachelor and master's of education vocational competence] Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia 183 [in Russian].

7. Troyanskaya, S. L, Savel'eva, M. G. (2013) *Kompetentnostnyj podhod k realizacii samostoyatel'noj raboty studentov* [*Competence attitude towards the completion of students individual work*] Izhevsk: Udmurt State University 110 [in Russian].
8. Hutorskoj, A. V. (2005) *Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij* [*Construction technology of key and subject competency*] Retrieved from http//www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm [in Russian].
9. Yarceva, S. E. (1991) *Didakticheskoe modelirovanie samostoyatel'noj raboty studentov: na primere zaochnogo obucheniya fizike* [*Didactic modeling of students individual work: based on the example of extramural education in physics*] : *Dissertation of educational sciences* Tashkent, 221 [in Russian].

Петров В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання: компетентнісний підхід та інформаційні технології

У статті проаналізовано компетентнісний підхід та інформаційні технології в організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання, актуальність яких визначена сучасними тенденціями модернізації вищої професійної освіти. Вказано на необхідності створення умов для самостійної навчальної роботи кожного учня, включаючи використання форм та методів активного і інтерактивного навчання. Виявлено комплекс дидактичних умов організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання, що розроблений з позиції інформаційно-пізнавальних компетенцій.

Ключові слова: самостійна робота студентів, заочна форма навчання, компетенції, компетентнісний підхід, інформаційні технології, вища освіта.

Petrov V. Correspondence students' self-work organization: the competence-based approach and information technology

In the article the competence-based approach and information technology in correspondence students' self-work organization which urgency is dictated by current trends of modernization of higher education is analyses.The article discusses the urgency and importance of independent work of students as an element of educational process in the system of training competitive specialists able to make decisions on their own. The most significant means of improvement of professional, cognitive and creative students' activity is their independent learning. The goals and tasks of independent work of students are revealed as well as the factors that influence its effectiveness. One of the basic elements of these problems is a competence-based approach to getting quality education. The author analyses the question of successful independent work at the univerisity, which depends on management of this work and includes stimulation of motivation and professional attitude of a specialist, introduction of independent work in the process of studying academic subjects and integration of independent work with the experience of the use of modern pedagogical technologies and the choice of the forms of evaluation of independent work results. The role of independent work organization as a system of different levels is shown: academic and methodical management, institutes/faculties, lecturers and students. The necessity of creation of conditions for independent work of every student including the forms and methods of active and interactive education is proved. The complex of didactic conditions of correspondence students' self-work organization is revealed developed from the position of informational and cognitive competences.

Key words: students' self-work, education by correspondence, competence, competence-based approach, information technology, higher education.

Статья получена редакцией 23.06.2017

УДК 378.016:811.161. 2’38

Анжеліка ПОПОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри української мови
Кам’янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський, Україна
e-mail: likalika0409@gmail.com

ЛІНГВОЕКОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті аналізуються аспекти реалізації лінгвоекологічного принципу в навчанні стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Увага звертається на такі площини, як створення екологічного мовного середовища, формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекологічного мислення, виконання вправ і завдань з питань екології мови. Для створення на заняттях зі стилістики екологічного мовного середовища, яке позитивно впливатиме на кожного студента, пропонуються ситуативні вправи й рольові ігри, пошуково-дослідницькі завдання тощо. Аналіз текстів публіцистичного стилю дозволить виявити випадки порушення екологічності мови. Актуальним й цікавим аспектом роботи стане аналіз стилістичних особливостей сучасних видів комунікації.

Ключові слова: методика навчання стилістики української мови, вища школа, учитель української мови і літератури, принцип навчання, лінгвоекологічний принцип.

Навчання стилістики української мови у вищій школі – цілісна, динамічна й відкрита система, яка взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (мовознавчі, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, виробнича практика, науково-дослідна робота тощо) і спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, набуття стилістичної компетентності й досягнення найвищого рівня результативності.

У методиці навчання стилістики наявні компоненти, які взаємопов’язані між собою й утворюють цілісність, – мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми й результати навчання. Принципи навчання є фундаментом процесу вивчення стилістики української мови у вищих навчальних закладах, регулюють його та охоплюють усі сторони освітньої діяльності.

В українській лінгводидактиці вищої школи принципи навчання студіювали З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, В. Мельничайко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семеног, Т. Симоненко, Н. Тоцька й інші.

Організація вивчення стилістики у вищій школі потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання та їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. Принципи навчання стилістики або вивчення окремих стилістичних аспектів спорадично потлумачили українські й зарубіжні дослідники (Л. Алєксєєва, Г. Атласова, Н. Баранник, В. Бадер, Л. Кантейкіна, Ж. Капенова, О. Корякіна, Л. Кратасюк, І. Кучеренко, Ф. Литвинко, В. Луценко, М. Марун, Ю. Мельничук, Л. Муріна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Преликова, Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Т. Чижова, Н. Янко й інші). Водночас дотепер немає одностайності в розв’язанні проблеми принципів навчання. Дидактична категорія «принципи навчання» повсякчас змінюється й оновлюється – трансформуються погляди на теоретичні основи навчання, а також з’являються нові принципи.

Актуальною є екологізація освіти як тієї царини, де людина й суспільство можуть якнайкраще виявити й зреалізувати свої потен-

ції. Це один із напрямків державної освітньої політики та «чинник творення нової освітньої парадигми в процесі докорінного реформування національної системи освіти» [12, 10].

Екологізація освіти означає «формування нового світорозуміння й новий підхід до діяльності, застосований на формуванні ноосферно-гуманітарних і екологічних цінностей» [9], це «наповнення екологічними вимогами навчальних програм підготовки здобувачів вищої освіти з усіх галузей знань і спеціальностей [12, 10]. Вона повинна бути «невід'ємним елементом усіх дисциплін і використовувати всі формальні й неформальні методи й ефективні засоби комунікації» [5].

Дослідженнями питань екологізації освіти займалися Є. Алісов, С. Глазачєв, Г. Гулик, І. Дубовіч, Н. Захарчук, В. Калінін, І. Книш, В. Кобилянський, О. Колонькова Л. Лук'янова, Н. Мамедов, О. Писарева, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, М. Риков, О. Рогова, О. Смолінська, Ю. Солобай, Г. Тарасюк, Т. Шаляпіна та ін.

З огляду на зазначені аспекти актуалізувалося поняття екологічно зорієнтованого освітнього простору – спеціально спрогнозованої, змодельованої й організованої педагогічної системи розвитку особистості екоцентричного типу [8]; «відкрита динамічна система коеволюційного змісту, гуманістично спрямованих розвивальних технологій та суб'єкт-суб'єктних взаємодій, що перебувають у синергетичній єдності і спрямовані на формування особистості екоцентричного типу» [2, 23].

Освітянські реалії сьогодення ставлять вимогу виховання на уроках української мови в середніх загальноосвітніх закладах екологічного стилю мислення, поведінки та екологічної свідомості. Школярі мають навчитися враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально використовувати мовні виражальні засоби, застосовувати комунікативні стратегії для протистояння деструктивним та маніпулятивним впливам, що є загрозою здоровому способу життя, виявляти толерантність до різних поглядів, співчувати; конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах [13]. Завдання вищих навчальних закладів – підготувати таких учителів-словесників, які будуть готовими й зможуть це зреалізувати в майбутній педагогічній діяльності.

Мета нашої статті – проаналізувати аспекти використання лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики української мови у вищій школі.

Аналіз наукової літератури засвідчує послуговування науковою спільнотою дефініцією «принцип екологізму» (Г. Балл, Г. Костюк, З. Курлянд, А. Маслаков, А. Носов, В. Панченко, В. Рибалка, О. Смолінська, В. Сорокіна, Ю. Чорний) та «екологічний принцип» (О. Колонькова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Г. Тарасюк, Ю. Солобай).

О. Смолінська переконана, що зміст цього принципу «в його об'єднувальній дії щодо організації та взаємодії культурно-освітнього простору педагогічного університету і навколишнього світу, характеристиках типових зв'язків між ними» [11, 15].

Сьогодні надважливо звертати увагу на виховання культури мови й мовлення, мовленнєву поведінку, прищеплення мовного смаку, терапевтичні потенції українського слова й інше. Актуальними є питання співвідношення людини й тексту, екологізації людської свідомості, адже в мові діють ті ж закони, що й у природі. Цими аспектами «опікується» лінгвістична екологія, яка перебуває на стадії становлення, тому дослідницький простір відкритий для експериментування.

Засадничі положення теорії екології мови зафіксовані в працях А. Хаугена й Ю. Лотмана. В україністиці предтечею сучасної лінгвістичної екології вважають О. Потебню, а засновником – Ї. Марвана. Дослідниками різних аспектів еколінгвістики є О. Бондар, Т. Бондарчук, Л. Бордюк, С. Виноградов, В. Григор'єв, С. Дорда, В. Жуковська, В. Журавльов, О. Іванова, Ю. Караулов, В. Колесов, В. Костомаров, О. Морозова, В. Нечипоренко, Л. Нуждак, І. Розмаріца, А. Сковородников та інші. Дотичні до цих проблем студії Б. Ажнюка, О. Белея, І. Вихованця, П. Гриценка, Т. Кияка, Л. Масенко, М. Мірченка, О. Пономарева, О. Сербенської, О. Тараненка, О. Шульган й інших.

А. Філл чітко розмежовує поняття: еколінгвістика – загальний термін для всіх галузей, які об'єднують екологію та лінгвістику; екологія мови (мов) вивчає взаємодію між мовами; екологічна лінгвістика проектує екологічні терміни й принципи на мову; лінгвістична (мовна) екологія вивчає взаємозв'я-

зок між мовою та «екологічними» питаннями [14]. Очільник російської школи лінгвоекології О.Скородников ототожнює терміни еколінгвістика й лінгвоекологія [10]. О. Бондар пропонує таке визначення лінгвоекології: «прикладна галузь лінгвістики на межі з екологією, що досліджує проблематику мовного і мовленнєвого середовища у його динаміці, насамперед проблематику мовної та мовленнєвої деградації і проблематику мовної та мовленнєвої реабілітації» [1]. Е. Хауген потлумачує мовну екологію як науку про взаємодію будь-якої мови з її оточенням, тобто суспільством, яке послуговується мовою як одним зі своїх кодів [15].

Предметом еколінгвістики є «культура мислення і мовленнєвої поведінки, виховання лінгвістичного смаку, захист літературної мови» [6, 7], а також стан мови, зумовлений якістю середовища його побутування й функціонування, способи та засоби захисту мови й мовлення від негативних впливів, а також шляхи і засоби її збагачення й розвитку [10].

На нашу думку, щодо вивчення стилістики української мови варто використовувати термін «лінгвоекологічний принцип».

Вагомості набуває терапевтична функція мови (за В.Журою), адже будь-яке слово може стати конфліктоутворювальним – сказане в непотрібний момент і у невідповідній ситуації спілкування, не враховує особливості співбесідника тощо. Вивчаючи комунікативно-стилістичні особливості, треба навчити студентів стилістично правильно використовувати мовні засоби в індивідуальному спілкуванні й формувати культуру їх висловлювань. До того ж, варто зважати на нормативність, варіантність, правильність, точність, логічність, доречність, стислість мовлення. Спілкуючись, майбутні вчителі української мови й літератури мають навчитися створювати емоційне тло, дотримувалися логіки викладу тексту, вміти слухати, не втомлювати співрозмовника й поважати його, правильно використовували невербальні засоби комунікації й інше.

Реалізацію лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики у вищій школі варто здійснювати в таких площинах, як створення екологічного мовного середовища, формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекологічного мислення, виконання вправ і завдань з питань екології мови, аналіз екологічного дискурсу (див. рис. 1).

Для викладача важливо створити на заняттях зі стилістики екологічне мовне середовище, яке позитивно діятиме на кожного студента, адже «хвора мова, тобто емотивно-неекологічна, згубно впливає на людину. Енергія матеріальна, і енергетична міць слова надзвичайно висока» [3, 12]. У майбутній професійній діяльності студентові-словеснику необхідно докласти максимум зусиль для попередження й недопустимості мовної деградації. Екологізація мовного простору найбільше стосується вчителів, тому

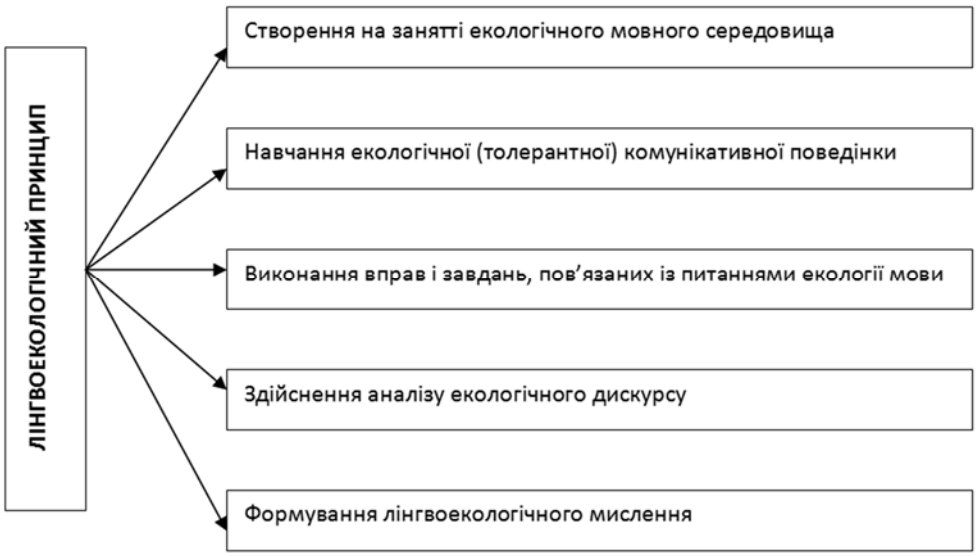


Рис. 1. Реалізація лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики у вищій школі

що об'єктом лінгвоекології є охорона мови й мовлення [там само, 27].

На заняттях зі стилістики уваги викладача потребує формування лінгвоекології педагогічного мовлення. Студенти повинні зрозуміти недоречність і згубність підміни «інституційного модусу мови» «побутовим». Тому акцентуємо на вироблення вміння уникати мовну агресію, інволюцію (згортання, редукція) мовних засобів, неекологічні оцінні висловлювання, на виважене використання мовної гри й перифраз, екологічних фразеологізмів, неекологічних кліше. Вміння застосовувати лінгвоекологічні висловлювання актуальні у виші при формуванні професійних компетенцій майбутніх учителів, а також у майбутній педагогічній діяльності, оскільки навчання охоплює значну й демографічно значущу частину соціуму [4, 55].

Передусім потрібно уважно ставитися до порушень правильності й виразності мови, зокрема це стосується виявлення стилістичних помилок, порушення стилістичних норм й інше. Наприклад, вправи щодо вживання росіянізмів і запозичень з інших мов як стилістичних помилок або експресивного засобу, спостереження над стилістично ненормативним мовленням, вибору мовленнєвих засобів відповідно до умов спілкування, вироблення й удосконалення мовного чуття.

Вивчаючи на практичних заняттях стилістичне навантаження синонімів, пропонуємо студентам проаналізувати синонімічні ряди слів з погляду екологічності / неекологічності й обґрунтувати відповідь:

1. Сяяти, (зорі) ясніти, зоріти, променіти, (очі ще) світитися, горіти, променитися, (відбитим світлом) блищати, (всіма барвами) грати, сіяти. 2. Недотепа, йолоп, телепень, дурень, роззява. 3. Галас, гамір, ґвалт, лемент, репет, гармидер, шарварок, волання, кричання; (дикий) ревище; (пронизливий) вереск, виск; (у розпачі) зойк, зойкіт, йойк; (нервозний) зик; (окремий) вигук; (суперечка) сварка, лайка; крикнява. 4. Крихта, крихтина, криха, кришка, окрушина, фр. ріска; (кількість) дрібка, крапля; крихітка.

Доцільними будуть ситуативні завдання й рольові ігри, наприклад, відтворення ситуації спілкування з водієм таксі або з пасажирами рейсового автобусу для з'ясування конфліктної ситуації (водій не почув прохання зупинитися; один із пасажирів не встиг вчасно зреагувати на свою зупинку тощо). Студенти можуть прослуховувати записи різних ситуацій спілкування й висновувати про високоекологічність або низькоекологічність комунікації за такими ознаками: продуманість мовлення, ґрунтовність, переконливість, правильність, відвертість, збудженість, дохідливість, ступінь емоційності, доречність, логічність тощо. Так здобувачі вищої освіти навчаються уникати провокування негативних емоцій та бути милосердними.

Пошуково-дослідницька робота передбачає:

- віднаходження в друкованих засобах масової інформації прикладів порушення масмедійної екології;
- здійснення лінгвоекологічного моніторингу (експертизи) ергонімів Кам'янця-Подільського (або іншого міста), сайту Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (групове завдання), сайтів окремих кафедр університету із презентацією на занятті результатів порівняльного аналізу;
- наведення прикладів назв 10 хрематонімів (назв засобів масової інформації), у яких наявні порушення лінгвоекологічності;
- добір із художніх творів прикладів використання стилістичних виявів ввічливості (евфемізм, мейози, літота тощо);
- віднаходження в інтернет-джерелах прикладів неекологічної комунікації й характеристика мовних засобів, зокрема тропів й фігур стилістичного синтаксису, визначення мовних домінант;
- добір слів, які виражають негативні емоції (роздратування, злість, невдоволення й інше), введення їх у речення; наступний етап – взаємообмін роботами й спроба заміни одногрупником низькоекологічних слів;
- добір прикладів сучасних українських неекологічних пісень, аналіз випадків порушення екологічності мови, обґрунтування їх доцільності / недоцільності;
- ознайомлення в продуктовому магазині з назвами продуктів, страв, рекламними оголошеннями тощо й фіксування прикладів проявів «хвороби мови» (у формі презентації).

Виконуючи стилістичний аналіз текстів художнього стилю, студенти відшуковують

екоконцепти («багатовимірна мисленнєва одиниця, яка має різні форми мовного вираження, в основі формування якої гетерогенні екосмисли» [7, 14]), наприклад Вода, Дерево й інші, а також субконцепти та способи їх мовного вираження. За К. Пилаєвою, екоконцепту притаманні емоційно-особистісні (лексичні одиниці, які виражають емоційний стан), природні (лексемами-репрезантами є представники тваринного й рослинного світу, пори року, природні ресурси, елементи ландшафту, водойми тощо) й культурні (реалії, повязані з історією країни, національними традиціями, артефактами, релігійними символами, фольклорними творами) складники. Студенти можуть аналізувати такі етичні екоконцепти, як Гуманність, Добро, Дім, Шляхетність, Душа, Духовність тощо.

Аналіз текстів публіцистичного стилю дозволить виявити випадки порушення екологічності мови. За спеціально дібраними текстами майбутні словесники знаходять негативно-оцінну лексику й обґрунтовують її доцільність або недоцільність; визначають, як українська мова реагує на зміни в сучасному суспільстві, наводять приклади неологізмів та іншомовізмів, характеризують ситуацію з погляду лінгвоекології; знаходять приклади мовної гри й аналізують ці мовні комплекси з погляду їх лінгвоекологічності; обґрунтовують доцільність використання іншомовізмів у поданому тексті й пропонують питомо українські слова-замінники.

Сьогодні триває процес розширення об'єктів лінгвостилістичних досліджень, відтак у шкільну програму з української мови для учнів старшої ланки академічного рівня введено вивчення особливостей і культури дистанційного спілкування (лист електронною поштою і по мобільному телефону (sms), спілкування в Інтернеті). Актуальним й цікавим є аналіз стилістичних особливостей цих сучасних видів комунікації, зокрема характеристика лінгвоекологічних аспектів Інтернет-спілкування (електронні листи, смс-листування тощо), аналіз лінгвоекологічних особливостей листування в обраній соціальній мережі та виявлення випадків порушення мовленнєвого етикету. Аналізуючи тексти наукового й публіцистичного стилів, студенти віднаходять мовні засоби прояву «детоксикації» тоталітарною спадщиною (за Ї. Марваном).

Наскрізною лінією програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів є «Екологічна безпека і сталий розвиток», яка спрямовує діяльність учителя й учнів на формування соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, усвідомлення ідеї сталого розвитку як нового типу еколого-економічного зростання, що задовольняє потреби всіх членів суспільства за умови збереження й поетапного відновлення природного середовища, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля та розвитку суспільства; конкретизує роботу зі збереження й захисту довкілля.

Майбутні вчителі зобов'язані підвищувати рівень розуміння школярами проблем довкілля й причетності до розв'язання екологічних питань. Відтак компонент раціонального використання навколишнього середовища має бути складником навчання української мови.

Одним із аспектів роботи є екологічний дискурс (В. Жуковська, Н. Деркач, І. Розмаріца) – сукупність вербальних та невербальних актів, якими послуговуються для вербалізації знань про довкілля з метою впливу на суспільну думку. Ми розглядаємо екологічний дискурс як тексти екологічної тематики, що використовуються в функції дидактичного матеріалу й сприятиме вихованню екограмотності. Водночас варто уникати штучного введення матеріалу природоохоронного змісту й «упровадження в зміст шкільних предметів фактів негативного впливу людини на навколишнє середовище» [2, 20].

Проаналізовані площини загалом сприятимуть формуванню лінгвоекологічного мислення. На думку В. Шаховського, треба надавати увагу вихованню толерантності, зокрема комунікативним якостям мовлення, категоріальним ситуаціям емоційного діалогу, принципам толерантності в конфронтаційному дискурсі, способам створення семантики співпраці в дитячих і дорослих колективах, тактикам і стратегіям толерантності в науковій комунікації [3, 42].

Отже, реалізація лінгвоекологічного принципу на заняттях зі стилістики української мови у вищих навчальних закладах потребує систематизованої педагогічної діяльність.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в потлумаченні інших сучасних лінгводидактичних принципів навчання стилістики.

Список використаних джерел

1. Бондар О. Екологія українського слова : аспекти і проблеми / О. Бондар // Мовознавство: доповіді та повідомлення на IV Міжнародному конгресі україністів, 26-29 серпня 1999 р., Одеса / Міжнар. асоц. україністів, Ін-т укр. мови, Наук. т-во ім. Т. Шевченка в Америці. — К. : Пульсари, 2002. — С. 158—163.
2. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія / [Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай]. — Харків : Мадрид, 2016. — 154 с.
3. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве : коллективная монография / науч. ред.проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панчеко, редкол. : Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. — Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. — 450 с.
4. Иванян Е. П. Лингвоэкология педагогической речи / Е. П. Иванян // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. — 2016. — № 11—12. — С. 48—56.
5. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 года) : информационный обзор [Електронний ресурс] / В. А. Коптюг. — Режим доступу : http://www.prometeus.nsc.ru/koptyug/ideas/ unrio92/index.ssi.
6. Пасинок В. Г. Еколінгвістичні аспекти у фокусі риторики, стилістики та культури мовлення / В. Г. Пасинок // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. — 2015. — Вип. 81. — С. 6—13.
7. Пылаева Е. М. Актуализация ключевых концептов текста перевода: эколингвистический подход (на материале романа А. В. Иванова «Географ глобус пропил» и его перевода на французский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Екатерина Михайловна Пылаева. — Тюмень, 2015. — 22 с.
8. Писарева О. Е. Формирование экологически ориентированного образовательного пространства в школьной среде : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Е. Писарева. — Москва, 2012. — 21 с.
9. Селиванова А. В. К вопросу экологизации профессионального образования / А. В. Селиванова, Н. Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 284 с.
10. Сковородников А. П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка [Електронний ресурс] / А. П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. — 2013. — № 1. — С. 196—197. — Режим доступу : http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/01/Skovorodnikov.pdf.
11. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олеся Євгенівна Смолінська. — Дрогобич, 2015. — 35 с.
12. Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку : доповідна записка колегії Міністерства освіти і науки України, 10.11.2015 р. // Науковий вісник НЛТУ України. — Львів. — 2015. — Вип. 25.10. — С. 9—14.
13. Українська мова. 5-9 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України № 804 від 07.06.2017 р.) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http:// mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html.
14. Fill A. Okolinguistik. Eine Einfuhrung / A. Fill. — Tubingen : Narr, 1993. — 151 p.
15. Haugen E. The Ecology of Language / E. Haugen. — Stanford, California: Stanford University Press, 1972. — 366 p.

References

1. Bondar, O. (2002). *Ekolohiia ukrainskoho slova : aspekty i problemy* [*Ecology of the Ukrainian word : aspects and problems*]. Movoznavstvo. Kyiv : Pulsary, 158-163 [in Ukrainian].
2. Pustovit, N., Kolonkova, O., Prutsakova, O., Tarasiuk, H., Solobai, Yu. (2016) *Ekolohizatsiia osvitnoho prostoru suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly* [*Ecologization of the educational space of a modern comprehensive school*]. Kharkiv : Madryd [in Ukrainian].
3. SHahovskij, V. I. (Ed.), Pancheko, N. N. (Ed.) (2013). *EHmotivnaya lingvoehkologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve* [*Emotional linguoecology in the modern communicative space*]. Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena» [in Russian].
4. Ivanyan, E. P. (2016). *Lingvoehkologiya pedagogicheskoj rechi* [*Linguoecology of teacher's speech*]. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, 11-12, 48-56 [in Russian].
5. Koptyug, V. A. *Konferenciya OON po okruzhayushchej srede i razvitiyu (Rio-de-ZHanejro, iyun' 1992 goda)* [*United Nations Conference on Environment and Development*]. Retrieved from http://www.prometeus.nsc.ru/koptyug/ideas/ unrio92/ index.ssi [in Russian].
6. Pasynok, V. H. (2015). *Ekolinhvistychni aspekty u fokusi rytoryky, stylistyky ta kultury movlennia* [*Eco-linguistic aspects in the focus of rhetoric, stylistics and speech culture*]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N.Karazina. Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov, 81, 6-13 [in Ukrainian].
7. Pylaeva, E. M. (2015). *Aktualizaciya klyuchevyh konceptov teksta perevoda: ehkolingvisticheskij podhod (na materiale romana A. V. Ivanova «Geograf globus propil» i ego perevoda na francuzskij yazyk)* [*Update of the key concepts of the text of the translation: the ecolinguistic approach (based on the novel by A. Ivanov «The Geographer Globe Drunk» and its translation into French)*] (Unpublished doctoral dissertation). Tyumen' [in Russian].
8. Pisareva, O. E. (2012). *Formirovanie ehkologicheski orientirovannogo obrazovatel'nogo prostranstva v shkol'noj srede* [*Formation of environmentally oriented educational space in the school environment*] (Unpublished doctoral dissertation). Moskva [in Russian].
9. Selivanova, A. V., Selivanova, N. L. (2001). *K voprosu ehkologizacii professional'nogo obrazovaniya. Razvitie lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravleniya* [*On the issue of greening vocational education*]. Moskva : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].

10. Skovorodnikov, A. P. (2013). *O predmete ehkolingvistiki primenitel'no k sostoyaniyu sovremennogo russkogo yazyka* [*On the subject of ecolinguistics in relation to the state of the modern Russian language*]. EHkologiya yazyka i kommunikativnaya praktika, 1, 196-197. Retrieved from http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/01/Skovorodnikov.pdf [in Russian].
11. Smolinska, O. Ye. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii kulturno-osvitnoho prostoru pedahohichnykh universytetiv Ukrainy* [*Theoretical and methodological foundations of the organization of cultural-educational space of the pedagogical universities of Ukraine*]. Drohobych [in Ukrainian].
12. Tunytsia, Yu. Yu. (2015). *Pro ekolohizatsiiu vyshchoi osvity Ukrainy z metoiu pidhotovky fakhivtsiv dlia staloho rozvytku* [*On Environmentalization of Higher Education in Ukraine with the aim of training specialists for sustainable development*]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Lviv, 25.10, 9-14 [in Ukrainian].
13. *Ukrainska mova. 5-9 klasy : prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* (zatverdzhena nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 804 vid 07.06.2017 r.). Retrieved from http:// mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017. html [in Ukrainian].
14. Fill, A. (1993). *Okolinguistik. Eine Einfuhrung*. Tubingen : Narr.
15. Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford, California: Stanford University Press.

Попович А. С. Лингвоэкологический принцип обучения стилистике будущих учителей украинского языка и литературы

В статье анализируются аспекты реализации лингвоэкологического принципа в обучении стилистике будущих учителей украинского языка и литературы. Внимание обращается на такие плоскости, как создание экологической языковой среды, формирование экологического (толерантного) коммуникативного поведения и лингвоэкологического мышления, выполнение упражнений и заданий по экологии языка. Для создания на занятиях по стилистике экологической языковой среды, которая будет положительно влиять на каждого студента, предлагаются ситуативные упражнения и ролевые игры, поисково-исследовательские задачи и тому подобное. Анализ текстов публицистического стиля позволит выявить случаи нарушения экологичности языка. Актуальным и интересным аспектом работы станет анализ стилистических особенностей современных видов коммуникации.

Ключевые слова: методика обучения стилистике украинского языка, высшая школа, учитель украинского язика и литературы, принцип обучения, лингвоэкологический принцип.

Popovych A. Lingvo-ecological principle of stylistics education future teachers of Ukrainian language and literature

Organization of stylistics studying at a higher school requires a thoughtful approach to the selection of teaching principles and their scientific substantiation and determination of methodological ways of realization.

The program of the Ukrainian language for the 5-9-th forms of the general education school demands the education of students in the ecological style of thinking, behavior and environmental consciousness. Thus, the task for higher education institutions is to be upgraded – to prepare teachers-speakers who will be ready and able to implement it in future pedagogical activities.

It is stated that today the linguistic ecology is in the stage of formation and is closely connected with the culture of language and linguistic style. In studying communicative-stylistic features, it is necessary to teach students the correct stylistic use of linguistic means in individual communication, to form a culture of statements. During communication future teachers of the Ukrainian language and literature should learn to create an emotional background, adhere to the logic of text presentation, be able to listen, not to tire the interlocutor and respect it, correctly use non-verbal means of communication, and so on.

The article analyzes the aspects of the implementation of the lingvo-ecological principle in the study of the stylistics of future teachers of the Ukrainian language and literature. Attention is drawn to such areas as the creation of an ecological linguistic environment, the formation of ecological (tolerant) communicative behavior and lingvo-ecological thinking, the implementation of exercises and tasks on the ecology of language.

To implement lingvo-ecological principle will help attentive attitude to violations of the correctness and expressiveness of the language. In particular, this refers to the identification of stylistic errors, violations of stylistic norms, and more. In order to create an environmentally-friendly language environment in classes, that will have a positive effect on each student, situational tasks and role games, search and research work, etc. are offered. Analysis of texts of journalistic style will allow to detect cases of violation of the environmental quality of speech. Actual and interesting is an analysis of stylistic features of modern types of communication: email by e-mail and by mobile phone (sms), remote communication.

Key words: methodology of teaching stylistics of the Ukrainian language, higher school, teacher of the Ukrainian language and literature, the principle of studying, lingvo-ecological principle.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 373.21

Надія РОГАЛЬСЬКА

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: inna2710um@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СВІТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті обґрунтовано особливості світу дитинства з позицій минулого та сьогодення. Автором презентовано вірування та уявлення сільських людей про значущість дошкільного дитинства, самобутність та особливості розвитку дитини в дошкільний його період. Цей досвід передавався від покоління до покоління засобами усної народної творчості і може бути використаний у сучасному педагогічному супроводі дитинства.

Ключові слова: світ дитинства, дитина, вірування, уявлення, етнографи, супровід, виховання, навчання дітей.

У другій половині ХХ проводилися психолого-педагогічні дослідження, присвячені вивченню етапів розвитку української народної педагогіки, її основних закономірностей, принципів, методів, засобів, форм виховання і розвитку української дитини від народження до вісімнадцяти років, що є особливо значущими для наукового пошуку становлення дитинства як проблеми минулого та сьогодення. Ці праці мають важливе методологічне, історико-пізнавальне та прикладне значення для дошкільної педагогіки сьогодення.

Автори робіт (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Лисенко, Т. Мацейків, Ю. Руденко, З. Сергійчук, Н. Сивачук, М.Стельмахович, Є. Сявавко) обґрунтовують дитинство як соціально-культурний феномен та особливий значущий віковий період у становленні людської особистості, а також наголошують на необхідності побудови сучасної системи національного виховання на принципах народності та природовідповідності і розвивають його як прилучення дітей до витоків української народної культури.

Метою цієї публікації є визначення тенденцій становлення дитинства, яке знайшло відображення в українській народній педагогіці як основи вірувань та уявлень сільських людей про його значущість, самобутність та особливості розвитку дитини в дошкільний період.

Розвідки досліджень етнографів, які одними з перших почали досліджувати розвиток дитини у різних історичних формаціях, сприяли подоланню уявлень про дитинство як „натуральну стадію", що володіє деякими універсальними для всіх часів і народів властивостями. Закономірним є те, що на характер та зміст розвитку і становлення періодів дитинства також здійснювали вплив конкретні соціально-економічні та етнокультурні особливості суспільства, в якому зростали діти. На цьому тлі теоретичного обгрунтування особливості становлення світу дитинства зацікавили та привернули до себе увагу і українських діячів. Як наслідок, з'являються наукові збірки, присвячені етнографії дитинства і в Україні. З середини ХІХ століття українські етнографи М. Грушевський, М. Дерлиця, А. Малинка, Н. Заглада, А. Онищук, В. Ястребов, Б. Лепкий, П. Чубинський, М. Максимович, М. Номис, П. Житецький та інші звернули свою увагу на зростання дитини у сільській родині. Серед цих досліджень, присвячених українським дітям, на наш погляд, особливо цінною і багатогранною є книга Марка Грушевського «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу», матеріали якої були щиро схвалені З. Кузелею. Марко Грушевський – сільський священник Чигирина, живучи між народом, одержав достовірний опис життя дитини, на яке він, за

образним висловом З. Кузелі, „глянув *як на окремішу цілість* і зібрав обширний матеріал, що обіймає не лише розвій і зростання дитини від уродження до парубочого віку, але також і всі заходи перед появою дитини на світ...” [3, 8]. На нашу думку, це етнографічне дослідження цінне ще й тим, що це була спроба описати становлення дітей в сім'ї, в суспільстві, їхні стосунки з дорослими членами та дитячими товариствами, суспільну роль і місце дітей в житті родини і сільської громади.

Узагальнюючи народний виховний досвід, можемо стверджувати, що протягом багатьох віків народження дитини вважалося найвищим призначенням сім'ї: „Якби не діти, то жить ні на що”. Згідно із звичаєвим правом, сім'я набувала чинності тільки за умови, якщо в ній були діти. Родина без дітей вважалася неповноцінною, а бездітність – нещастям: „Хата з дітьми – базар, а без них – цвинтар”. „Горе з дітьми, а ще гірше без дітей було б,” – казали в народі. Появу нового члена сім'ї селянин завжди вважав „гараздом”, потішаючи себе, що коли „дасть Бог діти, дасть і на діти”. У народі вважали, що „ дитини рідної не купити”, „діти Бог дає”, „затим Діти – то Божа роса, що благодатно зрошує гірке існування селянина” [11, 121].

Виховання дітей повністю покладалося на сім'ю, вважалося, що від взаємин у сім'ї залежало великою мірою, якою виросте дитина. Про дітей судили по батьках: „Які мамка й татко – таке й дитятко”, „Яке коріння – таке й насіння”, „Який кущ – така й калина, яка мати – така й дитина”. Тому і вчити дітей починали змалечку і вважали, що „коли дитину не навчиш у пелюшках – не навчиш і в подушках”. У перші роки життя дитини її догляд і виховання цілком покладалося на матір. Але через її велику зайнятість хатніми справами, роботою в полі, на городі, догляд цей був далеко не достатнім. Народна педагогіка вимагала „розумної” любові до дітей, яка, очевидно, виражалася в тому, що „дитину треба так любити, щоб вона не знала цього”; не схвалювали також поблажливості у ставленні до дітей, про що можна судити з наступного: „дітей не добре так дуже пестити і волю їм давати. Дітей треба тримати в режимі” [4].

У багатьох розвідках знаходимо цікаву інформацію про раннє залучення дітей до праці і її розподіл відповідно до статевовікових категорій. Дитина, яку мати не навчила вчасно працювати, стане „лобурякою”, „занехаяну” дитину „не нагнеш ні до чого, ні призвичаєш” [3, 56]. Тому „розумні баби і батьки, хоч і годину проведуть з дитиною, щоб її навчити грішка знать і розбирати, що то є у світі” [3, 57].

У процесі виховання дітей за звичаєм і законом сільської громади не тільки батьки, але й інші дорослі мали право застосовувати фізичне покарання. „Дитина без прута не виросте” – казали в народі. І хоча у етнопедагогіці допускалися фізичні покарання, проте вважалося, що бити дитину по голові недопустимо („Не можна бити по голові, розум заб'єш”). Оцінюючи якості свого розуму в народі казали так: „Мене мати по голові не били”. Але загалом биття дитини в народі вважалося крайньою мірою: „не бий дубцем, а карай слівцем”, „учи дітей не страшкою, а ласкою”, „добрі діти доброго слова послухають, а лихі і дрючка не бояться”. Великого значення у вихованні надавали заохоченню, однак похвалу ніколи не „висловлювали вголос, бо це вважалося нескромним” [6]. Натомість дітям привозили з ярмарку солодощі, „купованих іграшок дітям не дарували, бо вважалося не вартим витрачати на це гроші,” тому одержання подарунка було великою радістю для малих. Спостерігаючи за становленням дітей, народ помічав значні відмінності між дітьми, які за своїми індивідуальними особливостями були дуже різні. Серед них вирізнялися діти, які „вдома все собі коло чогось, або струже, або само пічку строїть і не терпить, як йому хто помішає в його особистих справах”; є діти – мовчуни, які „щось собі усе на умі тримає і до всього докопується. Такі все других за собою ведуть. Тим то вони подають надію, що з нього буде щось непросте” [3, 51]. Були діти допитливі, кмітливі, які швидко все розуміли. Такі і собі питання задавали і дорослим. „Їх не б'ють, – зазначає Грушевський, бо такі і самі все розуміють, другий раз шкоду не зроблять” [3, 61]. Зустрічалися діти вдумливі, кмітливі, допитливі, які „заглядають у майбутнє, міркують, коли їм буде краще.

Усякі випадки в селі, у сім'ї вони трактують по -своєму. Їх цікавить чи світ великий, чи його можна обійти, чого сонце увечері на землю сідає" [3, 51]. Відповіді на ці питання дитина отримувала від дорослих, а те, що почула від них інтерпретувала по-своєму. Також ще одним джерелом задоволення допитливості було дитяче товариство, до якого дитина приєднувалася, як тільки починала ходити. „Забули й думать про нього. Його так, як і в хаті немає" – казали в сім'ї. Зі старшими дітьми маля „швендяє по вулиці, по городах і там переймає усю їхню науку, весь їх світогляд" [3, 51] Дорослі були переконані, що дитина має зростати в „гурті", тому матері самі, взявши подарунка, вели дитину до гурту і гостинці давали всім, щоб „гляділи коло себе первачка". Дитячий гурт становили хлопчики і дівчатка разом, між ними існувала тісна дружба, ніде більше не було такої рівноправності, як в цьому гурті. Саме таке товариство вчило дитину як треба жити, якою треба бути: „Як дитина зарекомендує себе добрим товаришем, її приймають до гурту, довіряють свої секрети". Дуже полюбляли в гурті жартівників, приймали їх із задоволенням, „бо і самим весело, і жартами відбудеться, як скотина де зайде, або інші трапляться негаразди" [3, 63].

Серед дітей, яких гурт не визнавав називають „негарних, скаргунів, підлесників, ледачих, полохливих". Таких дітей називали „шкодіяками", з них глузували, сміялися, іноді могли побити грудками і навіть батьки ні в чому не могли зарадити у такій ситуації. Були серед дітей „калічки", з якими діти обходилися як з іншими ровесниками, брали їх з собою всюди, „уважають, щоб не з'їли чого шкідливого, боронять перед напасниками" [3, 65]. Помічали в народі і таких серед дітей, що живуть собі як „одірванці", немов не мають батька і неньки. „Це натури грубі, але добрі й правдиві, – зазначає М. Грушевський. – Трапляється, що така дитина немов прилипне до когось із дорослих, як повірить йому, то й повірить" [3, 61].

Дитину „у п'ятому році" вже „приставляють до життя" – віддають у найм, виряджають до роботи, „часом плачучи". Дівчатка в цьому віці виконують всю хатню роботу. Якщо дівчат у сім'ї немає, там хлопці всю дівчачу роботу виконують, бо „кожне має призвичаюватися до всякої праці" [4, 63]. На п'ятому році життя дитину відводили до школи. Ціла низка мудрих афоризмів та прислів'їв засвідчила прагнення батьків дати дітям освіту: „За одного вченого, дають десять невчених", „Не кажи – не вмію, а кажи – навчусь", „Грамотному легше у житті, його менше обманюють". На жаль, в більшості шкіл існувало жорстоке ставлення до дітей. Навчанням займалися малотямущі дяки, що суворістю намагалися покрити своє незнання й знущалися безсердечно над своїми учнями. Про це свідчить дитячий фольклор, в якому знаходимо: „Аз – били мене раз; буки – набралися муки". Загалом, в Україні у 90 роках XIX століття кількість шкіл була явно недостатньою, понад 70% українських дітей шкільного віку не було охоплено навчанням.

Проведений нами аналіз показує, що українське народне дитинознавство дуже широке, багатогранне, побудоване на принципах природовідповідності, народності, гуманізму і індивідуального підходу до дітей. Чільне місце в ньому займають обряди та звичаї виховання дітей раннього віку, що пояснюється глибоким розумінням народом особливостей і значення цього періоду, мудрістю та любов'ю у ставленні до малят.

За визначенням М. Стельмаховича, народне дитинознавство вміщує віками вироблені народом погляди на дитинство у цілому „емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства, закономірності перебігу фізіологічних сенсорних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів, особливості формування дитини як особистості" [9, 5].] Широту і багатоплановість української фольклорної спадщини (пісні, думи, легенди, казки, перекази і прислів'я) як створений протягом сторіч зразок народної творчості, що вводить наступні покоління у коло етичних та естетичних уподобань народу, представлено у посібниках науковців. Сучасні учені (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Поніманська та ін.) доходять висновку, що поза національною культурою українського народу, вивченням його історичного минулого, неможливо успішно розв'язати проблеми становлення

національної системи освіти, яка має сформувати як особистість українську дитину, на розуміння феномену якої вказувала у свій час С. Русова: „Українська дитина є не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто – густо ховається од інших своїми переживаннями...” [8, 187]. Педагог звертала увагу, що необхідно розуміти і враховувати цю особливість українських дітей: „До неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість” [8, 187]. Зазначмо, що фундатор українського дошкілля вела мову про дітей початку ХХ сторіччя. Проведені нами дослідження засвідчують, що сучасні діти відрізняються від дітей попередніх сторіч своїм світобаченням, обізнаністю, комунікативністю на що необхідно зважати у процесі їхнього становлення сьогодні. Водночас, засадничою для нас є ідея про те, що у надбаннях народної етнопедагогіки є такі чинники впливу на дитину, які з позиції сучасної педагогіки мають лише пізнавальне значення або є архаїчними, консервативними, марновірними, навіть жорстокими, і не можуть бути використані сучасними педагогами. Деякі звичаї неприйнятні з погляду сучасності. Вони лише цікаві як історичний матеріал, який характеризує наївну віру сільської родини, що прагнула забезпечити майбутнє дитини, прогнозуючи їй гарне майбутнє. Вирішення цієї суперечності потребує перегляду та продуманого відбору засобів народної педагогіки у вихованні сучасної дитини-дошкільника. Особливо доцільно зясувати змістовий аспект надбань української етнопедагогіки щодо дитинознавства, фізичного, розумового, морально-трудового та естетичного виховання дитини дошкільного віку, що є доцільними для використання в сучасних умовах родинного та суспільного виховання.

Відтак, історико-пізнавальна цінність народного дитинознавства полягає в тому, що народ розумів, що не можна урівнювати світ дорослих і дітей, що потрібно з повагою ставитися до дитячого життя як неповторного, особливо цінного для дитини дошкільного віку. Саме тому сьогодні держава модернізує дошкільну освіту і визначає її як один з найбільших пріоритетів освітньої політики. Зазначмо, засадами оновленого Базового компоненту дошкільної освіти виступили: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури, створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей, пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя; повага до дитини [2].

Ці наукові положення підтверджує і європейський досвід психолого-педагогічного супроводу дитини, допомога їй в інтеграції в суспільство, в соціум, в якому вона зростає. Зокрема, Олена Проскура, яка вивчала організацію педагогічного процесу у сучасному Песталоцці-Фребелівському Будинку у Берліні зазначає, що там педагог не той, хто вчить, а той, хто супроводжує. Він прагне бачити дитину та її родину в цілісному світі, де вона проживає, зі всіма її сильними та перспективними сторонами, які можна розвивати. Такий підхід дає певні настанови практикові, які рекоменації щодо супроводу життя і виховання дитини від її народження і до школи будуть найоптимальнішими для певної родини [7, 9].

Отже, сучасна дошкільна освіта має будуватися на традиціях народної етнопедагогіки, кращому досвіду виховання малят в інших країнах, сучасних досягненнях наукової педагогічної думки. Також важливо поєднувати науково-дослідницькі завдання з інноваційною практикою родинного та суспільного виховання, адекватно реагувати на актуальні виклики часу, вимоги суспільства, що істотно впливає на забезпечення найкращих умов для становлення особистості.

Аналіз тенденцій становлення світу дитинства в минулому та сучасні концепції розвитку дитинства дозволяють сьогодні доцільно використовувати засоби народної педагогіки, адаптувати їх до сучасного педагогічного супроводу і створювати ефективні умови для становлення особистості дошкільника. Проте, все це потребує подальших теоретичних обґрунтувань та експериментальних підтверджень, що і є предметом наших подальших пошуків.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Соціалізація дитини в родині / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. — 2004. — № 3. — С. 3—5.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. — 2012. — № 7. — С. 4—19.
3. Грушевський Марко. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський. — К., 2001. — 96 с.
4. Малинка А. Родины й хрестины. (Материалы собран. в м. Мрин Нежинского узда) / А. Малинка. — Киевская старина, 1898, т. 61.
5. Негребецький І. Підручник для русских женщин. О вихованню / І. Негребецький. — Л., 1888. — 95с.
6. Онищук А. З народного життя гуцулів / А. Онищук. // Родини і христини та дитина до шостого року життя / Матеріали до української етнології. — Т. XV. — Львів, 1912.
7. Проскура О. Гуманістичні традиції будинку Песталоцці-Фребеля / Олена Проскура // Дошкільне виховання. — 2013. — № 6. — С. 7—9.
8. Русова С. Русова Софія. Дошкільне виховання / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори: — К. : Освіта, 1996. — С. 34—185.
9. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство / М.Г. Стельмахович. — К. : Знання, УРСР, 1991. — 48 с.
10. Сявавко Е. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Е. І. Сявавко. — К. : Наукова думка. — 1974. — 152 с.
11. Українські приказки, прислів'я і таке інше / Спорудив М.Номис. — СпБ. С-Петербург, 1864. — 346 с.

References

1. Artemova, L.V. (2004). Sotsíalízatsíya dytyny v rodyní. *Doshkíl'ne vykhovannya*, 3, 3—5.
2. Bazovyi komponent doshkíl'noi ocvíty (nova redaktsíya) (2012). *Doshkíl'ne vykhovannya,* 7, 4—19.
3. Hrushevs'kyi, M. (2001). Dytyna v zvychaiakh í víruvannyakh ukrains'koho narodu. Kyiv.
4. Malinka, A. (1898). Rodyny i khrestyny. Kyivskaya starina, Vol. 61.
5. Negrebets'kiy, Í. (1888). Pídruchnyk dlya russkikh zhenshchin. O vykhovannyu. Lviv.
6. Onishchuk, A. (1912). Z narodnoho zhittya gutsulív. In Rodyny í khrystyny ta dytyna do shostogo roku zhittya, Vol. XV. Lvív.
7. Proskura, O. (2013). Humanístychní tradytsíí budynku Pestalotstsí-Frebelya. *Doshkíl'ne vykhovannya*, 6, 7—9.
8. Rusova, S. (1996). Doshkíl'ne vykhovanny. In *Vybraní pedahohíchní tvory*. Kyiv : Osvíta.
9. Stel'makhovich, M. G. (1991). Narodne dytynoznavstvo. Kyiv : Znannya.
10. Syavavko, Ye. Í. (1974). Ukrainska yetnopedagogíka v ii istoricheskiy rozvitku. Kyiv : Naukova dumka.
11. Nomis, M. (1864). Ukraínskí prykazky, pryslív'ya í take ínshe. S-Peterburg.

Рогальськая Н. Особенности мира детства в украинской народной педагогике

В статье рассматриваются особенности мира детства с позиций прошлого и сегодняшнего. Автор представляет верования сельских жителей о значительности дошкольного детства, самобытности и особенностях развития детей в дошкольный период. Этот опыт передавался из поколения в поколение средствами устного народного творчества и может быть использован в современном сопровождении детства.

Ключевые слова: мир детства, ребенок, верования, представления, этнографы, сопровождение, воспитание, обучение детей.

Rogalska N. Features of the world of childhood in Ukrainian folk pedagogy

The article examines the features of the world of childhood from the positions of the past and today. The author presents the beliefs of rural residents about the importance of pre-school childhood, identity and features of children's development in the preschool period. This experience was transmitted from generation to generation through the means of oral folk art and can be used in the modern accompaniment of childhood.

Key words: world of childhood, child, beliefs, ideas, ethnographers, support, upbringing, education of children.

Стаття надійшла до редколегії 08.09.2017

УДК 372:37.035

Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: inna2710um@gmail.com

СУТНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДИТИНСТВІ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті висвітлюються різні аспекти процесу соціалізації кожної окремої дитини, який здійснюється на тлі величезних суспільно-політичних, соціально-економічних, ціннісно-духовних та науково-технологічних зрушень. Констатуються певні труднощі, які супроводжують процес соціалізації, його протиріччя і пов'язані з цим колізії. Автором порушується проблема самоцінності дитинства, уявлень про його унікальність і самобутність, у контексті педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Ключові слова: дитинство, соціалізація, виховання, соціальний розвиток, захист прав, заклади освіти.

Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція України в світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру. Закладена в сучасних державних документах (законах "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти) методологія освіти надає пріоритет соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості, і, відповідно, апелює до сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти. Потреби суспільства у самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб'єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей, внаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду звичних настанов у соціалізації та вихованні дітей та молоді.

Потреба переосмислення наукових уявлень про соціалізацію як соціокультурне явище на теоретико-методичному рівні поставила проблему соціалізації у центр уваги сучасних дослідників (А. Богуш, Н. Голованова, А. Капська, О. Кононко, Н. Лавриченко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко).

Вищесказане набуває значущості, коли йдеться про особистість у дошкільному дитинстві, яке посідає особливе місце у педагогічній і психологічній науці і трактується науковцями як „період первинного фактичного становлення особистості". В. Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить дитинству – основоположному періоду людського життя, як ніхто бачив і прагнув допомогти побачити іншим значущість дитинства, його унікальність та відмінність від життя дорослого.

Метою цієї публікації є визначення актуальних аспектів процесу соціалізації кожної окремої дитини на основі проблеми самоцінності дитинства, уявлень про його унікальність і самобутність у контексті педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

Для сучасної оновленої України процес залучення підростаючого покоління у систему суспільних стосунків і діяльності проходить зі значними труднощами, оскільки він відбувається в умовах соціокультурних змін, які вирізняються достатньо високим ступенем невизначеності. Об'єктивність змін у сучасному соціумі, складна соціальна ситуація, суперечливий характер перетворень, що є не завжди позитивними з позицій духовно-моральних та світоглядних орієнтації, зміна

значущості та розширення методів соціалізаційного впливу виховних інституцій, підвищення рівня суб'єктності сучасного дошкільника – усе це визначає змістовий спектр питань, відповіді на які має дати "педагогіка соціалізації", на яку, як стверджує Н. Лавриченко, "вочевидь розпочинає перетворюватися педагогіка освіти і виховання" [4, 65]. Проблеми соціалізації, як ми зазначали, отримують висвітлення у філософії, соціології, культурології, антропології, соціальній психології та соціальній педагогіці, і кожна з цих наук робить акцент на одному з аспектів цього процесу. Крім того, як стверджує Н. Лавриченко, "сьогодні соціалізація як категорія педагогіки отримала новий статус і почала відігравати особливу роль у системі базових педагогічних категорій педагогіки" [4, 15].

Науковці апелюють до розмаїття підходів до вивчення процесу соціалізації: вивчають сам феномен соціалізації, його агенти та механізми, соціальні інститути, які безпосередньо беруть участь у цьому процесі, забезпечуючи його соціально контрольовану частину. Дослідники також наголошують на певних труднощах, які супроводжують процес соціалізації, на його протиріччях і пов'язаних з цим колізіях. Складність, неоднорідність і масштабність цього процесу підтверджує те, що загальноприйнятого визначення категорії "соціалізація" немає ні у вітчизняній, ні у зарубіжній науковій літературі, як немає "точного", "загальноприйнятого" визначення поняття "культура", "виховання", "освіта". Дати вичерпне визначення цим поняттям принципово неможливо, адже всі вони є явищем динамічним: відтоді, як людство виокремилось із природної дійсності і у своєму історичному поступі створило суспільство, вони неперервно розвиваються, виникають нові форми культури та типи виховних процесів, переосмислюються традиційні механізми соціалізації, набуваючи якісно нових рис. Явища суспільного життя, колись не помічені сучасниками, за іншої історичної доби набувають нового, досить вагомого значення і навпаки. Тому кожне з визначень соціалізації перебуває у стані неперервного творення і принципової незавершеності.

Соціалізація особистості є складним і багатогранним процесом, який вміщує педагогічні і соціальні впливи, цілеспрямовані та стихійні, безпосередні та опосередковані. Дитина народжується як біосоціальна істота, що само по собі вже є феноменом природи. Зауважимо, що в людській психіці немає нічого, що було би тільки природним, але не соціокультурним, або суто соціокультурним, проте не природним. У подальшому становленні під впливом та у взаємодії з різними чинниками індивід перетворюється на істоту соціально-біологічну, освічену, соціалізовану, підготовлену до ініціативної соціальної діяльності в сучасному суспільстві. Розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння та відтворення культури суспільства і носить назву соціалізації.

На основі глибокого аналізу сучасної соціальної ситуації в суспільстві вчені доходять висновку, що молоде покоління повинно бути здатним усвідомлено діяти, виходячи з уявлень про суспільний обов'язок та власну свободу, приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність. Адже успішна соціалізація передбачає, з одного боку, ефективну адаптацію людини в суспільстві, а, з іншого – здатність особистості певною мірою протистояти суспільству, зокрема тим життєвим негараздам, що заважають особистості саморозвиватися, самореалізовуватися. Людина, яка повністю адаптована у суспільстві (конформіст), а також та, яка не адаптована (девіант), вважаються „жертвами соціалізації". Отже, конфлікт, який закладено у процесі соціалізації, ступінь його величини та гостроти пов'язаний з типом суспільства, в якому індивід формується як особистість, а також обумовлюється стилем виховання в цілому та особливостями сімейного і соціального виховання, водночас і індивідуальними особливостями [5, 34 – 35]. Проблема соціалізації особистості – це й проблема її свободи, це „інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати" [1, 31]. Тому сенс періоду дитинства полягає не у підготовці до майбутнього дорослого життя, яке „спроектоване" дорослими згідно сучасних недосконалих взірців, а у повноцінному проживанні цього періоду. Саме завдяки наданим можливостям особистість дитини розвивається як самоцінність.

А це передбачає створення необхідного соціокультурного середовища, відмову від застарілих технологій, проектування нових видів соціальної взаємодії. Отже, необхідна розробка нових виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінівних і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини (І. Бех).

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського категорія дитинства набуває особливого трактування і звучання: він підкреслює, що „дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...” [6, 15]. Тому й книги, які з’являлися у царині педагогічної творчості видатного вченого, було присвячено світові дитинства, про яке у педагога є особливо влучні слова: „А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім’я якому Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, у середині цього світу” [6, 8]. Отже, як бачимо, бачення цієї своєрідності полягає не в ідеалізації дитини, не в приписуванні якихось надзвичайних властивостей; це, на думку В. Сухомлинського, насамперед врахування того, „що дитяче сприймання світу, дитяча емоційна і моральна реакція на навколишню дійсність відзначаються своєрідністю, ясністю, тонкістю, безпосередністю” [6, 11–12]. Тому педагог повинен якнайтонше розуміти і відчувати дитяче пізнання світу – „пізнання розумом і серцем”. Для нас надзвичайно важливо розвивати сьогодні цілісне бачення педагогіки саме з такої позиції. І хоча у колі наукової когорти сьогодення (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Капська, І. Кон, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Сухомлинська, О. Савченко та ін.) існує саме такий погляд на дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості, на тлі суспільного буття воно, за образним висловом Д. Фельдштейна, “затиснене” певними реальними можливостями, обумовленими не тільки віком, але і всією системою суспільних зв'язків, що визначають соціальний стан дитинства в його узагальненому розумінні у сучасному соціумі. Результати соціально-психологічних досліджень останніх років (В. Абраменкова, Л. Обухова, А. Орлов, Д. Фельдштейн) констатують загальне несприятливе становище дітей в суспільстві. І хоча захист прав дітей в Україні регулюється цілою низкою законів України („Про охорону дитинства”, „Про попередження насильства в сім’ї”, „Про державну допомогу сім’ям з дітьми”, Кодексом про шлюб і сім’ю тощо), правова захищеність дитинства має більш декларативний і показовий, ніж практичний характер.

Сучасний стан дитинства є лише моментом і результатом довгої історичної та культурної еволюції суспільного життя. Уся історія людства свідчить про те, що дитина та її доля не завжди була в центрі світоглядних пошуків, та і предметом наукового дослідження дитинство стало досить пізно – лише у XIX столітті, яке Е. Кай назвала “століттям дитини”, „бо (властиво його друга половина) видвигнуло дитину на видніше місце і зробило її предметом строгої науки” [3, 9]. Як свідчить наш аналіз, до усвідомлення того, що дитина має такі самі права, як і дорослі люди, людство прийшло в кінці XIX – початку XX століття. Першочергово розглядалися питання не забезпечення прав дітей у цілому, а тільки попереджувальних заходів, які необхідно було здійснити для недопущення рабства, експлуатації дитячої праці, припинення торгівлі жінками і дітьми тощо. 1989 року було прийнято Конвенцію ООН про права дитини, яка є першою у світовій історії глобальною угодою щодо прав дітей, міжнародним юридичним механізмом, що забезпечує правовий захист найуразливішої частини світової спільноти – дітей. Цей міжнародно-правовий документ було ратифіковано 191 країною, до числа яких 1991 року приєдналася й Україна. Конвенцією про права дитини

було визначено нову концепцію: забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства. Протягом останніх років питання практичного забезпечення прав та інтересів дітей в Україні вирішувалися з урахуванням розвитку соціально-економічних процесів, що відбуваються сьогодні в державі, та відповідно до норм міжнародного права у цій сфері. Певною мірою увага приділялася виробленню механізмів забезпечення прав дітей. Беззаперечно, створення законодавства, що забезпечує захист прав дитини, засвідчує усвідомлення соціальних вимог підвищеної уваги до дитинства, взагалі, і до кожної дитини, зокрема. Окрім того, сьогодні досить гостро стоїть питання про положення дітей, під яким розуміють „сукупність умов, які склалися в суспільстві для виживання і розвитку дітей" (А. Капська). Це насамперед охорона життя та зміцнення здоров'я дітей, забезпечення відповідного рівня матеріального добробуту, зміст освіти та засоби педагогічного впливу, соціалізуючі можливості сім'ї, суспільна та державна турбота про дітей і законодавчі норми, що захищають і відстоюють права й інтереси дитинства.

Утім, реальне становище дітей дає змогу фіксувати значні обмеження, недостатнє забезпечення тих чи тих як матеріальних, так і духовних ресурсів, які є необхідними для повноцінної життєдіяльності сучасних дітей. Практика показує, що турбота про молоде покоління далеко не завжди визначається рівнем економічного розвитку суспільства, частіше значущим є те, наскільки держава та соціум свідомо ставляться до дитинства як до невід'ємної частини єдиного способу життя, культури кожного народу.

Визнання державою пріоритету особистісно зорієнтованої моделі освіти передбачає відмову педагогів від звичних застарілих стереотипів педагогічної діяльності. Натомість лише деякий відсоток педагогів та управлінців розуміють, що інноваційна система несе зміни не тільки і не стільки у змісті освіти, але й у розмаїтті інших аспектів. От і спостерігаємо на практиці, що переважна більшість педагогів намагаються подолати і викорінити все, що є волею і свободою дитини, усе, що вимірюється її вимогами і намірами. „Я з тривогою все більше переконувався, – зазначав у свій час В. Сухомлинський, – що в роки дитинства в багатьох – навіть у кращих – вихователів людина (вихованець) виявляє себе надто однобічно: про те, хороший чи поганий вихованець, вихователь робить висновок тільки на підставі того, як він виконує норми й вимоги порядку: чи слухняний, чи не порушує правил поведінки. В слухняності і покірності багато вихователів вбачають внутрішню душевну доброту, а це далеко не так" [6, 290]. Як показує аналіз, у педагогів-практиків сьогодення продовжує панувати саме така точка зору. Натомість для усієї педагогіки В. Сухомлинського було властиве тонке проникнення в душу дитини, яка пізнає світ і утверджує себе в ньому. Він справедливо наголошував: „У дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству" [6, 291]. Багаторічний педагогічний досвід дозволив стверджувати, що не може бути легкого і безтурботного виховання. Ця робота важка, кропітка, у ній „незрівнянно більше одноманітної, втомливої, часто неприємної праці, ніж праці, яка б давала тільки задоволення" . Більше того, „усе залежить від виховання в дитинстві", і власне саме виховання людини відбувається тільки в людському середовищі. І тут варто особливо пам'ятати, що „...в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима і не знає, як жити," крихітні крижинки зла „стають великими брилами льоду" [6, 291].

Отож, перебудову ціннісної системи дорослих потрібно починати саме з перебудови поглядів на дитинство. Серед проблем, які при цьому потребують вирішення, В. Сухомлинський порушує „проблему необхідності постійного духовного спілкування вчителя і дитини". Він зазначає, що „без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань не мислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної" [6, 15]. Зазначмо, що якість практичної виховної діяльності в інституціях соціалізації особистості дитини сьогодні, на жаль, далека

від комфортної. Насамперед, це стосується сім'ї, оскільки неблагополучні сім'ї досить часто є причиною виникнення такого явища як дитяча безпритульність. Сьогодні психолого-педагогічна громадськість б'є на сполох, розкриваючи факти зловживання дитиною, що виявляються у безвідповідальному ставленні батьків до виконання своїх виховних функцій, жорстокому поводженні з дітьми, фізичному та психічному насильстві над дітьми, агресії. Українські фахівці визначають, що вплив жорстокості в дитинстві, фіксуючись на підсвідомому рівні, проявляється в дорослому житті у вигляді почуття помсти за свої дитячі страждання. Викликає тривогу зменшення тривалості та значне збіднення змісту спілкування членів родини, зникнення спільних форм діяльності батьків та дітей, а також спільних форм проведення сімейного дозвілля. Як наслідок, психологи констатують факти катастрофічного збіднення емоційних зв'язків між батьками і дітьми – між ними не складаються близькі довірливі стосунки, які необхідні для нормального психічного розвитку. „Олюднення середовища, здатного подолати негативний вплив домашньої обстановки, – у цьому полягає головна передумова правильного виховання тих, кому сім'я не дає того, що допомогло б школі", – в цьому вбачає вихід видатний педагог. Але ж ні для кого не є несподіванкою той факт, що у сучасній системі освіти відбувається значний розрив між навчанням і вихованням: діють освітні заклади, метою яких задекларовано саме навчання дітей. Справді, навіть сама назва – дошкільний навчальний заклад, загальноосвітній навчальний заклад – орієнтує на навчання як пріоритет діяльності цього типу закладу. В. Сухомлинський стверджував, що „не можна навіть припустити такої думки, що обов'язкове навчання – це насилля над душею людини, класна дошка – поневолення дитячої свободи, а світ за вікнами – справжня свобода" [6, 15] і, звичайно, не можна протиставляти „світ, затиснутий у чорній класній дошці", „світу, що пливе за вікном", але особливістю соціалізації в сучасних освітніх закладах є те, що їх вихованці соціалізуються в умовах широко розповсюдженого явища суспільної аномії. Подекуди педагогічна закостенілість, некомпетентність, неприхильність, неуважність до світу дітей, життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентованим дзвінками, приниженням дитини, обмеженням її права на вибір діяльності та потреби іноді усамітнитися, психологічний дискомфорт та неврахування особистісних та статевих особливостей призводить до нівелювання особистості, „підгонки дітей під одну мірку", не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу кожної дитини. Натомість функціонування закладу освіти має бути спрямовано на соціальний розвиток кожної дитячої особистості, на її соціалізацію як кінцевий підсумок і водночас компонент педагогічної діяльності. Адже, і „соціалізація, і виховання як своєрідні протилежності педагогічного процесу і механізми його детермінації соціальністю, з одного боку, та екзистенційністю – з іншого, взаємно врівноважують і взаємно стимулюють одне одного. Підсумковим вираженням такої динаміки на індивідуальному рівні є взаємно зумовлене формування соціальної типовості та особистої унікальності кожної молодої людини" [4, 65], оскільки соціально-економічні суперечності, що виникли в сучасному суспільстві, негативно впливають на систему ціннісних орієнтацій, світогляд і життєві пріоритети як дорослих, так і дітей. Тому головною метою педагогіки соціалізації є формування незалежної особистості, здатної „прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу" [2, 20].

Соціалізація належить до універсальних процесів, в її сутнісному вимірі є складним багатовекторним процесом, що супроводжується цілою низкою протиріч у взаємодії суспільства та особистості. Соціалізація сучасної дитини здійснюється на тлі величезних суспільно-політичних, соціально-економічних, ціннісно-духовних та науково-технологічних зрушень. У науковій літературі з проблем виховання не спостерігається розуміння єдності соціалізації та виховання, що призводить до однобічності поглядів на новий життєвий простір сучасного дитинства. Ситуація, яка склалася сьогодні в Україні, нам вбачається в кардинальних розбіжностях між науковими підходами до дитинства як самовартісного

періоду життя людини та реальним становищем дітей у суспільстві. З одного боку – проголошена свобода як цінність, з іншого – ця свобода має більш декларативний, ніж практичний характер. Зазначене зумовлює необхідність радикальних змін у теорії та практиці психолого-педагогічної науки, відсутність яких гальмує позитивні зрушення в системі освіти, успішне просування її вперед. І науковці, і практики сьогодення повинні враховувати сучасну соціальну ситуацію, на ґрунті якої формується особистість дитини як суб'єкт життєтворчості, як суб'єкт соціальної дії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : Наук. видання / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д.Бех — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
3. Грушевський Марко. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський. — К., 2001. — 96 с.
4. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. — К. : Віра Інсайт, 2000. — 444 с.
5. Лукашевич М. Національній школі — соціологічні знання // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості: науково-методичне видання / Ред. Н. Журбенко. — Суми. : ВВП « Мрія»-ЛТД, 1994. — С. 102—110.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т / В. О. Сухомлинський. — Т. 3. — К. : Рад. школа. — 670 с.

References

1. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannya osobystosti. Vol. 1: Osobystisno orientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady. Kyiv : Lybid.
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannya osobystosti. Vol. 2: Osobystisno orientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady. Kyiv : Lybid.
3. Hrushevs'kyi, M. (2001). Dytyna v zvychayakh i viruvannyakh ukrayins'koho narodu. Kyiv.
4. Lavrychenko, N. M. (2000). Pedahohika sotsializatsiyi: yevropeys'ki abrysy. Kyiv: Vira Insayt.
5. Lukashevych, M. (1994). Natsional'niy shkoli — sotsiolohichni znannya. In *Sotsial'na pedahohika i adaptyvnist' osobystosti*. N. Zhurbenko (Ed.). Sumy : Mriya-LTD, 102 — 110.
6. Sukhomlyns'kyi, V.O. Vybrani tvory. Vol. 3.Kyiv : Rad. shkola.

Рогальская-Яблонская И. Сущность социализации личности в детстве в контексте педагогических идей В. Сухомлинского

В статье освещаются разные аспекты процесса социализации каждого ребенка, который осуществляется на фоне огромных общественно-политических, социально-экономических, ценностно-духовных и научно-технологических изменений. Констатируются определенные трудности, сопровождающие процесс социализации, его противоречия и связанные с этим коллизии. Автором поднимается проблема самоценности детства, представлений о его уникальности в контексте педагогического наследия В. А. Сухомлинского.

Ключевые слова: детство, социализация, воспитание, социальное развитие, защита прав, учреждение образования.

Rogalska-Yablonska I. The essence of the socialization of the personality in childhood in the context of V. Sukhomlinsky's pedagogical ideas

The article highlights various aspects of the process of socialization of each child, which is carried out against the backdrop of huge socio-political, socio-economic, value-spiritual and scientific-technological changes. There are certain difficulties that accompany the process of socialization, its contradictions and related collisions. The author raises the problem of the self-worth of childhood, ideas of its uniqueness in the context of the pedagogical heritage of VA Sukhomlinsky.

Key words: childhood, socialization, upbringing, social development, protection of rights, establishment of education.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017

УДК 373.6

Наталія САВІНОВА
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Катерина БОРДЮЖА

магістр кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ekaterinaborduza@gmail.com

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ЛОГОКОРЕКЦІЯ СЛОВНИКА ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ

У статті розглядається термін прикметники за різними словниковими джерелами, поняття сформованості словника якісних прикметників у дітей із ТПМ, представлено результати впровадження моделі театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ. Наукова новизна дослідження полягає у розробці критеріїв, показників, завдань театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей із ТПМ. Результати дослідження представлені в статті можуть бути використані у роботі логопедів-практиків, а також при розробці та проведенні спецкурсів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників, діти із ТПМ, словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів, театралізована логокорекція, якісні прикметники.

У контексті національної системи освіти особливого значення набуває дослідження проблем розвитку та навчання дітей рідної мови. Розширення україномовного освітнього простору, створення системи безперервної мовної освіти, виховання мовної особистості, культури мовлення та мовленнєвого спілкування актуалізує проблему формування, розвитку, збагачення словника дітей дошкільного віку.

Дослідження мовленнєвої діяльності, формування словника дітей дошкільного віку є об'єктом вивчення різних галузей науки, зокрема: мовознавства з проблем експресивності як мовної категорії (Г. Винокур, Б. Головін, А. Грищенко, Г. Дідук, В. Ковальов, Л. Мацько, М. Плющ, О. Пономарів, О. Потебня, Д. Розенталь, К. Святчик, А. Теленкова, Л. Щерба та ін.), психології щодо взаємозв'язку значення смислу і слова (Л. Виготський, О. Лурія та ін.), психолінгвістики щодо усвідомлення дітьми мовної дійсності та організації мовленнєвої діяльності (В. Виноградов, В. Винокур, О. Негневицька, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та ін.), лінгводидактики щодо шляхів збагачення словника дітей дошкільного віку (Т. Бавикіна, А. Богуш, В. Гербова, А. Іваненко, І. Непомняща, Н. Кирста, М. Коніна, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. Ляховська, Н. Савельєва та ін.), формування в дошкільників словникового багатства мови (Н. Гавриш, А. Ількова, Л. Колунова, А. Лаврентьєва, О. Савушкіна, О. Сомкова, О. Ушакова та ін.), логопедії щодо корекції лексико-граматичної сторони мовлення (О. Вінарська, Р. Лалаєва, І. Левченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.).

Мета статті – представити результати впровадження моделі театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ.

Досягнення мети забезпечується вирішенням таких завдань:

– вивчити та проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми дослідження, уточнити сутність поняття «якісні прикметники»;

– розробити та експериментально перевірити ефективність моделі театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ.

У словникових джерелах поняття «прикметник» визначається як: 1) самостійна частина мови, що виражає ознаку предмета, граматично виявлену в категоріях роду, числа і відмінка та відповідає на питання який? яка? яке? які? чий? чия? чиє? чиї? термін, який широко вживається переважно в західноєвропейському мовознавстві в такому ж значенні, як і термін означення; 2) самостійна повнозначна частина мови, що виражає ознаку предмета за допомоги синтаксично залежних граматичних категорій роду, числа й відмінка. Прикметники відповідають на питання який? яка? яке? чий? чия? чиє?» означає – якісний склад мови, яким користується мовець для позначення ознак та властивостей предмета, який описується; 3) частина мови, що виражає ознаку предмета і сполучається з іменником, узгоджуючись з ним у роді, числі й відмінку.

За понятійним словником В. Даля, поняття «прикметник» представляється у вигляді визначення «словник прикметників», що є набір слів-означень для позначення якості.

На думку Л. Виготського, формування якісного словника представляє «грандіозну складність». М. Кольцова, характеризуючи шлях розвитку узагальнень у дітей, зазначає, що слово асоціюється для малюка тільки з конкретним предметом [1, 16]. Поступово, з розвитком здатності до узагальнення, дитина починає позначати всі предмети даної категорії.

На думку Л. Щерби, «правильно складені словник і граматика повинні вичерпувати знання певної мови» [2, 348-350]. Дослідник підкреслює, що мовна система проявляється в індивідуальних мовленнєвих системах.

Розвиток словника якісних прикметників тісно пов'язаний, з одного боку, з розвитком мислення та інших психічних процесів, а з іншого боку, з розвитком усіх компонентів мовної системи.

О. Гвоздєв підкреслює, що в 1,5–2 роки дитина переходить від пасивного надбання слів до активного розширення словника, за допомогою питань: «Що це?», «Як називається?», «Який?». До 3,5–4 років предметна співвіднесеність слова набуває досить високої організації, але процес на цьому не зупиняється [3, 500–502].

Особливі відмінності спостерігаються при актуалізації словника якісних прикметників дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком [8, 91]. За даними Р. Лалаєвої, у дошкільників із ТПМ простежується несформованість певних груп прикметників, які є в лексиці однолітків, наприклад: *вузький, кислий, пухнастий, гладкий* тощо.

Н. Жукова вважає, що у дітей дошкільного віку із ТПМ виявляються труднощі при продукуванні багатьох прикметників, які вживають їх однолітки з нормальним розвитком [5, 606–610]. Характеризуючи величину предмета, використовують два поняття: *великий – маленький*].

У дітей із ТПМ відзначається затримка у формуванні семантичних полів. Труднощі виникають при групуванні близьких за семантикою прикметників. Так, діти із ТПМ часто допускають помилки при виключенні зайвого слова із серії: короткий, довгий, маленький *(короткий)*; високий, маленький, низький *(низький)*; великий, низький, маленький *(маленький)* [6, 105]. Наведені приклади свідчать про неточне розуміння значень слів *короткий, довгий, високий, низький*, труднощі групування за істотною ознакою.

Л. Виготський називає гру «дев'ятим валом дитячого розвитку». У театрально-ігровій діяльності дитина здійснює вчинки, до яких вона буде здатна в реальності лише через деякий час [6, 110–132]. Театрально-ігрова діяльність виникає в уявлюваній ситуації, де дитина вчиться діяти, пізнавати оточення, опосередковуючи все вербально.

Театралізована діяльність є ефективним засобом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. У процесі осмислення, переживання літературного твору за колективної участі дітей створюються сприятливі умови розвитку, збагачення, активізації словника за різних способів соціально-позитивної театралізованої взаємодії партнерів [7, 180]. Театралізовані ігри – ігри-вистави, де в особах розігруються літературні твори, а за допомогою виражальних засобів – інтонації, міміки,

жестів, поз, ходи – розігруються та озвучуються дітьми конкретні образи.

Театралізована логокорекція дозволяє експериментатору скорегувати словник в процесі театралізованої гри дитини, при виконанні рольових дій, але за різними ігровими завданнями та в різних драматизаційних сюжетах [8, 119]. Рольова взаємодія дозволяє дітям невимушено виконувати словникові завдання за зразком, самостійно, з допомогою.

З метою з'ясування можливих труднощів логокорекції якісного словника прикметників дітей дошкільного віку було проведено анкетування вчителів-логопедів.

Для з'ясування рівня обізнаності щодо сутності поняття представлено перше запитання анкети: «Що Ви розумієте під поняттям «словник якісних прикметників»? Майже 93,5% фахівців правильно визначають термін, а 6,5% розуміють його як компонент мовлення, необхідний для емоційного забарвлення зв'язного висловлення.

Запитання «Як Ви розумієте поняття «театралізована діяльність»? показало, що змістовно розуміють та визначають її 39,4% респондентів, 28,3% не розуміють її значення в логопедичній роботі, 17,1% вважають, що для її використання необхідно готуватися, решта 15,2% – відмовились відповідати.

На запитання «Чи є у Вашій групі діти з порушеннями лексико-граматичної сторони мовлення?». Відповідно, 34,7% логопедів визнають наявність порушення, відмічають недостатню сформованість словника, зв'язного мовлення, аграматизми; 65,3% визначають неправильну звуковимову, лексико-граматичне оформлення висловлювання, порушення словозміни та словотворення.

Запитання анкети «Чи використовуєте Ви для корекції мовленнєвої діяльності дітей театралізовану діяльність?» дозволило з'ясувати, що 98,2% логопедів не використовують театралізовану діяльність при корекції мовлення, і лише 1,8% дали позитивну відповідь.

На запитання «Які труднощі у Вас виникають при провадженні театралізованої діяльності на логопедичних заняттях?» більшість, 73,7% логопедів, що використовують дидактичні ігри для роботи з розвитку словника; 36,3% респондентів відмітили недостатність дидактичного матеріалу та літератури для проведення театралізованих ігор.

Отже, опитування вчителів-логопедів показало, що всі фахівці мають правильне розуміння поняття «словник якісних прикметників», 53,9% опитаних активно використовують у своїй практиці дидактичні ігри як засіб корекції та діагностики. Проте, 98,2% учителів-логопедів не використовують театралізовану діяльність у логокорекціїі, що свідчить про сумніви щодо ефективності впровадження театралізованої логокорекції у практику роботи. Отримані результати спонукали до розробки завдань театралізованої логокорекції сформованості словнику якісних прикметників.

Отримані результати дозволяють сформувати ряд завдань театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ.

Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ. Розроблено критерії оцінки, показники та комплекс театралізованих ігрових вправ для діагностики.

Перший критерії оцінки – *аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників* – це процес сприйняття та розрізнення значень якісних прикметників за контекстом. Критеріальними показниками визначено: 1) *розуміння ознаки зовнішніх особливостей предмета, що сприймаються органом зору (кольору, розміру, ваги)* – чорний, великий, широкий, важкий, косий, круглий тощо; 2) *розуміння ознаки предметів, що сприймаються органом смаку* – кислий, гіркий, смачний тощо; 3) *розуміння ознаки предметів, що сприймаються органами дотику, слуху, нюху* – холодний, теплий, твердий, дзвінкий, пахучий.

Другий критерій оцінки – *словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів* являє собою створення змістовної асоціації, в якій проявляються істотні ознаки і відношення предметів та переведення її в усне мовлення.

Критеріальні показники: 1) *продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами зору*; 2) *продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами смаку*; 3) *продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються ограними дотику, слуху, нюху.*

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів сформованості словника якісних прикметників, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання. До обстеження залучено 12 дітей дошкільного віку із ТПМ та 12 – з нормальним рівнем мовленнєвого розвитку.

Критерій: *аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників*

Для виявлення розуміння ознаки зовнішніх особливостей предмета, що сприймається органом зору, було використано експериментальні завдання «В гостях у казки «Рукавички».

Дослідження розуміння ознаки предметів, що сприймаються органом смаку проводилося при виконанні *завдань* «В гостях у Курочки Ряби».

Для логокорекції розуміння ознаки предметів, що сприймаються органами дотику, слуху, нюху, було використано завдання «Колобок на новий лад».

Кількісні показники першого критерію – аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників представлено в таблиці 2.1.

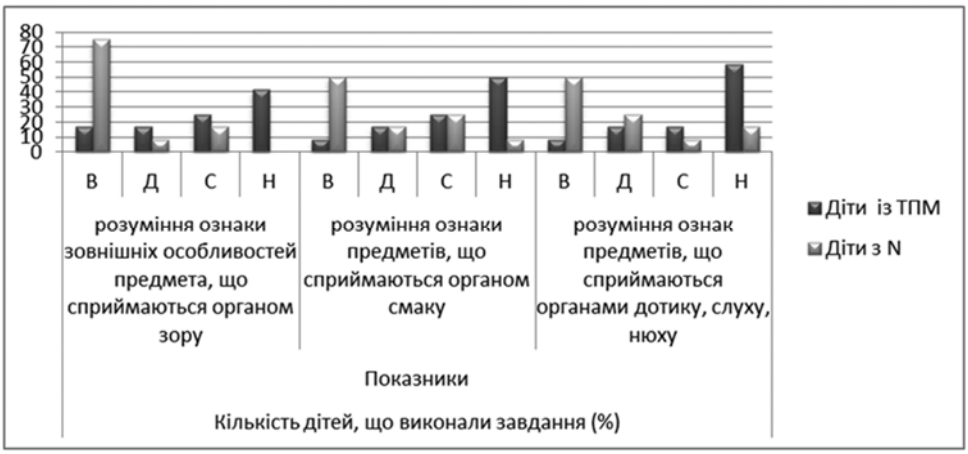
Кількісні показники першого критерію – аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників

Критерій: *словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів.*

З метою виявлення вміння продукувати якісні іменниково-прикметникові конструкти, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами зору, було використано такі завдання: «В гостях у Їжачка».

Таблиця 2.1

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	розуміння ознаки зовнішніх особливостей предмета, що сприймаються органом зору				розуміння ознаки предметів, що сприймаються органом смаку				розуміння ознак предметів, що сприймаються органами дотику, слуху, нюху			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Діти із ТПМ	2/16,7	2/16,7	3/25,0	5/ 41,6	1/8,3	2/16,7	3/25,0	6/50,0	1/8,3	2/16,7	2/16,7	7/58,3
Діти з N	9/75,0	1/8,3	2/16,7	–	6/50,0	2/16,7	3/25,0	1/8,3	6/50,0	3/25,0	1/ 8,3	2/16,7



Діаграма 2.1

Для корекції уміння продукувати якісні іменниково-прикметникові конструкти, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами смаку, застосовувалися наступна серія завдань: «В гостях у Зайчика».

Під час корекції продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються огранами дотику, слуху, нюху, використовувалися завдання: «В гостях у Білочки».

Кількісні показники другого критерію – словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів представлено в таблиці 2.2.

Це свідчить про доцільність систематичної планомірної роботи над формуванням словника якісних прикметників дітей із ТПМ.

На формувальному етапі експерименту вирішувалися наступні завдання: розробка та перевірка ефективності моделі театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ; створення банку театралізованих занять, завдань, мовленнєвих ситуацій для унормованості словника якісних прикметників у дітей із ТПМ, проведення моніторингу, обрахування результатів дослідження. Для проведення експерименту було залучено 24 дошкільників із ТПМ, 12 з яких склали експериментальну групу (ЕГ), 12 – контрольну групу (КГ).

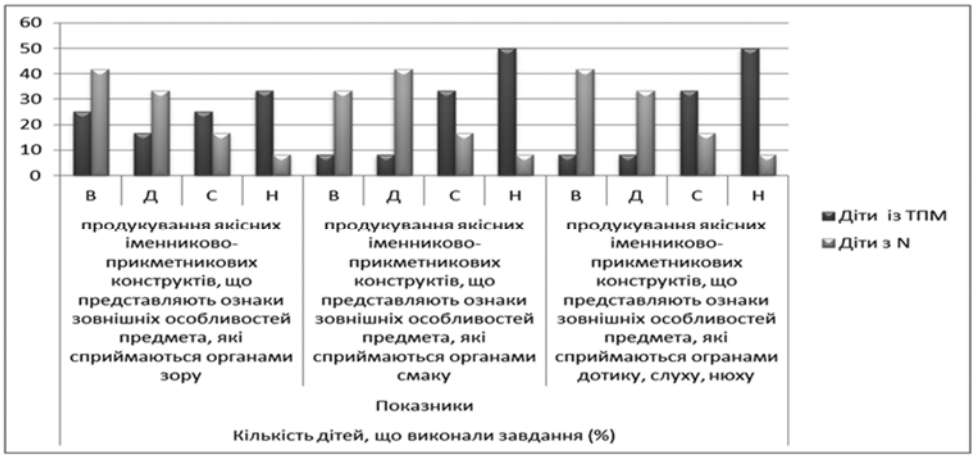
Запропонована модель театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ складається з трьох етапів: пропедевтичного, практично-діяльнісного, інтерпретаційно-продуктивного.

Метою першого, пропедевтичного, етапу було створення умов для проведення театралізованої логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ. Зміст роботи передбачав розробку диферен-

Таблиця 2.2

Кількісні показники другого критерію – словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами зору				продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами смаку				продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються огранами дотику, слуху, нюху			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Діти із ТПМ	3/25,0	2/16,7	3/25,0	4/33,3	1/ 8,3	1/8,3	4/33,3	6/50,0	1/ 8,3	1/8,3	4/33,3	6/ 50,0
Діти з N	5/ 41,7	4/33,3	2/ 16,7	1/8,3	4/33,3	5/41,7	2/16,7	1/8,3	5 /41,7	4/33,3	2/16,7	1/ 8,3



Діаграма 2.2.

ційованих театралізовано-корекційних занять, формуванні мотивації через створення ситуації успіху для кожної дитини, розвитку психічних функцій (уваги, сприйняття, логічного мислення, пам'яті).

Другий, практично-діяльнісний, етап мав на меті вироблення навичок правильного доцільного використання якісних прикметників у мовлення дітей з ТПМ. Зміст роботи на даному етапі полягав у розробці конспектів та проведенні театралізованих логокорекційних занять, вправ, завдань.

Метою третього, інтерпретаційно-продуктивного, етапу було закріплення та вільне використання дітьми з ТПМ словника якісних прикметників у спілкуванні. Зміст роботи полягав у розробці та проведенні театралізовано-корекційних занять на закріплення та інтерпретування на новий лад набутих виражальних умінь і навичок у нових життєвих ситуаціях.

Таким чином, ми передбачаємо, що рівень сформованості словника якісних прикметників дітей із ТПМ підвищиться за умов

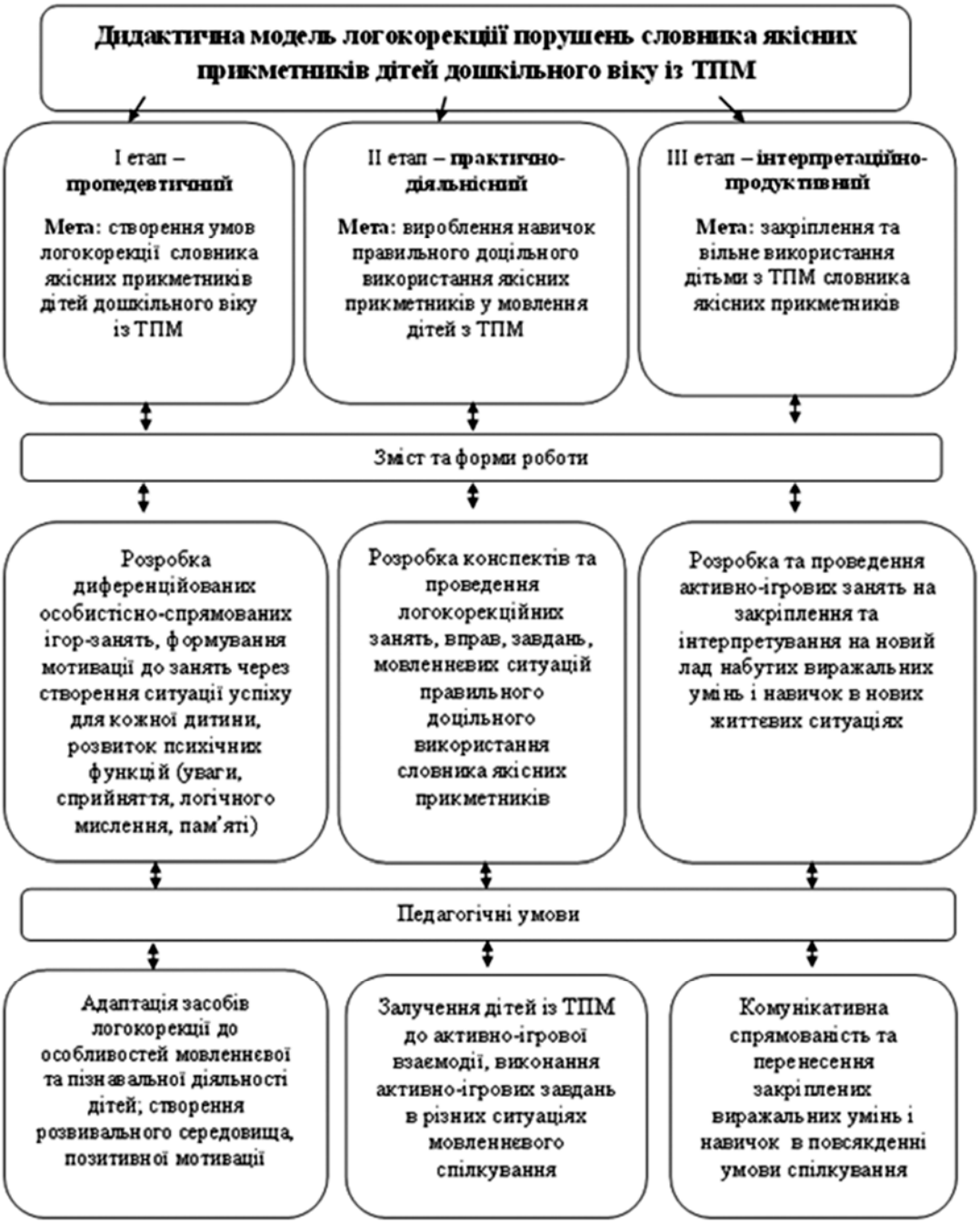
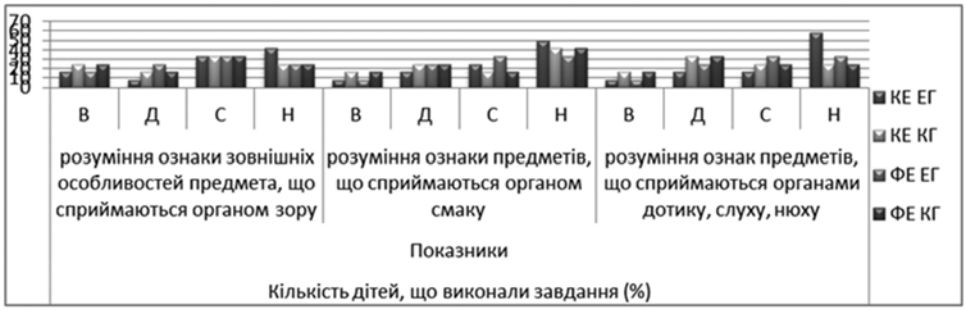


Схема 1

Таблиця 2.3

Показники стану сформованості аудіального опосередкування семантичного поля якісних прикметників

Етапи експерименту	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
		Показники											
		розуміння ознаки зовнішніх особливостей предмета, що сприймаються органом зору				розуміння ознаки предметів, що сприймаються органом смаку				розуміння ознак предметів, що сприймаються органами дотику, слуху, нюху			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
КЕ	ЕГ	2/16,7	1/8,3	4/33,3	5/41,6	1/8,3	2/16,7	3/25,0	6/50,0	1/8,3	2/16,7	2/ 16,7	7/ 58,3
	КГ	3/25	2/16,7	4/33,3	3/25	2/16,7	3/25	2/16,7	5/41,6	2/16,7	4/33,3	3/25	3/25
ФЕ	ЕГ	2/16,7	3/25,0	4/ 33,3	3/25,0	1/8,3	3/25	4/33,3	4/33,3	1/8,3	3/25,0	4/ 33,3	4/33,3
	КГ	3/25	2/16,7	4/33,3	3/25,0	2/16,7	3/25	2/16,7	5/41,6	2/16,7	4/33,3	3/25	3/25

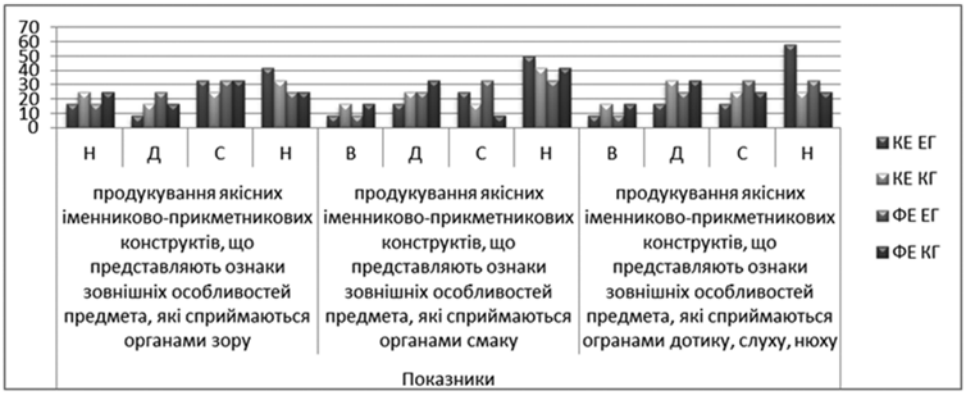


Діаграма 2.3

Таблиця 2.4

Показники стану сформованості словесного опосередкування іменниково-прикметникових конструктів

Етапи експерименту	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
		Показники											
		продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами зору				продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами смаку				продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються ограними дотику, слуху, нюху			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
КЕ	ЕГ	2/16,7	1/8,3	4/33,3	5/ 41,6	1/8,3	2/16,7	3/25,0	6/50,0	1/8,3	2/16,7	2/16,7	7/ 58,3
	КГ	3/25	2/16,7	3/25	4/33,3	2/16,7	3/25	2/16,7	5/41,6	2/16,7	4/33,3	3/25	3/25
ФЕ	ЕГ	2/16,7	3/25,0	4/ 33,3	3/25,0	1/8,3	3/25	4/33,3	4/33,3	1/8,3	3/25,0	4/33,3	4/33,3
	КГ	3/25	2/16,7	4/33,3	3/25,0	2/16,7	4/33,3	1/8,3	5/41,6	2/16,7	4/33,3	3/25	3/25



Діаграма 2.4

упровадження розробленої нами моделі логокорекції словника якісних прикметників, що зумовлює необхідність експериментальної перевірки формування словника якісних прикметників у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей із ТПМ порушення словника якісних прикметників виступають, як основні, так і супутні. Словник якісних прикметників дітей із ТПМ характеризується обмеженим обсягом, де переважає номінативний словник; труднощами розуміння семантики якісних прикметників, засвоєння антонімів і синонімів, обмеженістю й одноманітністю використання в усному мовленні прикметників, вживання прикметників за лексико-граматичною схожістю, розуміння значення прикметників у певному контексті.

На прикінцевому етапі проведено контрольні зрізи, що дозволило визначити результативність упровадження моделі логокорекції словника якісних прикметників дітей дошкільного віку із ТПМ.

Порівняльні дані за першим показником першого критерію, представлені в таблиці 2.3.

Порівняльні дані за другим показником першого критерію, представлені в таблиці 2.4.

Наведені дані показують позитивні зміни, що відбулися в ЕГ при роботі за моделлю активно-ігрової логокорекції словника якісних прикметників у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, що свідчить про доцільність її впровадження.

Отже, театралізована логокорекція дозволяє здійснювати корекцію словника якісних прикметників у театрально-ігровій діяльності. Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань даної проблеми, оскільки потребують подальшої розробки питання логокорекції словника якісних прикметників дітей із ТПМ засобами театралізованої діяльності. Однак, дослідження може слугувати матеріалом для подальшої модернізації форм та методів диференційованої логокорекції.

Список використаних джерел

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Ж. Антипова. — М., 1998. — 16 с.
2. Арутюнова Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова. — М. : Сов. энциклопедия, 19-0. — 554 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш // За ред. А. М. Богуш. — К. : Вища школа, 2007. — 542 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов.ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь : В.Т.Ф. : Перун, 2002. — 1440 с.
5. Виноградов В. В. Русский язык : грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. — 2-е изд. — М. : Изд-во «Высшая школа», 1972. — 613 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
7. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Гавриш. — Москва, 1991. — 180 с.
8. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-мет. пос. / Н. В. Гавриш. — К. : ВД «Шкільний світ» : Вид-во Л. Галіцина, 2006. — 119 с.

References

1. Antipova Zh. V. (1998). Formation of the dictionary in preschool children with general underdevelopment of speech: author's abstract. Dis. Cand. ped Sciences: 13.00.03 / Zh. Antipova. — Moscow. — 16 p. [in Russian].
2. Arutyunova N.D (1990). Linguistic Encyclopedic Dictionary / N. D. Arutyunova. — M. : Sov. Encyclopedia. — 554 [in Russian].
3. Bohush A.M (2007). Preschool Linguodidactics: Theory and Methods of Teaching Children of the Native Language: Textbook / AM Bogush, NVV Gavrish // Ed. AM Bogush. — K. : Higher school. — 542 [in Ukrainian].
4. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (2002). / Layout and head.red. V. T. Busel — K. : Irpen: V.T.F. : Perun. — 1440 [in Ukrainian].
5. Vinogradov V.V (1972). Russian language: grammatical teaching on the word / VV Vinogradov. — 2nd ed. — M. : Publishing house «Higher school». — 613 [in Russian].
6. Vygotsky L. S. (2005). Psychology of human development / L. S. Vygotsky. — M. : Izd-vs Sense; Exmo. — 1136 [in Russian].
7. Gavrish N.V. (1991). Formation of imaginative speech of older preschool children in the process of teaching their mother tongue: Dis. Candidate. ped Sciences: 13.00.01 / N.V. Gavrish. — Moscow. — 180 [in Russian].
8. Gavrish N.V. (2006). Development of coherent speech preschoolers: teaching. Met. pos / N.V. Gavrish. — K. : VD «School World»: View of L. Galitsina. — 119 [in Ukrainian].

Савинова Н., Бордюжа Е. Театрализованная логокоррекция словаря качественных прилагательных детей с ТНР

В статье рассматривается термин прилагательные по разным словарными источниками, понятие сформированности словаря качественных прилагательных у детей с ТНР, представлены результаты внедрения модели театрализованной логокоррекции словаря качественных прилагательных детей дошкольного возраста с ТНР. Научная новизна исследования заключается в разработке критериев, показателей, задач театрализованной логокоррекции словаря качественных прилагательных детей с ТНР. Результаты исследования представлены в статье могут быть использованы в работе логопедов-практиков, а также при разработке и проведении спецкурсов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: аудиальных опосредования семантического поля качественных прилагательных, дети с ТНР, словесное опосредование именительных-прилагательных конструктов, театрализованное логокоррекция, качественные прилагательные.

Savinova N., Bordyzha K. Theatrical logopedic correction of the qualitative adjectives vocabulary for children with severe speech defects

The article explores the term 'adjectives' according to different vocabulary sources; the concept of formation of qualitative adjectives vocabulary among children with severe speech defects; the results of implementing the model of the theatrical logopedic correction of the qualitative adjectives vocabulary for preschool-aged children with severe speech defects. The scientific novelty of the research is aimed at developing criteria, indicators, objectives of the theatrical logopedic correction of the qualitative adjectives vocabulary for children with severe speech defects. The results, presented in the article, can be used by speech therapists and practitioners, as well as for designing and conducting special courses at universities.

Keywords: auditory mediation of the semantic field of qualitative adjectives, children with severe speech defects, verbal mediation of the noun-adjective constructs, theatrical logopedic correction, qualitative adjectives.

Стаття надійшла до редколегії 11.09.2017

УДК 373.3.016:81-028.31

Марина СВІДЕРСЬКА

аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: marmyhcom93@gmail.com

РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті характеризується процес розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку з типовим розвитком. Одним з найважливіших способів засвоєння нових знань при вступі до школи є процес розуміння усного мовлення. Від осмислення школярем пояснень вчителя, залежать його подальші успіхи в процесі знайомства з навколишнім світом. Теоретичне узагальнення проблеми свідчить про те, що для засвоєння нової інформації дітьми, їм потрібно: правильно сприйняти інформацію про навколишнє середовище, осмислити сприйняте, співставити із раніше набутими знаннями. Важливою умовою повноцінного сприймання і усвідомлення усного мовлення є правильне розрізнення невербальних засобів комунікації та розуміння емоцій. Першокласники вже починають їх опановувати, навчаються співпереживати; до кінця молодшого шкільного віку діти опановують емоції та розуміють їх.

Ключові слова: мова, розуміння усного мовлення, діти молодшого шкільного віку, осмислення сприйнятого, невербальні засоби комунікації, емоційність мовлення.

Розуміння мовлення є засобом засвоєння нової інформації та обміну вже набутою. Цей процес забезпечує людству здатність до передачі знань, вмінь та навичок наступним поколінням. З перших місяців життя ми прислухаємось до звуків, які нас оточують, згодом, у молодшому шкільному віці процес слухання та розуміння почутого забезпечує засвоєння нових знань, потрібних у майбутньому.

Проблему розуміння усного мовлення досліджували у різних наукових галузях: психології (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Гамезо, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Л. Орлова, О. Петрова, О. Скрипченко та ін.), логопедії (А. Богуш, Р. Лєвіна, Є. Соботович, М. Хватцев М. Шеремет та ін.), психолінгвістиці (М. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.) та ін. Зокрема, Л. Виготський вивчав, як впливає внутрішнє мовлення на осмислення почутого, описував розуміння дітьми емоцій; Є. Соботович досліджувала розуміння та узагальнення дітьми емоцій та почуттів; П. Гальперін дослідив вплив розуміння мовлення на процеси розумової діяльності; К. Ушинський відводив провідну роль усному мовленню у процесі навчальної діяльності.

Актуальність теми статті обумовлена тим, що ґрунтовного міждисциплінарного теоретичного узагальнення процесу розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку в сучасній теорії не здійснювали.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз процесу розуміння усного мовлення молодшими школярами. Важливо знати закономірності розуміння усного мовлення на кожному віковому етапі з метою уникнення відхилень у його подальшому розвитку.

Від якості сприймання усного мовлення залежить його засвоєння, що є базою для формування писемного мовлення, цілісного оволодіння навчальним матеріалом. Необхідною умовою розуміння усного мовлення є повноцінне функціонування слухового аналізатора, добре розвинений фонематичний слух. В українській мові є багато слів, подібних за звучанням, але різних за значенням, тому від рівня розвитку фонематичних процесів залежить точність отриманої інформації та її правильне осмислення. Двозначна інформація може бути неправильно сприйнятою [5, 70].

На точність розуміння почутого впливає досвід школяра, отриманий у практичній діяльності та його інтереси. Все сприйняте на слух учень аналізує і порівнює із тим, що

знає. Якщо тема розмови цікавить дитину і є знайомою, то процес розуміння стає доступнішим. Крім того, на якість розуміння мовлення впливає активність слухача, на скільки він готовий сприйняти та засвоїти почуту інформацію.

Додаткового інформаційного навантаження в процесі розуміння усного мовлення набувають невербальні засоби комунікації. Якщо мовець використовує відповідну мімі-ку, обирає правильну інтонацію, розповідає виразно, то зміст сказаного сприймається значно краще.

А. Богуш вказує на те, що шестирічні діти з типовим розвитком вже вміють помічати і виправляти помилки у своєму та чужому мовленні [1]. Вони правильно виділяють потрібний звук з названих дорослим, аналізують слова. Також намагаються розмовляти граматично правильно, використовуючи потрібні форми, що спричиняє критичне ставлення до свого мовлення та мовлення оточуючих. На цьому віковому етапі з'являється розуміння переносного значення слова, а також правильне сприймання та використання слів-омонімів [1, 116].

Молодші школярі вже добре розуміють прийменники, які вказують на місце знаходження предмету по відношенні до дитини (спереду, позаду, справа та зліва). Р. Павелків пише про те, що вони вміють у процесі слухання групувати знайомі слова за тематикою (на основі процесів порівняння та співставлення), надаючи їм тим самим певного значення [9].

Діти, які навчаються в молодших класах, засвоюють почуті поняття та оволодівають способом їх використання, а також з легкістю розуміють та розрізняють тематичні групи слів; вміють виділяти суттєві та несуттєві ознаки слів [4]. Т. Дуткевич пише про те, що молодші школярі опановують категорійність слів і добре сприймають навіть маловідомі та невідомі назви предметів, вміють віднести їх до певної категорії за зовнішніми або функціональними ознаками [5].

Діти з типовим розвитком, які вступають до школи, мають сформовані фонематичні процеси, що допомагає їм правильно виконувати звуковий аналіз слів, розрізняти на слух пароніми, вміти виділяти наголошений склад та ін. А. Богуш пише про те, що молодші школярі володіють процесами узагальнення, абстрагування; розуміють синоніми, антоніми, омоніми, метафори, епітети [1, 119]. У цей самий віковий період, зазначає А. Богуш, вже сформована морфологічна система (допомагає розуміти і правильно використовувати усі граматичні категорії слів), синтаксична структура (молодший школяр розуміє та використовує як прості, так і складні поширені речення) [1, 118].

Діти семирічного віку мають невеликий обсяг активного словника, якого вже достатньо для розуміння усного мовлення дорослих та однолітків, але власні висловлювання при цьому є збідненими (С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) [10]. Вони часто використовують узагальнююче слово, щоб вказати на предмет, назву якого не знають, на основі його ознак. Спостерігаються труднощі розуміння переносного значення слів. Першокласники вміють складати прості речення; розуміють зміст невеликого оповідання, та можуть переказати його за навідними запитаннями або за малюнками. Учні першого класу з легкістю розуміють та засвоюють іменники, дієслова; у процесі навчальної діяльності в них покращується розуміння прикметників, поповнюється ними активний словник [10].

Л. Василенко, М. Савчин описували появу у дітей молодшого шкільного віку повторення незнайомих, почутих слів без розуміння їх змісту. У цей період вони цікавляться вперше почутими, незнайомими словами, але їх значення часто не є важливим для них. Оцінювати розуміння учнями молодших класів мовлення варто з позиції того, як вони перекажуть зміст почутого від дорослих або сприйнятої інформації від інших дітей своїми словами [11].

Для покращення сприймання та розуміння нових понять, діти потребують різноманітних прикладів, підкріплення наочностями, дидактичним матеріалом; порівняння із подібними термінами задля уникнення плутанини (Р. Павелків) [9]. Він зазначає, що виникнення труднощів у процесі розв'язання різноманітних задач є основною ознакою того, що поняття або певний алгоритм дій не був

засвоєний дитиною. Якщо дитина переносить засвоєний термін або дію в нову ситуацію та вміє його доречно використати, тоді можна казати про повне розуміння та засвоєння нових понять [9].

У молодшому шкільному віці мислення дітей активно супроводжується мовленням (Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.) [3]. У процесі вирішення задач, для полегшення розуміння її змісту, пошуку відповіді на запитання, діти коротко проговорюють умову завдання для його кращого розуміння та супроводжують свої дії внутрішнім мовленням.

І. Галян пише про те, що молодші школярі починають розуміти і узагальнювати такі складні групи, як почуття, емоції, психічні стани [4]. Крім того, вони навчаються розуміти беземоційне мовлення, яке має на меті донести інформацію пізнавального характеру. Таке мовлення використовують у навчальній діяльності, щоб пояснити правила написання літер і цифр, можливі варіанти розв'язання задач, правила побудови речень, написання слів тощо.

Особлива увага вчителя з моменту вступу дитини до школи приділяється використанню виразності та емоційності мовлення і їх осмисленню. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку розуміння емоційних проявів інших людей та контролю за власними; з'являється здатність до емпатії. У цей період, на думку Л. Василенко та М. Савчина, школярі навчаються контролювати свої емоції, адекватно реагуючи на успіх та невдачі у навчальній діяльності; співпереживають героям почутих казок та оповідань; звертають увагу на інтонаційність та виразність у процесі спілкування з дорослими та однолітками [11]. Діти 6–7-ми років навчаються усвідомлюють свої емоційні прояви та почуття у процесі співпраці з дорослими та однолітками.

Першокласники можуть не до кінця розуміти емоції інших людей, проте вже у 2–3-х класах школярі правильно сприймають та розуміють їх прояви в дорослих та однолітків. У цьому ж віці з'являється здатність до емпатії в процесі співпраці. На емоційний стан дітей особливо впливає характер стосунків з батьками та однолітками [11]. Молодші школярі використовують слова, які позначають назви моральних якостей, хоча ще не повністю розуміють значення цих слів.

Вчитель є авторитетною особою для дітей молодшого шкільного віку, які намагаються уважно слухати його, запам'ятовувати сказане, виконувати отримані доручення та переймають манеру спілкування (Л. Василенко, М. Савчин та ін.) [11]. Тому в цьому віці вчитель може сформувати у дітей бажання навчатись, засвоювати знання на своєму прикладі.

Першокласники вже володіють елементарними навичками процесів слухання та розуміння усного мовлення, але потребують вдосконалення. На цьому віковому етапі, вони можуть оволодіти значенням нового слова відповідно до змісту почутого, враховуючи його місце у реченні. Водночас набутий дітьми досвід може ставати перешкодою для оволодіння новими поняттями та термінами (В. Павелківта ін.) [3]. Наприклад, їм важко зрозуміти, що кішка є хижою твариною, оскільки їхній особистий досвід показує, що вона хороша, ласкава, добра та ін. [9].

Учні першого класу навчаються розрізняти назви дерев, які ростуть на території місця проживання; вивчають назви тварин, рослин, овочів, фруктів, іграшок, посуду, взуття, одягу, меблів, шкільного приладдя та ін.; розрізняють назви предметів класної кімнати, власного помешкання; вміють за логічним зв'язком підібрати слово для закінчення речення, яке почав учитель (С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) [10]. До кінця першого класу учні розрізняють диких і свійських тварин, знають ознаки пір року, назви днів тижня. Назвами місяців вони оволодівають вже у другому класі.

Шести-семирічні діти оперують словами, що позначають побутові предмети та техніку, засвоюють назви дій із ними та розуміють слова, що позначають відповідні дії [11].

Другокласники добре оперують іменниками, прикметниками та дієсловами, засвоєними у предметно-практичній діяльності; розуміють їх значення та можуть співвідносити з реальними об'єктами та діями. Вони розуміють синоніми, антоніми та часто вживані багатозначні слова, хоча при цьому й не називають їх відповідними термінами. У

процесі роботи учні порівнюють слова за їх зовнішніми та функціональними ознаками, знаходять зайві (М. Вашуленко, О. Мельничайко та ін.) [2].

Другокласники виконують операції звукобуквеного аналізу у процесі слухового сприймання, розуміють зміст почутого тексту невеликого обсягу, можуть відтворити послідовність подій та пригадати героїв, висловити своє ставлення до них, розпізнають синоніми та антоніми. Учні другого класу осмислюють зміни іменника за числами, активно оперують прикметниками; розуміють та використовують займенники, прислівники, не вживаючи термінів, які їх позначають [7].

М. Наумчук пише про те, що у третьому класі діти оволодівають теоретичними правилами граматики [8]. Попередні роки школярі застосовували їх на практиці, набираючись досвіду використання. Вона акцентує увагу на тому, що від кількості таких практичних занять з використанням та розумінням граматичних форм в усному мовленні залежить успішність в їх подальшому засвоєнні [8]. Третьокласники навчаються розрізняти речення за метою висловлювання, сприймаючи їх на слух та вивчають терміни для їх диференціювання [7].

У кінці третього класу учні розуміють зміст прослуханих текстів різних жанрів; можуть коротко переказати послідовність прослуханих подій; виділяють головних героїв та ведуть роздуми щодо їх дій. Вони сприймають на слух та диференціюють типи речень, розуміють слова із переносним значенням, багатозначні слова, синоніми та антоніми. Розуміють числівники та прислівники без вживання відповідних термінів; розрізняють іменники та прикметники за родом та числом; використовують їх у різних часових відношеннях [7]. Третьокласники поповнюють свій словник назвами професій, величин, положень предметів, розмірів.

Г. Коваль зазначає, що у четвертому класі за допомогою правильного сприймання та розрізнення інтонації вчителя, учні правильно використовують розділові знаки [6]. Діти визначають основну думку почутого тексту, добирають заголовок до нього; переказують зміст сприйнятого на слух; аналізують головних героїв та їх вчинки. Вони розуміють та використовують особові займенники; за допомогою слухання сприймають та знаходять прислівники, числівники; розрізняють у процесі слухання речення за метою висловлювання [7]. Школярі розуміють прикметники у різних відмінках, сприймають та розрізняють на слух синоніми та антоніми, розуміють їх переносносне значення та ін.

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє узагальнити, що на точність розуміння усного мовлення молодшим школярем впливають такі фактори: стан фонематичних процесів; розуміння граматичних структур; набутий досвід та інтереси; зацікавленість у темі розмови; авторитет вчителя, якість розуміння емоційних станів та почуттів співрозмовника. Молодший шкільний вік є початком і основою подальшого навчання; від якості сформованих вмінь та навичок у цьому віці залежить подальший процес навчання; від розуміння усного мовлення залежить якість засвоєння інформації.

Перспективою нашого дослідження є розробка методики для дослідження розуміння усного мовлення молодшими школярами при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А.Богуш // Монографія: 2-е видання. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. — 374 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний / М. С. Вашуленко. — К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Астрель, 2011. — 640 с.
4. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. — К. : Академвидав, 2009. — 464 с.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Т. В. Дуткевич — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 424 с.
6. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. — Тернопіль: Астон, 2008. — 287 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. — К. : Освіта, 2013. — 392 с.
8. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі. / М. М. Наумчук. — Тернопіль: Астон, 2005. — 352 с.

9. Павелків Р. В. Вікова психологія / Р.В. Павелків. — К. : Кондор, 2011. — 468 с.
10. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2010. — 400с.
11. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко — К. : Академвидав, 2011. — 368 с.

References

1. Bogush, A. (2010). Linguistic development of children from birth to 7 years [Monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vashulenko M.S. (2011). Methodology of teaching the Ukrainian language in elementary school: a teaching manual [for students of higher educational institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Vygotsky, L.S. (2011). Thinking and Speech. Moscow [in Russian].
4. Galyan I.M. (2009). Psychodiagnostics: teach. manual. Kyiv [in Ukrainian].
5. Dutkevich T.V. (2012). Child psychology. tutor manual. Kyiv [in Ukrainian].
6. Koval, G.P. (2008) The methodology of the Ukrainian customs: the naval messenger. Ternopil [in Ukrainian].
7. Educational programs for general educational institutions with Ukrainian language education. Grades 1-4. (2013) Kyiv [in Ukrainian].
8. Naumchuk M.M. (2005) Modern lesson of the Ukrainian language in elementary school. Ternopil [in Ukrainian].
9. Pavelkiv R.V. (2011) Age psychology. Kyiv [in Ukrainian].
10. Pentilyuk M.I. (2010) Methodology of teaching the Ukrainian language in secondary educational institutions. Kyiv [in Ukrainian].
11. Savchin M.V. (2011) Age psychology: textbook. Kyiv [in Ukrainian].

Свидерская М. М. Характеристика процесса понимания устной речи детьми младшего школьного возраста

В статье характеризуется процесс понимания устной речи детьми младшего школьного возраста с типичным развитием. Одним из важнейших способов усвоения новых знаний при поступлении в школу является процесс слушания. От понимания школьником объяснений учителя, зависят его дальнейшие успехи в процессе знакомства с окружающим миром. Теоретическое обобщение проблемы свидетельствует о том, что для усвоения новой информации детьми, им нужно: правильно воспринять информацию об окружающей среде, осмыслить услышаное, сопоставить с ранее приобретенными знаниями. Важным условием полноценного восприятия и понимания устной речи является правильное различение невербальных средств коммуникации и чувствительность к эмоциям. Первоклассники уже начинают их осваивать, учатся сопереживать; к концу младшего школьного возраста дети понимают эмоции и умеют ими управлять.

Ключевые слова: речь, понимание устной речи, дети младшего школьного возраста, осмысления воспринятого, невербальные средства коммуникации, эмоциональность речи.

Sviderska M. M. Characteristics of the process of understanding the spoken language by children of junior high school age

The importance of speech as a means of communication and thinking. It is directly related to all mental processes and is involved in their development and functioning. To understand the subtext of perceived speech, a person makes an analysis of the most important components of the statement, which is the ultimate element in this complex mechanism. Through analysis, highlight the main idea, its properties and their interconnection. This information is processed and the logical completeness of thought is built up. Understanding the text is due to the synthesis of the information received in its reduced form, as in the internal speech. It depends on the ability to hold information in memory and logically link it to a coherent and holistic perception. When the conversation directly relates to the situation in which the interlocutors are, the process of speech comprehension is simplified, which no longer requires a detailed description, but may be limited to simple sentences. The article describes the process of understanding the verbal speech by children of junior high school age with typical development. One of the most important ways to learn new knowledge when entering school is the process of listening. From the teacher's understanding of the teacher's explanations, his further successes in the process of familiarizing himself with the surrounding world depend on him. The theoretical generalization of the problem suggests that, in order to assimilate new information by children, they need to: correctly perceive information about the environment, comprehend what they hear, and compare them with previously acquired knowledge. An important condition for full perception and understanding of oral speech is the proper distinction between non-verbal means of communication and sensitivity to emotions. First-graders are already beginning to master them, learn to empathize.

Key words: language, understanding of oral speech, children of junior school age, comprehension of perceived, nonverbal means of communication, emotional speech, expressiveness of speech.

Стаття надійшла до редколегії 18.09.2017

УДК 378.147

Ірина СЕРЕДА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: sereda_iv71@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті здійснено аналіз категорії професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. Виявлено суть компетентнісного підходу у підготовці майбутнього викладача. Виділено комплекс ключових, загальних та спеціальних компетенцій на основі вивчення сучасних педагогічних джерел. Визначено шляхи формування професійно-педагогічної компетентності викладача як важливої передумови якості освіти.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, викладач ВНЗ, компетентнісний підхід, комплекс компетенцій, шляхи формування професійно-педагогічної компетентності викладача.

Сучасний якісний рівень професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та викладача вимагає, щоб студент був не лише об'єктом, а й суб'єктом педагогічної діяльності, здатним на високому творчому рівні самостійно вирішувати професійні завдання, конкурентноспроможним на європейському та світовому ринку праці. Отже, виникає нагальна потреба в організації та забезпеченні компетентнісно-орієнтованої освіти. Саме професійно-педагогічна компетентність вчителя або викладача виступає нині дієвим інструментом особистісно зорієнтованої фахової підготовки.

Вважається, що компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій з цієї проблеми була стаття D.McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект» [7]. Проте не в Америці, а у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли вітчизняні науковці: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук, О. Глузман (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко, І. Драч (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші. Проблему професійно-педагогічної компетентності вчителя та викладача у вимірах педагогічної майстерності всебічно розглядали і досліджували цілий ряд вчених-педагогів минулого і сьогодення, зокрема А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, С. І. Архангельський, В. О. Сластьонін, Н. В. Кузьміна, І. А. Зязюн, О. Г. Мороз та ін.

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelishe, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, M. Joras і інш.), поняття «компетенція» трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навики, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу. Метою нашої статті є аналіз професійно-педагогічної компетентності викладача у контексті забезпечення якості освіти.

У сучасній науці не існує загальноприйнятого визначення компетенції, хоча її

концепція перебуває в активній стадії розвитку. У психолого-педагогічній теорії і практиці зустрічаються різні підходи до визначення термінів «компетенція» та «компетентність». Поняття «компетентний» тлумачиться як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здібність (компетенція) [5, 295]. Компетентність розглядається і як результат професійного досвіду, і як наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [3]. До структури компетентності входять такі основні елементи, як: знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця.

Спільним для всіх науковців у визначенні компетенції є розуміння її як інтегральної здатності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми, котра проявляється у сукупності знань, вмінь та навичок, необхідних для розв'язання певного завдання. [1].

Більшість дослідників солідарні сьогодні в тому, що у сучасному світі знання перестали бути «символічним капіталом». Пріоритетним стає не процес їх отримання, а управління цими знаннями, інформацією для вирішення конкретних соціальних і професійних завдань, у яких вони можуть проявитися. Оволодіння базовими компетенціями є показником соціальної і психологічної зрілості особистості.

Базові, або «ключові компетенції» у більшості публікацій розглядаються як компетенції, спільні для всіх професій і спеціальностей. Комплекс ключових компетенцій можна представити наступними компонентами:

- інформаційна складова компетенції (способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації);
- проектувальна складова (способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дій, термінів);
- оцінювальна (способи порівняння результатів із цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація);
- комунікативна складова компетенції (способи передачі інформації і залучення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей). [1].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя або викладача, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі та завдання педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність викладача – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Сучасні наукові дослідження з проблем підготовки майбутнього викладача в магістратурі майже одностайно вирішальну роль у ній відводять ***компетентнісному підходу***, визначаючи його провідним у підготовці магістрантів у контексті вимог Болонського процесу. Так, Г. Дейвіс у дослідженні «Огляд магістерських ступенів у Європі» (2009) наголошує, що ступінь магістра буде відігравати вирішальну роль у суспільстві знань, оскільки він забезпечує набуття компетентності, на якій базується подальша дослідницька робота в докторантурі [6].

На сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти все більшого поширення набувають європейські підходи та концепції щодо визначення та структури компетентностей. Як зазначає І. Драч, на відміну від знаннєвоорієнованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і робив наголос на формуванні у студентів міцних систематизованих знань, компетентнісний підхід зміщує акцент у підготовці фахівців на формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей [2].

Так, концепція компетентностей у ***проекті Тюнінг «Освіта»*** розглядає компетентно-

сті як динамічне поєднання природних властивостей людини, що разом із набутими знаннями, уміннями й навичками роблять можливим компетентне виконання певної функції або професійного завдання [8].

За видами компетентності поділяють на *загальні компетентності* (generic compete, transefarbe skills) та *спеціальні (фахові)* компетентності (subject, specific competences). Загальні компетентності дуже важливі, – вони мають універсальний характер, не прив'язаний до якоїсь предметної галузі. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Важливо, щоб загальні компетентності були гармонійно поєднані із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток має бути обов'язково запланований. Спеціальні (фахові) компетентності залежать від предметної галузі, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника і роблять кожну освітню програму професійно-орієнтованою.

Проект Тюнінг класифікує ***загальні компетентності*** за трьома категоріями:

1. Інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);

2. Міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця);

3. Системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення повних систем).

Щодо ***спеціальних (фахових) компетентностей,*** то для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта» розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням, так звані – метакомпетентності, до яких входять 12 загальних та 8 фахових метакомпетентностей.

В Педагогічній Конституції Європи [4] виділені ***7 основних компетентностей,*** якими має володіти вчитель XXI століття:

1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами);

2) компетентність самоідентичності;

3) компетентність справедливості;

4) лідерська компетентність;

5) дослідницько-аналітична компетентність;

6) здатність навчатися протягом життя;

7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

Вміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ визначено найважливішою компетентністю педагога XXI століття.

Загальні та спеціальні компетентності, як правило, не можуть бути цілком сформовані однією дисципліною або практикою, набуття студентам компетентностей є циклічним інтегративним процесом, в якому окрім змісту освіти дуже важливі також форми і технології навчання і викладання.

Своєрідними індикаторами рівня оволодіння студентами компетентностями є результати навчання.

Отже, професійно-педагогічна компетентність викладача виступає важливою передумовою якості освіти. Вона розуміється науковцями як досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій, результатом чого є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для становлення особистості фахівця, забезпечення високого рівня його професійного і морально-духовного розвитку.

Педагогічна компетентність та майстерність як її прояв ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості викладача в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання.

Основою становлення професійно-педагогічної компетентності є професійні знання, які являють собою знання предмету викладання, його методики, педагогіки та психології і оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці.

Елементи професійної компетентності викладача на рівні педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знань і готовності до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і вияву резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Аналіз вітчизняного педагогічного досвіду доводить, що професійно-педагогічна компетентність та майстерність педагога неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної творчої індивідуальності.

Можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості педагога, необхідні для формування його як компетентного фахівця, а згодом – майстра:

- наявність гуманістичної спрямованості особистості;
- психолого-педагогічна культура;
- потреба і здатність в особистісно-професійному зростанні;
- високий творчий потенціал;
- уміння розв'язувати професійні завдання на компетентнісній основі.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи виступає водночас як результат реалізації глибокого засвоєння ним професійних та психолого-педагогічних знань, оволодіння сучасними освітніми технологіями та педагогічною технікою, і як вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та спроможності бачити в особі студента свого помічника, колегу, суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. — Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 — С. 31—32.
2. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. — К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — 2008. — Вип. 57. — С. 44—48.
3. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф. С. Исмагилова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 2000. — № 2. — С. 16—27.
4. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1.
5. Современный словарь иностранных слов. СПб. : Дуэт, 1994. 752 с. — С. 295.
6. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. — Brussels : EUA, 2009. — 80 p.
7. McClelland D. C. Testsing for Competence Rather Than for „Intelligence"// American Psychologist, 1973. Vol.28, № 1. P. 1—14.
8. Tuning Educational Structures in Europe Налаштування освітянських структур в Європі [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://tuning.unideusto.org/tuningeu.

References

1. Havryshchak H. R. Kompetentnist ta kliuchovi kompetentsii vykladacha VNZ [Competence and key competences of a teacher of higher education] / H. R. Havryshchak // Materialy rehionalnoho nauk.-prakt. seminaru «Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia», 28–29 lystopada 2006 r. — Ternopil : Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, 2006 — S. 31—32 [in Ukrainian].
2. Drach I. I. Kompetentnisnyi pidkhid yak zasib modernizatsii zmistu vyshchoi osvity [Competency approach as a means of modernizing the content of higher education] / I. I. Drach // Problemy osvity : nauk. zb. / kol. avt. — K. : Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. — 2008. — Vyp. 57. — S. 44—48 [in Ukrainian].
3. Ysmahylova F. S. K probleme psykholohycheskoho analyza professyonalnoho opыta [The problem of psychological analysis of professional experience] / F. S. Ysmahylova // Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. Ser. 14: Psykholohyia, 2000. — №2. — S. 16—27 [in Russian].
4. Pedahohichna konstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe] [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1 [in Ukrainian].
5. Sovremennыi slovar ynostrannыkh slov [Modern Dictionary of Foreign Languages]. SPb. : Duэt, 1994. 752 s. — S. 295 [in Russian].
6. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. — Brussels : EUA, 2009. — 80 p.
7. McClelland D.C. Testsing for Competence Rather Than for „Intelligence"// American Psychologist, 1973. Vol. 28, № 1. P. 1—14.
8. Tuning Educational Structures in Europe Налаштування освітянських структур в Європі [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://tuning.unideusto.org/tuningeu.

Середа И. В. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя ВУЗа

В статье осуществлён анализ категории профессионально-педагогическая компетентность преподавателя высшего учебного заведения. Выявлено сущность компетентностного подхода в подготовке будущего преподавателя. Выделен комплекс ключевых, общих и специальных компетенций на основе изучения современных педагогических источников. Определены пути формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя как важной предпосылки качества образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, преподаватель ВУЗа, компетентностный подход, комплекс компетенций, пути формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя.

Sereda I. Professional and pedagogical competence of the teacher of high school

The article analyzes the category of professional and pedagogical competence of a teacher at a higher educational institution. The essence of the competence approach in the preparation of the future teacher has been revealed. A set of key, general and special competencies is singled out on the basis of the study of modern pedagogical sources. The ways of forming the teacher's professional-pedagogical competence as an important prerequisite for the quality of education are determined.

Modern educational space requires the organization and provision of competence-oriented education. It is the vocational and pedagogical competence of the teacher or the teacher serves as an effective tool personally oriented professional training.

Common to all scientists in defining competence is understanding of it as the integral ability (or readiness) of an individual to solve a variety of problems that manifests itself in the combination of knowledge, skills and skills necessary to solve a particular task. The structure of competence includes such basic elements as: knowledge, experience, professional culture and personal qualities of a specialist. In the system of pedagogical competences there are basic, or key, as well as general and special, which are formed in the process of vocational and pedagogical and professional training in higher educational establishments.

Thus, the vocational and pedagogical competence of a teacher of higher education acts simultaneously as a result of realization of deep mastering of his professional and psychological and pedagogical knowledge, mastering modern educational technologies and pedagogical techniques, and as a manifestation of his moral and intellectual culture, his desire and ability to see in the person of the student his assistant, colleague, subject of educational and cognitive activity.

Keywords: professional-pedagogical competence, university teacher, competence approach, complex of competencies, ways of forming the teacher's professional-pedagogical competence.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017

УДК 372.31:51

Світлана СКВОРЦОВА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри математики та методики
її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-maik: skvo08@i.ua

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Дані нейрофізіології та вікової психології підтверджують доцільність використання у процесі навчання математики першокласників спеціально розроблених, багатофункціональних математичних матеріалів, створених на базі математичних матеріалів Марії Монтессорі. З метою реалізації внутрішньо предметної інтеграції, математичні матеріали розроблено таким чином, щоб в результаті деяких трансформацій, їх можна було використовувати на уроках математики протягом всього навчального року. Передумовами роботи з математичними матеріалами «Арифметичними штангами», «Числами і кружечками» є сформованість в дітей до 6–7 років інваріантності у перцептивній сфері, структурно-типологічних і координатних факторів у сфері просторових уявлень, запам'ятовування і розпізнавання геометричних фігур типу дорослого; характерне для 7–8-річних учнів образне мислення, основою якого є зорове сприймання, а засобом – образ. Робота з математичними матеріалами розвиває сенсорику, яка важлива для розвитку мозку, вдосконалює рухи дитини, тренує зорову пам'ять і просторове сприйняття.

Ключові слова: молодші школярі, вікові особливості, пізнавальні процеси, навчання математики, методика навчання математики, початкова школа.

2017–2018 навчальний рік для української початкової школи є особливим, оскільки розпочалося пілотування нового Стандарту початкової загальної освіти, і у цьому процесі беруть участь перші класи 100 шкіл нашої країни. Пілотні школи мають можливість обирати варіант упровадження нового Стандарту – чи то повністю інтегроване навчання (І варіант, група Р. Шияна, м. Львів), чи то предметне навчання грамоти, математики та інших навчальних предметів, плюс інтегрований курс «Я досліджую світ» (ІІ варіант, НАПН України за підтримки видавництва «Ранок»). Але, не зважаючи на обраний варіант, навчання у пілотних класах має відбуватися із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, що є одним із засадничих принципів Нової української школи.

Сучасний молодший школяр – представник цифрового покоління, покоління Z. Характеризуючи його, науковці зазначають, що ці діти «народилися із гаджетом у руках», вони з малечку орієнтуються у меню мобільних телефонів, планшетів, користуються Інтернетом для пошуку мультфільмів чи іншої, цікавої для них інформації. Вони на підсвідомому рівні вміють шукати інформацію, швидше її сприймають, швидко переключаються з однієї інформації на іншу. Тому, дорослі покладають на це покоління великі надії, форсують їх ранній розвиток, намагаючись встигнути із навчанням читання, письма й лічбі до 4-х років, коли ніби то «вікно можливостей» закривається. Між тим, директор Інституту вікової фізіології РАН, академік М. Безруких зауважує, що функціональні можливості навчання і розвиток дитини з віком лише розширюються, у 3–4 роки нічого не закінчується і вікно розвитку не закривається! Зміни мозку не припиняються на протязі всього життя людини, доки мозок одержує нову, складну і нестандартну задачу, яка утворює нові нейронні зв'язки (Т. Чернігівська).

У результаті аналізу популяційних досліджень молодших школярів, М. Безруких

спростовує міф про більш високий інтелект сучасних дітей, наголошує на тому, що більше половини дітей, що приходять до школи, психологічно не готові до навчання у школі, що викликає стрес адаптації. Сучасне покоління дуже неоднорідне, розбіг фізичного і індивідуального віку дитини може сягати двох років. Спостереження за сучасними дітьми свідчить, що одні діти вже у 3 рочки добре розрізняють кольори, геометричні фігури, лічать до 10 в прямому і звортньому порядку, навіть й іноземною мовою, знають окремі букви, й можливо, складають їх у склади, мають гарно розвинену мову, але є й такі діти, які в цьому віці лише починають говорити. Але, всі вони гарно оперують з гаджетами, навмання знаходячи в них такі функції, на розуміння і використання яких дорослі витрачають певний час, інтуїтивно знаходячи в Інтернеті потрібну сторінку.

Але, ця особливість покоління Z створює можливості до того, що спілкування з батьками замінюється переглядом мультфільмів, слуханням аудіо книги. За даними М. Безруких, 60% дітей приходять до школи з дуже малим словниковим запасом, близько 600 слів, серед яких переважно дієслова, а за нормою він має містити близько 5000 слів. Низький словниковий запас гарантує труднощі письма та читання, проблеми функціональної грамотності, у тому числі й математичної [2].

Психологи зазначають, що мислення сучасної людини переважно набуло ознак кліпового мислення, яке виявляється у сприйнятті інформації короткими яскравими уривками, без намагань аналізувати інформацію та встановлювати логічні зв'язки окремих її частин [4], навіть, знайдений у мережі текст, людина читає не у повному обсязі, а «по діагоналі», звертаючи увагу лише на окремі частини сторінки. Звичайно, що кліпове мисленя, з одного боку дозволяє швидко переключатися з однієї інформації на іншу, запобігає перевтомі, а іншого боку – не формуються навички аналізу.

Метою статті є обґрунтування з можливостей навчання математики першокласників, із врахуванням вікових особливостей дозрівання пізнавальних процесів у дітей 6–7 річного віку, і презентація їх реалізації у навчально-методичному комплекті «Математика» (автори С. Скворцова, О. Онопрієнко), за ІІ варіантом пілотування Стандарту.

Вікові особливості перебігу пізнавальних процесів визначаються розвитком комплексу певних мозкових утворень для їх забезпечення. А з іншого боку, для постійного нарощування зрілості і сили того чи іншого психологічного фактору має бути потреба з боку зовнішнього світу. Якщо такої потреби нема, то відбувається гальмування психогенезу, що викликає й функціональні деформації на рівні мозку [5]. Головна робота мозку – це навчання; мозок не вміє не вчитися, він поглинає інформацію весь час. Будь-яке навчання, будь-яка робота, яка виконується мозком і є складною для нього, стимулює розвиток, але якість та ефективність розвитку мозку залежить від рівня змісту навчання [7]. Вчителі, автори шкільних підручників та програм мають розуміти, що мозок розвивається за допомогою опрацювання інтелектуальної інформації за допомогою будь-яких джерел.

Для нашого дослідження визначальною є теза Т. Чернігівської про те, що людина може народитися з найкращим мозком, але вона має одержати гарну освіту, щоб використовувати всі його можливості. Отже, методика навчання учнів 6-річного віку має не лише враховувати вікові особливості даної категорії дітей, а й створювати умови для розвитку психічних процесів, навчання має вести за собою розвиток – відбуватися у зоні найближчого розвитку дитини (Л. Виготський). Як зазначає Т. Чернігівська, певна діяльність змінює мозок, але мозок має займатися важкою роботою, що ще раз підтверджує теорію Л. Виготського.

З метою обґрунтування методики навчання математики, яка враховує вікові особливості молодших школярів, звернемось до даних вікової фізіології та вікової психології з проблеми розвитку пізнавальних процесів у дітей 6–7-річного віку. На початку шкільного навчання в дитини вже сформовані тактильні та соматогностичні функції, різні види предметного зорового гнозису перестають викликати в неї труднощі [5]. За даними М. Безруких у шестирічних дітей відбуваються зміни в організації системи сприймання, а саме,

створюються умови для поглибленого сприймання предметів, оперування великою кількістю ознак. А. Семенович зазначає, що деяку затримку у поясненнях побаченого, пов'язано не з первинним дефіцитом зорового сприймання, а з повільним добором слів. Автор зазначає, що до 6–7 років діти демонструють утруднення при сприйманні та інтерпретації сюжетних, особливо серійних, картин. Вважаємо, що цю тезу треба взяти до уваги тим методистам, авторам підручників, учителям, які вважають, що подання навчальної інформації у вигляді коміксу, є сучасним навчальним посібником для учнів.

Спрямованість уваги дитини зосереджена не лише на стимулах, що безпосередньо привабливі їй, але й на більш абстрактних, відлучених характеристиках середовища, його інформаційному компоненті [1]. Але, дослідження вікової зрілості уваги, проведене під керівництвом М. Безруких виявляє, що у 5–6-річних дітей переважає вибіркова увага (дитина в дану мить може дивитись у певне місце, а не поряд), і це треба розуміти вчителю, автору підручника, методисту при складанні інструкції до виконання певних завдань.

В учнів 1–3-х класів спостерігаються проблеми із саморегуляцією, дитина погано ще курує власними вольовими зусиллями, оскільки для цього мають сформуватися фронтальні зони кори мозку, які формуються до 9–10 років. Особливості пізнавальної діяльності визначаються специфікою мозкової організації уваги; в учнів 7–8 років переважає недовільна увага, але і недовільна і довільна увага ще мають риси незрілості, а вже с 9–10 років недовільна увага організовується по типу дорослого. До 7–8 років довільна діяльність, яка організовується за допомогою уваги легко виштовхується заняттями, які безпосередньо цікавлять дитину, що створює умови вибіркового залучення структур мозку у розв'язанні конкретної, специфічної задачі, що тим самим визначає успішність діяльності [1]. При побудові методики навчання математики, при розробці навчальних завдань, наочних посібників, роздаткових матеріалів треба враховувати цю особливість молодших школярів, шляхом розгортання математичних завдань в оболонці цікавих, ігрових сюжетів, розроблення сюжетів математичних задач на підставі ситуацій, які цікавлять дитину, створення гарного, яскравого оформлення дидактичних матеріалів, які викликають в дитини позитивні емоції.

Серед сучасних дітей достатньо багато дітей з дислексією та дисграфією. Але, як зазначає Т. Чернігівска, їх кількість не збільшилася, вони були й раніше, але про них не говорили, бо не знали такого діагнозу. Треба зазначити, що результати популяційних досліджень 6–7-річних дітей, проведені М. Безруких, в яких взяли участь 50000 респондентів, свідчать про те, що кількість учнів з несформованістю процесів регуляції діяльності, уваги, сприймання та інших когнітивних функцій близька до значень, які були одержано у дослідженнях 15–20 років тому.

У сфері просторових уявлень до 6–7 років формуються структурно-типологічні і координатні фактори, у той час як метричні уявлення і стратегія оптико-конструктивної діяльності формується лише до 8–9 років відповідно [8]. Тому вчитель 1-го класу у навчанні математики має спиратися на ці досягнення даного віку і пропонувати учням практичні завдання на розміщення предметів на площині, на коментування розміщення об'єктів на малюнку тощо. Водночас, враховуючи те, що навчання має бути у зоні найближчого розвитку дитини, пропонувати учням, на практичному рівні досліджувати метричні відношення предметів, пропонувати конструювання фігур з окремих частин, по типу «Танграму».

Формування механізмів селективної уваги відбувається до 6–8 років; саме селективна увага забезпечує аналіз інформації, визначення ознак, без яких неможливі такі види діяльності як письмо і читання. Морфофункціональне дозрівання кори і глибинних структур мозку, яке відбувається в період від 3 до 6 років, є важливою умовою розвитку пізнавальної діяльності дошкільнят. Між тим, система опрацювання інформації у 6–7 річних дітей ще незріла, і до початку навчання у школі її можливості досить обмежені. Водночас, запам'ятовування і розпізнавання геометричних фігур у цьому віці здійснюється по типу дорослого, а ідентифікація і відмінність

букв і цифр являє для дитини труднощі, саме на цю особливість вчитель 1-го класу має спиратися під час організації уроків математики, пропонуючи учням завдання, що передбачають роботу з геометричними фігурами. Це можуть бути практичні вправи з геометричними фігурами, продовження послідовностей геометричних фігур, які змінюються за однією ознакою, це можуть бути геометричні диктанти тощо.

Так, американський редактор Майкл Гарріс у книзі «З усіма та ні з ким» стверджує, що завдяки нейропластичності людський мозок набув надмірної здатності до засвоєння віртуальної цифрової інформації, що лишає далеко позаду будь-яку фізичну реальність. Але, як свідчить практика роботи з молодшими школярами, знайшовши інформацію для навчальних проектів, вони не здатні її проаналізувати й класифікувати, що не сприяє якісному розумінню та запам'ятовуванню інформації, і таким чином, інформація не стає особистим надбанням дитини, не стає її знанням. Крім того, можливість одержати інформацію миттєво, підключившись лише до мережі, створює передумови погіршення пам'яті сучасних людей [7], оскільки запам'ятовувати інформацію немає потреби – «Google знає все!».

Обсяг як зорової, так і слухомовленнєвої пам'яті є достатнім вже у 5-ти річних дітей; до 6 років сягає зрілості фактор міцності зберігання, а до 7–8 років сягає оптимального статусу вибірковість мнемічної діяльності [5].

Ще однією особливістю покоління Z є те, що вони візуали, вони краще розуміють та сприймають образні, емоційні картини. (А. Черногоров, Р. Савченко). Це, нібито, входить у протиріччя із звичайним підходом дорослих людей, які вважають, що найголовнішою є логіка у пізнанні дійсності.

Загальновідомо, що основним типом мислення молодшого школяра є наочно-образне мислення, яке пов'язано з його емоційною сферою. Але, виходячи з спростування теорії міжпівкульної асиметрії мозку, висновок А. Сиротюка про те, що переважання наочно-образного мислення дитини передбачає участь правої півкулі у навчанні можна поставити під сумнів.

Т. Чернігівська та М. Безруких зазначають, що на сучасному етапі розвитку нейрофізіології, теорія міжпівкульної асиметрії мозку людини в умовах нормального розвитку, визнана помилковою. Вченими встановлено, що у будь-яких процесах бере участь весь мозок людини. М. Безруких зауважує, що не існує жодного виду діяльності, який регулюється лише однією півкулею мозку. Тому стверджувати, що за творчість та інтуїцію відповідає права півкуля, а за логіку – ліва, не є правомірним. Особливо у віці 6–7 років, завдяки нейропластичності, в усіх розумових процесах бере участь весь мозок дитини (М. Безруких, Т. Чернігівська). Так, формально є зони мозку, які відповідають за певні функції, але при виконанні якоїсь задачі у мозку не активізується певна ділянка – мозок завжди працює весь (Т. Чернігівська); будь-які складні когнітивні функції – це робота всього мозку (М. Безруких). Не існує ані лівопівкульних, ані правопівкульних дітей (М. Безруких) .

Виходячи з цього, досить поширена теза про те, що шкільні методики навчання тренують і розвивають головним чином ліву півкулю, не має підстав. І стурбованість фахівців з нейропедагогіки професорів Трауготта та Хризмана, щодо того, що треба застерегти школу від лівопівкульного навчання, що це не навчає дітей діяти в реальних ситуаціях, та щодо того, що правопівкульники є генераторами ідей, викликає сумніви. Як і інші психічні процеси, просторові уявлення актуалізуються завдяки тісній міжпівкульній взаємодії, в якій ліва і права півкулі вносять специфічний внесок [5].

Властивість дитячого розуму сприймати все конкретно, буквально, не сформованість уміння піднятися над ситуацією і зрозуміти її загальний, абстрактний зміст – одна з основних особливостей дитячого мислення. Ця особливість найбільш яскраво виявляється під час навчання такого абстрактного шкільного предмету як математика [6]. Крім того враховуючи, що розвиток морфологічної структури і вдосконалення структурно-функціональної організації мозку, який забезпечує вдосконалення всіх когнітивних процесів і розширює можливості пізнавальної діяльності та навчання відбувається у віці

від 5–6 до 9–10 років [2], то особливо гостро стоїть проблема створення методики навчання учнів математики, яка враховує вікові особливості учнів, створюючи тим самим, передумови не лише для формування математичної і ключових компетентностей, а й для розвитку мозку дитини.

Таким чином, *у розробці методики навчання математики учнів початкової школи ми спиралися на наступні тези*: 1) про важливість сенсорики для розвитку мозку (Т. Чернігівська); 2) про формування інваріантності у перцептивній сфері до 6 років (М. Безруких), про формування до 6–7 років структурно-типологічних і координатних факторів у сфері просторових уявлень(А. Семенович); 3) про здійснення по типу дорослого запам'ятовування і розпізнавання геометричних фігур у 6–7 років (М. Безруких, А. Семенович); 4) про вдосконалення рухів дитини, тренування зорової пам'яті і просторового сприйняття у процесі роботи з геометричним матеріалом (М. Безруких, В. Сонькин, Д. Фарбер) 5) про характерне для 7–8-річних учнів образне мислення, основою якого є зорове сприймання, а засобом – образ.

Виходячи з цього, однією зі складових методики навчання математики в початковій школі має бути методика роботи з математичними матеріалами – наочними посібниками, за допомогою яких учень досліджує кількісні відношення та форми об'єктів оточуючого світу. За основу нами взято математичні матеріали, які запропоновані М. Монтессорі – «Арифметичні штанги» та «Числа і кружечки». Але ці матеріали ми вдосконалили і зробили їх багатофункціональними.

Так, в нашому варіанті «Арифметичні штанги» спочатку являють собою білі смужки різної довжини. За допомогою цього матеріалу учні досліджують порівняння за довжиною, відношення «бути довшим» або «бути коротшим», виконують серіацію по довжині, викладаючи смужки на парту від найкоротшої до найдовшої смужки. На наступному етапі білі смужки перетворюються самими учнями на арифметичні штанги – на білу смужку діти наліплюють сині та червоні смужки однакової довжини, і у такий спосіб, нібито набирають арифметичну штангу.

Арифметичні штанги діти викладають на парті по довжині – від найкоротшої до найдовшої; перелічують кількість кольорових смужок і позначають її карткою з відповідним числом; таким чином відбувається серіація арифметичних штанг не лише по довжині, а й за збільшенням кількості кольорових смужок. Учні наочно бачать кількісні відношення між числами: кожне наступне число більше на 1 за попереднє, тому що кожна наступна штанга містить на одну кольорову смужку більше. Орієнтуючись на викладені на парті по довжині арифметичні штанги, учні називають числа у порядку зростання або у порядку спадання, торкаючись відповідної штанги. Виконують обернене завдання: учитель вимагає показати штангу, якій відповідає певне число. На наступному етапі завдання ускладняються, й учням пропонується змішати штанги, а потім знайти ту, що відповідає певному числу.

Відтепер, ці смужки відрізняються одна від одної не лише за довжиною, а й за різною кількістю кольорових смужок, що надає можливість школярам дослідити кількісні відношення, і встановити, що на довшій смужці укладається більша кількість кольорових смужок, встановити різницеве відношення між числами. Так, вчитель пропонує учням дібрати штанги відповідно двом певним числам. Прикласти одну до одної у такий спосіб, щоб їх початки співпали і утворилися пари із синіх і червоних смужок; встановити яка штанга довша, а яка коротша, пояснити свою думку, продемонструвати смужки довшої штанги, які лишились без пари, і зробити висновок про те яке число більше, а яке менше, на скільки більше, на скільки менше?

Наступним кроком може бути засвоєння суті арифметичних дій додавання та віднімання шляхом приєднання двох штанг одна до одної та демонстрації одержаної штанги, або від'єднання з одержаної штанги її частини і демонстрації решти, з наступним складанням рівності. Засобом аналогічних практичних вправ учні досліджують також й взаємозв'язок арифметичних дій додавання і віднімання, й переставний закон додавання. Також подібні завдання можуть бути засобом унаочнення схематичної інтерпретації арифметичних дій додавання та віднімання.

Арифметичні штанги допоможуть дитині зрозуміти процес порівняння смужок за довжиною шляхом вибору певної мірки та порівняння чисел, одержаних в результаті підрахунку кількості мірок, що вміщуються на довжині кожної смужки. Так, мотивується введення одиниці вимірювання довжини – 1 сантиметр, й вимірювання довжин відрізків способом укладання моделей сантиметру.

Арифметичні штанги можуть бути засобом одержання чисел другого десятку, і навіть, демонстрації отримання назв чисел другого десятку: наприклад, накладаючи штангу «два» на штангу «десять», звертаючи увагу дітей на характер дії – два накладаємо на десять – два-на-дцять, вводимо назви чисел другого десятку, звертаючи увагу на другу частину слова. Також, за допомогою арифметичних штанг, учні можуть дослідити додавання та віднімання на підставі нумерації чисел другого десятку.

«Арифметичні штанги» є матеріалом за допомогою якого дитина пізнає світ математичних відношень і понять, занурюючись у доступні їй навчальні дослідження, результатом яких є відкриття математичних залежностей. Нами розроблено методику використання на уроках математики цього математичного матеріалу під час навчання учнів наступних питань курсу математики 1-го класу: 1. Довший-коротший. Однакові за довжиною. Порівняння за довжиною. Серіація за довжиною. Напрямки руху: зверху-вниз, знизу-вверх; горизонтально. 2. Вищий-нижчий. Однакові за висотою. Порівняння за висотою. Серіація за висотою. Напрямки руху: зліва-направо, справа-наліво; вертикально. 3. Ширший-вужчий. Однакові за шириною. Порівняння за шириною. Зверху, знизу. Над, під. 4. Кількісна лічба. Утворення пар. Формування поняття «стільки ж». Послідовність чисел у натуральному ряді. Наступне і попереднє число. 5. Порядкова лічба. 6. Суть арифметичних дій додавання та віднімання. 7. Додавання та віднімання за числовим променем. 8. Схематична інтерпретація арифметичних дій додавання та віднімання. 9. Назви компонентів і результату арифметичної дії додавання. 10. Переставний закон додавання. 11. Сантиметр. Вимірювання довжин відрізків. 12. Взаємозв'язок арифметичних дій додавання та віднімання. 13. Порівняння способом утворення пар. Різницеве порівняння. 14. Одержання та назви чисел 11–20. 15. Додавання та віднімання чисел 11–20 не підставі десяткового складу числа.

У розробці інструкцій по роботі з цим матеріалом враховано особливості саморегуляції, уваги, сприймання, мислення дітей 6–7-річного віку, описані вище.

Ми також доопрацювали математичний матеріал М. Монтессорі «Числа і кружечки». У такому вигляді, як цей матеріал пропонуються в методиці М. Монтессорі, ми використовуємо лише на першому етапі: діти викладають картки з числами по порядку, а нижче – п'ять рядків по 10 кружків, а в шостому рядку 5 кружків; наступним кроком учні мають під кожну картку підсунути відповідну кількість кружків. Спостерігаючи, одержані з кружків «фігури», школярі помічають, що певні з них закінчуються двома кружками, які утворюють пару, такі фігури відповідають парним числам, а є такі, в яких у нижньому рядку лише один кружок, до якого немає пари – відповідні числа є непарними.

На цьому робота з даним матеріалом не припиняється, він трансформується у числові фігури: учні на картку, що розділена на дві рівні частини, наліплюють кружки, одержуючи куртку «доміно». Отримані у такий спосіб картки доміно, використовуються під час вивчення чисел першого десятку – учні позначають загальну кількість кружків на картці карткою з числом. Під час засвоєння суті арифметичної дії додавання – учні позначають кількість кружків зліва та кількість кружків справа картками з відповідними числами, далі об'єднують кружки зліва-направо або справа-наліво й записують відповідні вирази, демонструють і встановлюють загальну кількість кружків й знаходять значення виразів. При засвоєнні суті арифметичної дії віднімання, учні визначають загальну кількість кружків на картці доміно, кількість кружків зліва та справа на картці, позначають їх відповідними числами, потім аркушем прикривають частину картки доміно, або справа, або зліва, складаючи відповідні вирази, далі демонструють решту і знаходять значення виразів.

Картки доміно є засобом пропедевтики і відкриття учнями переставного закону додавання: об'єднуючи кружки на картці зліва-направо або справа-наліво, учні складають відповідні вирази, визначаючи загальну кількість кружків на картці, знаходять значення цих виразів й помічають, що результат один й той самий; не має значення в якому напрямі ми об'єднуємо кружки – зліва-направо чи справа-наліво. Далі, познайомившись із назвами компонентів та результату арифметичної дії додавання, прочитавши рівності, учні помічають, що від переставляння доданків значення суми не змінюється.

Пропедевтика, а потім й відкриття учнями взаємозв'язку арифметичних дій додавання і віднімання, також відбувається за допомогою карток доміно: об'єднуючи кружки на картці доміно, учні складають рівність на додавання, коментуючи її із зазначенням назв компонентів та результату. Прикриваючи аркушем кружки на одній частині картки, а потім й на другій, і демонструючи решту, учні складають рівності на віднімання, помічаючи, що якщо від суми двох доданків відняти один доданок, то залишиться інший доданок.

Потреба у багатофункціональності математичних матеріалів викликана тим, щоб зменшити кількість матеріалів для практичної роботи учнів, для того, щоб учень міг, побачивши практичні перетворення матеріалу, усвідомити ще й їх математичний зміст. Багатофункціональні математичні матеріали є засобом внутрішньо предметної інтеграції, оскільки поєднують окремі теми курсу математики навколо одного засобу навчання – або «Арифметичних штанг», або «Чисел та кружечків».

Подані вище математичні матеріали є складовою частиною навчально-методичного комплекту «Математика. 1 клас» (С. Скворцова, О. Онопрієнко) для пілотних шкіл, які беруть участь у апробації нового Стандарту початкової загальної освіти. Завдання, які передбачають роботу з поданими вище матеріалами вміщено у навчальні зошити, методика роботи над ними описана у розробках уроків для вчителя. Результати навчання наприкінці першого місяця експерименту свідчать ефективність їх упровадження у процес навчання математики.

Оскільки бальне оцінювання не передбачено у 1-му класі, то про ефективність їх використання ми можемо судити по відгуках вчителів, по власних спостереженнях уроків математики та спостереженнях методистів, завучів. Можна констатувати, що працюючи з матеріалами, учні зосереджуються на предметі діяльності, виявляють цікавість у роботі з «Арифметичними штангами», «Числами і кружечками». За відгуками 10 вчителів, які працюють у пілотних класах, використання цих матеріалів дозволяє учням краще усвідомити сутність математичних залежностей і понять. Отже, навчання з використанням математичних матеріалів, яке враховує вікові особливості перебігу пізнавальних процесів молодших школярів, більш ефективне, ніж навчання з використанням традиційного роздаткового матеріалу.

У результаті аналізу даних, накопичених дослідниками вікової психології та фізіології, про особливості перебігу пізнавальних процесів молодших школярів, в основу розробки методики навчання математики першокласників покладено наступні тези: 1) про важливість сенсорики для розвитку мозку; 2) про формування інваріантності у перцептивній сфері до 6 років, про формування до 6–7 років структурно-типологічних і координатних факторів у сфері просторових уявлень; 3) про здійснення по типу дорослого запам'ятовування і розпізнавання геометричних фігур у 6–7 років; 4) про вдосконалення рухів дитини, тренування зорової пам'яті і просторового сприйняття у процесі роботи з геометричним матеріалом; 5) про характерне для 7–8-річних учнів образне мислення, основою якого є зорове сприймання, а засобом – образ.

Виходячи з цього, однією зі складових методики навчання математики в початковій школі має бути методика роботи з математичними матеріалами – наочними посібниками, за допомогою яких учень досліджує кількісні відношення та форми об'єктів оточуючого світу. За основу нами взято математичні матеріали, які запропоновані М. Монтессорі – «Арифметичні штанги» та «Числа і кружечки». При вдосконаленні цих матеріалів ми виходили з того, що вони мають використовуватись наскрізно, протягом всього

навчального року в 1-му класі і охоплювати велику кількість питань програми, створюючи можливість внутрішньо предметної інтеграції за засобом навчання. Тому, розроблені матеріали є багатофункціональними, оскільки передбачають можливість трансформації, виходячи із ускладнення змісту навчання.

Нами розроблено методику роботи з цими матеріалами на кожному етапі опанування першокласниками питань програми. Розроблені матеріали та методика роботи над ними реалізована у навчально-методичному комплекті «Математика. 1 клас» С. Скворцової, О. Онопрієнко. Результати експериментальної роботи із навчання першокласників математики з використанням розроблених математичних матеріалів, свідчать про їх ефективність для засвоєння першокласниками змісту навчання, визначеного чинною програмою.

Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 416 с.
2. Безруких М. М. Дошкольник. Мифы и реалии развития / М. М. Безруких // Вестник практической психологи образования. — №4 (29). — 2011 — С. 16—20.
3. Безруких М. М. Ребенок идет в школу / М. М. Безруких, С. П. Єфремова — 3-е изд. — М. : Издательский центр «Академия», 1998. — 240 с.
4. Савченко Р. Кліпове мислення та школа: суміщаючи несумісне / Р. Савченко. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://osvita.ua/school/57359/.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском воздасте / А. В. Семенович. — М. : ACADEMA, 2002 — 159 с.
6. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.
7. Черниговская Т. В. Как научить мозг учиться / Т. В. Черниговская. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-reben/.
8. Черногоров А. Годное образование: как научить поколение Z думать и одти к успіху / А. Черногоров. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.forbes.ru/tehnologii/349855-godnoe-obrazovanie-kak-nauchit-pokolenie-z-dumat-i-idti-k-uspehu.

References

1. Bezrukikh, M. M., Sonkin V. D., Farber D. A. (2003). Vozrasnaya fiziologiya: (Fiziologiya razvitiya rebyonka) [Age physiology: (Physiology of child development)]. Textbook manual for students of pedagogical universities. Moscow: Publishing Center «Academy», 416 [in Russian].
2. Bezrukikh, M. M. (2011). Doshkolnik. Mify i realii razvitiya [Preschooler. Myths and realities of the development]. Messenger of the practical psychologists of education № 4 (29), 16—20. [in Russian].
3. Bezrukikh, M. M. & Efremova S. P. (1998). Rebyonok idet v shkolu [A child goes to school]. Third edition. Moscow: Publishing Center "Academy", 240 [in Russian].
4. Savchenko, R. Klipove myslennia ta shkola: sumishchaiuchy nesumisne [Clip thinking and school: combining incompatible]. Retrieved from http://osvita.ua/school/57359/ [in Ukrainian].
5. Semenovich, A. V. (2002). Neyropsikhologicheskaya diagnostika i korektsiya v detskom vozraste [Neuropsychological diagnostics and correction at children's age]. Moscow: ACADEMIYA, 159 [in Russian].
6. Sirotyuk, A. (2001). Obucheniye detey s uchetom psikhofiziologii [Training children taking into account their psychophysiology]. Practical guidance for teachers and parents. Moscow: SC Sfera, 128 [in Russian].
7. Chernigovskaya T. V. Kak naychit mozg ychitsa [How to teach the brain to study]. Retrieved from https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-reben/ [in Russian].
8. Chernogorov, A. Godnoye obrazovaniye: kak nauchit pokoleniye Z dumat i idti k uspekhu [Suitable education: how to teach Z-generation to think and go to success]. Retrieved from http://www.forbes.ru/tehnologii/349855-godnoe-obrazovanie-kak-nauchit-pokolenie-z-dumat-i-idti-k-uspehu [in Russian].

Скворцова С. Учет возрастных особенностей когнитивных процессов младших школьников при обучении математике

Данные нейрофизиологии и возрастной психологии детей младшего школьного возраста подтверждают необходимость конструирования методики обучения математике в 1-ом классе с использованием специально разработанных многофункциональных математических материалов. Предлагаемые математические материалы созданы на базе математических материалов Марии Монтессори – «Арифметических штанг» и «Чисел и кружочков». Однако, с целью использования при изучении достаточного большого количества тем курса математики 1-го класса, эти материалы предполагают различные трансформации. «Арифметические штанги» сначала представляют собой белые полоски разной длины, и только позже, путем наклеивания на них разноцветных полосок, преобразуются в, собственно, арифметические штанги. Посредством этого материала дети исследуют отношения «быть длиннее/короче», соотношения числа и количества полосок и наоборот,

отношения «быть больше/меньше», разностное отношение, суть арифметических действий сложения и вычитания, переместительный закон сложения, взаимосвязь сложения и вычитания, способ образования чисел второго десятка. Аналогично, «Числа и кружочки» также имеют многофункциональный характер, трансформируясь, охватывают изучение большого количества вопросов программы по математике.

Ключевые слова: младшие школьники, возрастные особенности, познавательные процессы, обучение математике, методика обучения математике, начальная школа.

Skvortsova S. Accounting the age features of primary school pupils' cognitive processes in training mathematics

As a result of the analysis of the data, accumulated by the researchers of age psychology and physiology about the peculiarities of cognitive processes of primary school children, the theoretical basis of the development of the methods of teaching mathematics to first grade pupils have been singled out: 1) about the importance of sensorics for brain development; 2) about the formation of invariance in the perceptual sphere up to 6 years, about the formation at 6–7-year-old children of structural and typological and coordinate factors in the sphere of spatial representations; 3) about the memorizing and recognition of geometric figures at 6–7-year-old children on the type of an adult; 4) about the improving of a child's movements, training visual memory and spatial perception in the process of working with geometric material; 5) about the figurative thinking which is typical for 7–8-year-old pupils, the basis of which is visual perception, and the means of which is the image. On this basis it has been established that working with math materials should be one of the components of mathematic teaching methods in primary school, such as visual aids, by means of which a pupil investigates the quantitative relations and forms of objects of the world around. The mathematical materials offered by M. Montessori, such as "Arithmetic bars" and "Numbers and circles", are taken as a basis. These materials have been improved in order to use them throughout the school year during the 1st grade and cover a large number of program questions. The developed materials are multifunctional, because they provide a possibility of transformation, based on the complication of the training content. The methods of working with these materials at each stage of mastering the program matters by first-graders have been presented. The developed materials and methods of working with them have been realized in an educational and methodical set "Mathematics. Grade 1" by S. Skvortsova and O. Onopriienko. The results of the experimental work on training the first graders of mathematics, using the specified mathematical materials, demonstrate the efficiency of assimilation by first graders of the content of training, determined by the current program.

Key words: young pupils, age features, cognitive processes, content of mathematics studies, methods of studying mathematics, elementary school.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017

УДК 656.61:378(042)

Сергій СМІРНОВ

аспірант кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
e-mail: sergiy2004@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті відмічена актуальність проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх судноводіїв в процесі професійної підготовки в морських вішах України. На основі урахування специфіки змісту освіти майбутніх судноводіїв була розроблена модель формування конкурентоздатності вказаних фахівців.

Розглянута суть як процесу моделювання, так і моделі з філософською, психологічною, педагогічною точок зору. Доведено, що модель дає можливість визначити залежності, які існують між елементами досліджуваного процесу, синтезувати і з'ясувати найбільш важливі сторони об'єкта аналізу, уявити характер його функціонування.

Ключові слова: конкурентоздатність, майбутній судноводій, моделювання навчання, модель, професійна підготовка, елективний спецкурс.

Мета статті – обґрунтування структури моделі формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки.

Основна глобалізаційна тенденція сучасної світової морської транспортної системи полягає в тому, що більшість усіх перевезень в світі здійснюється морським торгівельним флотом. Це актуалізує питання кадрового забезпечення флоту України високопрофесійними конкурентоздатними фахівцями. В умовах ринкової економіки проблема формування конкурентоздатного морського кадрового потенціалу, здатного на високому професійному рівні виконувати свої обов'язки, взяти на себе відповідальність в управлінні судном, реалізувати керівництво над екіпажем, сприяти продуктивності його діяльності, здійснювати безаварійну роботу та успішну доставку вантажів у різні регіони світу, стає генеральною лінією системи підготовки курсантів українських морських вишів.

Висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх судноводіїв присвячено праці В. Андрєєва, К. Греля, В. Гурьєва, Ю. Добровольського, В. Єфентьєва, Д. Корнєєва, М. Кулакової, М. Козак, І. Макашиної, І. Мойсеєнко, М. Рєпіна, М. Шишло та ін., проте проблема формування конкурентоздатного судноводія залишається актуальною і недостатньо дослідженою.

Теоретичне дослідження процесу формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки як аналізованої системи має базуватися на певному абстрагуванні в поєднанні з емпіричним дослідженням. Тому було обрано метод моделювання, який характеризується відтворенням характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення. Цей другий об'єкт називається моделлю [5, 223].

За ствердженням Ю. Бабанського, «моделювання допомагає систематизувати знання про явище чи процес, що вивчаються, показує шляхи їх більш цілісного опису, намічає більш повні зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення більш цілісних класифікацій ...» [1, 111].

З філософської точки зору, модель (от лат. modulus) це міра, зразок, норма), в логіці і методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження

людської культури, концептуально-теоретичної освіти оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ім [6, 381]. В. Штофф визначає модель як «засіб відображення, відтворення тієї чи іншої частини дійсності з метою її більш глибокого пізнання» [8, 23].

Психологи інтерпретують модель, як «спрощений уявний або знаковий образ будь-якого об'єкта або системи об'єктів, що використовується в якості їх» заступника» і засоба оперування [5, 226].

Згідно позиції українських науковців педагогічної сфери, модель (фр. modele – зразок) – це «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [4, 515].

С. Гончаренко презентує моделі, як (фр. modele міра, меріло, зразок) – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або систем об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [3, 213].

Американський психолог А. Ребер трактує модель таким чином: «ідеал, стандарт, приклад встановлений як гідний імітації або копіювання» [2, 456].

Модель дає можливість визначити, які залежності існують між елементами досліджуваного процесу, синтезувати і з'ясувати найбільш важливі сторони об'єкта аналізу, уявити характер його функціонування.

Під моделлю конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки розуміємо схематичне зображення структури, що містить мету досліджуваного феномена, етапи формування, його компоненти, критерії оцінки, сукупність педагогічних умов та засобів їх реалізації, очікуваний результат.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала у формуванні конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов, спрямованих на становлення складових конкурентоздатності (адаптивно-стимулювальної, когнітивно-операційної, особистісно-самооцінної) за визначеними критеріями. Результатом упровадження зазначеної моделі є відповідність курсантів, майбутніх судноводіїв певному рівню сформованості конкурентоздатності у процесі професійної підготовки.

У дослідженні було виокремлено етапи реалізації запропонованої моделі формування досліджуваного конструкту, а саме: інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтовний, самостійно-діяльнісний.

Метою інформаційного-збагачувального етапу формувального експерименту було – ознайомлення курсантів із проблемою конкурентоздатності судноводіїв, розкриття її сутності, значущості, пріоритетів, а також тих труднощів, з якими стикаються випускники-судноводії при працевлаштуванні у міжнародні крюїнгові компанії, а також ставилось завдання актуалізувати емоційно-позитивне ставлення до оволодіння конкурентоздатністю. При цьому в якості організаційних форм роботи використовувались елективний спецкурс «Основи конкурентоздатності майбутніх судноводіїв» в рамках педагогічної майстерні, лекції, семінари, дискусії, тренінги: адаптаційний, мотиваційний, тренінг-семінар та ін.

Метою другого практико-зорієнтованого етапу формування конкурентоздатності було збагачення і розширення професійних знань, умінь та навичок щодо становлення конкурентоздатності курсантів. У цьому випадку було репрезентовано такі засоби, форми і методи, як-от: лекції, практичні заняття, робота з різноманітними тренажерами, вправи, рольові ігри, вирішення ситуацій щодо судноводіння та судноплавства, які були спрямовані на досягнення конкурентоздатності і наближені до майбутньої професійної діяльності судноводія.

Самостійно-діяльнісний етап мав за мету стимулювання саморозвитку курсантів в напрямку формування конкурентоздатності і був спрямований на виконання самостійної роботи майбутніх судноводіїв. На цьому етапі вони виконували психологічні тренінги, вправи з саморегуляції, самонавіювання, щодо саморозвитку професійних якостей, пріоритетних для конкурентоздатного фахівця-судноводія.

Реалізація першої педагогічної умови – актуалізація мотиваційного потенціалу освітнього середовища морського вишу щодо формування досліджуваного конструкту здійснювалась за допомогою елективного спецкурсу «Основи конкурентоздатності майбутніх судноводіїв», який здійснювався в межах педагогічної майстерні і включав як теоретичну, практичну частини, так і самостійну роботу. Означений спецкурс був спрямований на активізацію у курсантів потреби щодо оволодіння конкурентоздатністю, усвідомлення її значущості в майбутній професійній діяльності судноводія. А також здобуття курсантами, необхідних знань, вмінь, навичок, спрямованих на формування досліджуваного конструкту. Крім того, ставилось завдання розвитку особистісних якостей, необхідних для самоактуалізації випускників морського вишів як конкурентоздатних фахівців у подальшій професійній діяльності в умовах світового ринку праці. Позитивно впливали на актуалізацію мотиваційно-потребнісної сфери курсантів організація та проведення зустрічей курсантів з українськими крюїнг-менеджерами та досвідченими судноводіями: капітанами, їх помічниками, відомими професіоналами у формі бесід, дискусій.

Реалізація другої педагогічної умови – «цільове акцентування в змісті навчальних предметів на формування конкурентоздатності курсантів як майбутніх судноводіїв» здійснювалось під час вивчення англійської мови, хімії, математики, психології та інших дисциплін. Тому при викладанні курсантам – судноводіям різних навчальних предметів, їх зміст було спрямовано на формування в них конкурентоздатності. Для цього, було організовано семінар для викладачів морського вишу, де вони були ознайомлені з сутністю проблеми «конкурентоздатність майбутніх судноводіїв», компонентною структурою означеного конструкту, з критеріями та рівнями сформованості феномена, з основними особистісними якостями, які необхідно розвинути курсантам для досягнення конкурентоздатності. При викладанні навчальних дисциплін викладачи доводили до курсантів, що тільки глибока обізнаність з різними предметами, що викладаються для судноводіїв, дає їм можливість бути в самостійній професійній діяльності конкурентоздатними, успішно витримувати конкурс по працевлаштуванню в іноземні крюїнгові компанії, ефективно працювати у подальшому, і мати кар'єрний ріст.

Реалізація третьої педагогічної умови формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв – «стимулювання професійного саморозвитку курсантів». Саморозвиток передбачав велику і послідовну роботу з самоосвіти, накопичення бракуючих професійних знань щодо конкурентоздатності судноводія з опанування багатьма сучасними технологіями: формування упевненості у майбутньої самостійної успішної професійної діяльності, технологію з самопрезентації, використання різнопланових тренінгів з метою придбання необхідних професійних вмінь, навичок, а також особистісних якостей та інших необхідних складників конкурентоздатності майбутнього моряка-судноводія. При цьому ми спирались на ствердження науковців, що психологічною основою освітніх проектів і програм з розвитку конкурентоздатної особистості є принцип саморозвитку, який інтегрує систему фундаментальних принципів розвитку особистості. Означені принципи були сформульовані представниками гуманістичної психології: Д. Дьюї, К. Роджерсом, Р. Мартенсом, А. Маслоу, Г. Олпортом; у культурно-історичній теорії – Л. Виготським, психологічній теорії особистості і діяльності – О. Леонтьєвим і С. Рубінштейном, в теорії розвитку особистості дитини – Л. Божович, В. Давидовим, Д. Ельконіним; наукових працях Г. Костюка та ін. На тому ж наполягають науковці в сфері конкурентології (В. Андрєєв, Л. Мітіна та ін.), що тільки постійний професійний саморозвиток особистості дає змогу майбутньому фахівцю бути конкурентоздатним у професійної діяльності. Тому сучасна парадигма освіти потребує від педагогів і тих, хто навчається, повсякденної кропіткої роботи з професійного саморозвитку.

Комплексна реалізація моделі й експериментальної методики дозволили досягти результату, який виявився у сформованості конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика. — 1982. — 197с.
2. Большой толковый психологичекий словарь Т. 2; Пер. с англ. / Ребер Артур. — ООО «Изд-во АСТ»; «Изд-во «Вече», 2003. — 592 с.
3. Гончаренко Семен Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Современный психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. Г. Зинченко. — М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 490 с.
6. Философский энциклопедический словарь. — М. : «Сов. энциклопедия», 1983. — 1058 с.
7. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Российское педагогическое агентство, 1988. — 354с.
8. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. : Наука, 1966. — 301 с.

References

1. Babanskiy YU. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy: Didakticheskiy aspekt [Problems of improving the effectiveness of pedagogical research: Didactic aspect]/ YU. K. Babanskiy. — M. : Pedagogika. — 1982. — 197 s.
2. Bol'shoy tolkovyy psikhologichekiy slovar' [Great explanatory psychological dictionary] T. 2; Per.s angl. / Reber Artur. — OOO «Izd-vo AST»; «Izd-vo «Veche», 2003. — 592 s.
3. Honcharenko Semen Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]/ Semen Honcharenko. — K. : Lybid', 1997. — 376 s.
4. Entsyklopediya osvity[Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrayiny, holovnyy red. V. H. Kremen'. — K. : Yurinkom Inter, 2008. –1040 s.
5. Sovremennyy psikhologicheskiy slovar' [Modern psychological dictionary] / Sost. i obshch. red. B. G. Meshcheryakov, V. G. Zinchenko. — M. : AST; SPb. : PRAYM-YEVROZNAK, 2007. — 490 s.
6. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. — M. : «Sov. entsiklopediya», 1983. — 1058 c.
7. Shishov S. Ye. Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole [Monitoring the quality of education in school]/ S. Ye. Shishov, V. A. Kal'ney. — M. : Rossiyskoye pedagogicheskoye agentstvo, 1988. — 354 s.
8. Shtoff V. A. Modelirovaniye i filosofiya [Modeling and Philosophy] / V. A. Shtoff. — M. : Nauka, 1966. — 301 s.

Смирнов С. В. Модель формирования конкурентоспособности будущих судоводителей в процессе профессиональной подготовки

В статье отмечена актуальность проблемы формирования конкурентоспособности будущих судоводителей в процессе профессиональной подготовки в морских вузах Украины. На основе учета специфики содержания образования будущих судоводителей была разработана модель формирования конкурентоспособности указанных специалистов, представлены ее этапы, методы, технологии формирования.

Ключевые слова: конкурентоспособность, будущий судоводитель, моделирование обучения, модель, профессиональная подготовка, элективный спецкурс.

Smirnov S. Model for forming the competitiveness of future navigators in the process of professional training

The article highlights the urgency of the problem of forming the competitiveness of future navigators in the process of professional training in marine universities of Ukraine. Based on the specificity of the education content of future navigators, a model was developed for the formation of competitiveness of these specialists. Essence of both the modeling process and the model from the philosophical, psychological, pedagogical points of view is considered. Presented: the purpose of experimental and experimental work, which consisted in the formation of the investigated construct, which provided for the implementation of certain pedagogical conditions: (actualization of the motivational potential of the educational environment of the marine universities in relation to the formation of the investigated structure, targeted emphasis in the content of educational subjects on the formation of competitiveness of cadets as future navigators, promotion of professional self-development of cadets aimed at the formation of the components of competitiveness (adaptive-stimulating, cognitive-operating, personal self-evaluating). According to the determined criteria, its stages (information enrichment, practical-orientation, self-activity), forms, methods, technologies of formation are presented. The result of the implementation of this model is the correspondence of cadets and future ship drivers with a certain level of competitiveness in the process of training. The author reached to the conclusion that the complex realization of the model and experimental techniques allowed to achieve the result, which appeared in the formation of competitiveness of future ship drivers in the process of training.

Key words: competitiveness, future navigator, modeling of training, model, vocational training, elective special course.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 37.013.42:374.3(1-22):004.9

Ірина СОПІВНИК

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна
e-mail: irvisop@meta.ua

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ ІЗ СІЛЬСЬКОЮ МОЛОДДЮ

У статті здійснено обґрунтування доцільності застосування інформаційних технологій в соціально-педагогічній роботі із сільською молоддю, що обумовлено: епохою інформаційного суспільства; активним використанням молоддю мережі Інтернет; можливістю за невеликий проміжок часу із мінімальними затратами матеріальних та людських ресурсів здійснювати навчання, консультування, спілкування сільської молоді; можливістю працювати із цільовою аудиторією, яка вмотивована до певного виду діяльності; можливістю застосовувати у роботі із молоддю широкий спектр засобів та інструментів, які цікаві для молодих людей. Розкрито можливості надання інформаційно-консультаційних послуг для сільської молоді (соціально-економічних, послуг із працевлаштування, юридичних, психологічних, соціально-медичних, соціально-педагогічних) шляхом організації роботи Онлайн центру.

Ключові слова: інформаційні технології, соціально-педагогічна робота, сільська молодь, проблеми сучасної молоді, соціально-педагогічні послуги, інформаційно-консультаційні послуги.

Рівень добробуту та економічного розвитку країни у найближчій та віддаленій перспективі залежить у значній мірі від того, наскільки держава приділяє увагу вирішенню проблем молоді та наскільки інвестує у молодь. У сучасному світі необхідність вирішення проблем молоді маніфестується на різних рівнях – від міжнародного до регіонального та індивідуального. Так, у Програмі розвитку ООН (ПРООН) [2] соціальна інтеграція молоді визначена як одне із головних завдань порядку денного на період до 2030 року. У документі наголошується на необхідності до 2030 року підтримати законодавчим шляхом і заохочувати активну участь молодих людей в соціальному, економічному і політичному житті незалежно від їх віку, статі, інвалідності, раси, етнічної приналежності, походження, релігії, економічного чи іншого статусу. У рамках ПРООН розроблено глобальний індекс розвитку молоді, що дозволяє оцінити становище молоді за 5 показниками (освіта, здоров"я, зайнятість, участь у політичному житті, громадська активність).

Однією із найбільш вразливих категорій населення, яка потребує особливої уваги з боку міжнародних, державних та недержавних структур є сільська молодь [5]. Проблеми соціалізації та самореалізації сучасної сільської молоді пов'язані із комплексом чинників, проте найбільш вагомими є кризова ситуація у сільській місцевості. Так, у Програмі регіонального розвитку «Сільський розвиток» [4] зазначено, що сучасний стан розвитку сільської місцевості загалом є вкрай низьким, що підтверджується такими показниками як: рівень оплати праці в сільському господарстві складає 69% від середнього в економіці; переважає зайнятість в особистих селянських господарствах; 23% сільських домогосподарств мають грошові доходи, нижчі за прожитковий мінімум; у структурі грошових доходів 34,8% складають соціальні виплати; рівень відносної бідності у сільській місцевості становить 34,1%, що у 1,7 рази вищий ніж у міських поселеннях; тільки 26% сільських дітей охоплені дошкільним вихованням; рівень смертності у сільській місцевості значно

перевищує цей показник у містах; тільки 31,5% сільського житлового фонду забезпечений централізованим водопостачанням; зростає кількість неорганізованих звалищ побутових, промислових та інших відходів; більшість сіл стає непривабливими для проживання, як наслідок, відбуваються процеси міграції та депопуляції сільського населення.

Вирішення означених проблем у сільській місцевості можливе за умови вкладення інвестицій у навчання сільської молоді, організації просвітницьких, інформаційно-консультаційних центрів. Саме сільській молоді у найближчій перспективі під силу покращити якість життя у сільській місцевості, забезпечити розвиток сільських територій, сприяти розвитку економіки країни, забезпечувати продовольчу, екологічну безпеку України. Одним із шляхів вирішення проблем розвитку сільських територій, на наше переконання, є застосування інформаційних технологій в процесі організації соціально-педагогічної роботи із сільською молоддю.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що в науковій літературі питання застосування інформаційних технологій в різних сферах суспільного буття висвітлюються багатогранно, зокрема у працях О. Аніщенко, В. Бикова, О. Глазунової, Р. Гуревич, А. Гуржія, Ж. Жалдак, Д. Касаткіна, О. Кучай, О. Миронова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Падалка, Л. Панченко, С. Семерікова, О. Співаковського, С. Трішиної, А. Хуторського та ін. Проте, особливості застосування інформаційних технологій в соціально-педагогічній роботі із сільською молоддю висвітлені недостатньо.

Метою статті є обґрунтування доцільності і можливостей застосування інформаційних технологій в соціально-педагогічній роботі із сільською молоддю.

Доцільність застосування інформаційних технологій у соціально-педагогічній роботі із сільською молоддю обумовлена рядом чинників. Розкриємо їх детальніше. По-перше, ми живемо в епоху інформаційного суспільства, коли інформаційні технологій пронизують усі сфери життя, від автоматизованих процесів управління, виробництва, моніторингу, оборони, до сфери послуг та розваг. По-друге, значна частина сучасної молоді є активними користувачами мережі Інтернет. За результатами опитування у 2016 році Центром незалежних соціологічних досліджень «Омега» на замовлення Міністерства молоді та спорту України 90,4% сільської молоді зазначили, що користуються послугами глобальної мережі. При цьому 53,2% молодих людей використовують Інтернет в першу чергу для пошуку тематичної інформації. По-третє, сільська молодь становить значну частину населення, яка за даними Державного комітету статистики України, станом на 1 січня 2017 року, становить 3 мілліони 613 тисяч 398 осіб. Для проведення безпосередньої соціально-педагогічної роботи чи надання консультаційних послуг такій кількості людей із різних регіонів країни необхідно залучення великої кількості матеріальних і людських ресурсів. У той же час як організація дистанційного навчання, онлайн центрів, вебінарів, мультимедійних платформ тощо дасть можливість за невеликий проміжок часу із мінімальними затратами матеріальних та людських ресурсів здійснювати навчання, консультування, спілкування сільської молоді. По-четверте, застосування інформаційних технологій дає можливість працювати із цільовою аудиторією, яка вмотивована до певного виду діяльності, що пропонується, оскільки самостійно і з власного бажання заходить на той чи інший веб ресурс. По-п'яте, інформаційні технології дають можливість застосовувати у роботі із молоддю широкий спектр засобів та інструментів, які цікаві для молодих людей .

Отже, доцільність застосування інформаційних технологій в організації соціально-педагогічної роботи із сільською молоддю обумовлена рядом об'єктивних чинників, які оптимізують і раціоналізують таку діяльність.

Наступним етапом дослідження є розкриття можливостей застосування інформаційних технологій з метою вирішення проблем сучасної сільської молоді. На наше переконання одним із способів надання допомоги сільській молоді у вирішені ряду економічних, побутових, соціальних, психологічних, дозвіллєвих труднощів є створення онлайн центру надання консультаційно-інформаційних послуг сільській молоді (далі Онлайн

центр). Онлайн центр повинен мати свою веб сторінку, на якій пропонуються інформаційно-консультаційні послуги за напрямами: 1) соціально-економічні, 2) послуги із працевлаштування, 3) юридичні послуги, 4) психологічні послуги; 5) соціально-медичні послуги, 6) соціально-педагогічні послуги. Означені інформаційно-консультаційні послуги забезпечать соціально-педагогічний супровід молодих людей із сільської місцевості, сприятимуть формуванню ряду життєво необхідних компетентностей, зокрема економічної, соціальної, інформаційної, екологічної та ін.

Формування економічної компетентності, підприємливості та лідерських якостей сільської молоді забезпечується шляхом надання соціально-економічних послуг Онлайн центру та послуг із працевлаштування. В результаті у сільської молоді покращиться здатність до організації та ведення підприємницької діяльності, оскільки вони отримають додаткові джерела інформації про те як розпочати власну справу в сільській місцевості, які бізнес ідеї доцільно розвивати у селі, сучасне законодавство у сфері підприємницької діяльності та оподаткування, аналіз українського та зарубіжного ринку сільськогосподарської продукції, сучасні технології вирощування, зберігання та переробки продукції рослинництва і тваринництва, екотуризм тощо. Даний напрям роботи є надзвичайно важливим беручи до уваги те, що рівень безробіття найвищий саме у молоді, яка не має ще достатнього досвіду роботи та високої кваліфікації. За результатами опитування, проведеного у 2016 році Центром незалежних соціологічних досліджень «Омега» [1] на замовлення Міністерства молоді та спорту України 55% сільської молоді зазначили, що не мають постійної або тимчасової роботи. У загальному підсумку це 1млн. 987 тис. 369 осіб.

Формування соціальної компетентності сільської молоді (правова, толерантність, здоров’я, спілкування) забезпечується шляхом надання наступних соціальних послуг Онлайн центру: соціально-побутових, психологічних, соціально-медичних, юридичних. Як результат – здатність сільської молоді до управління, налагодження контактів та зв’язків із окремими людьми, різними соціальними групами, установами, підприємствами; дотримання здорового способу життя. Напрям «Психологічні послуги» містить інформацію про: надання консультацій з питань лідерства, психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, особливості застосування методик психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості тощо. Рубрика «Соціально-медичні послуги» наповнюється матеріалами про: консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримку та охорону здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів. Рубрика «Юридичні послуги» містить інформацію з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів сільської молоді, що перебуває у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо сільської молоді.

Формування екологічної компетентності сільської молоді забезпечується шляхом надання соціально-педагогічних послуг Онлайн центру. Сільська молодь повинна розвинути здатність до організації та ведення господарської діяльності та побуту на засадах ноосферогенезу, органічного землеробства, сталого розвитку, з використанням енергоощадних технологій. Аналіз структури грошових доходів селян свідчить, що найбільше, а саме 34,8% складають різноманітні соціальні виплати. В останні роки значно зросли субсидії домогосподарствам у сільській місцевості на оплату житлово-комунальних послуг. Їх сума тільки за січень-серпень 2017 року становить – 942,8 млн грн. [3] На наше переконання надання селянам інформації про способи енергоощадності, перехід на альтернативні джерела енергетики, використання твердопаливних котлів тривалого горіння на різних видах палива суттєво б зменшила розмір субсидій.

Формування інформаційної компетентності та здатності до самонавчання сільської молоді забезпечується шляхом надання соціально-педагогічних та інформаційних послуг Онлайн центру. Як результат – здатність

сільської молоді до самоосвіти і саморозвитку, вміння критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагнення змінити на краще своє життя, свого регіону та країни.

Таким чином, функціонування онлайн центру, доступного кожній молодій людині із сільської місцевості, дасть можливість отримати найновішу інформацію про: працевлаштування; започаткування власної справи; державні програми підтримки та розвитку сільських територій; загальнодержавні та зарубіжні проекти і гранти для молоді; інноваційні технології ведення сільського господарства, а також вирощування, зберігання, переробку, реалізацію відповідних продуктів; сучасні енергозберігаючі та енергоощадні технології; впорядкування житлово-комунального господарства; запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів; рецепти профілактики, збереження, підтримки та охорони здоров'я; збалансований режим харчування; психічне здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем; методики психодіагностики, спрямованої на вивчення власних соціально-психологічних характеристик; дистанційні освітні курси, підвищення кваліфікації; культурно-дозвіллєві заходи. Медіа ресурс онлайн центру дасть можливість для спілкування, обміну досвідом між сільською молоддю із різних регіонів України, забезпечить розвиток підприємливості, ініціативності, лідерських якостей сільської молоді.

Надання інформаційно-консультаційних послуг сільській молоді засобами інформаційних технологій забезпечить: залучення значної кількості молодих людей, що проживають у сільські місцевості для навчання з сільського розвитку; створення умов для повернення студентів у сільську місцевість; отримання сільською молоддю широкого спектру доступних, постійно діючих, сталих соціальних послуг (соціально-економічних, соціально-побутових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних та юридичних); покращення рівня життя сільської молоді; залучення молоді до покращення соціальної інфраструктури у сільській місцевості; зменшення кількості захворювань та нещасних випадків на виробництві; розвиток і реалізацію індивідуальних задатків молодих людей, які проживають у сільській місцевості; зменшення безробіття, правопорушень, розлучень, алкоголізму, суїцидів, психічних розладів та депресивних станів; економію бюджетних коштів за рахунок підвищення самостійності, активності, підприємливості молодих людей, і як наслідок зниження потреби в їх державній підтримці.

Організація роботи Онлайн центру дозволить реалізувати важливий принцип надання соціальної допомоги людині, яка потрапила в складні життєві обставини. Даний принцип за Конфуцієм такий: *«Хочеш нагодувати людину один раз – дай їй рибу. Хочеш нагодувати на все життя – навчи ловити рибу».* Таким чином, на наше переконання соціально-педагогічний супровід сучасної молоді повинен бути спрямований на те, щоб надати молодій людині таку допомогу і послуги, які дозволили б їй самостійно впоратися із життєвими труднощами, знайти свою нішу у житті, самореалізуватися, покращити життя інших людей, зміцнювати безпеку та добробут країни.

Список використаних джерел

1. Дмитрук Н. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кірєєв, І. Мостова, О. Бікла, В. Шелепа. — К. 2016. — 91 с.
2. Политика и программы, касающиеся молодежи. Доклад Генерального секретаря [Електронний ресурс]. — 2017. — Режим доступу: https://digitallibrary.un.org/record/850496/files/E_CN.5_2017_5-RU.pdf
3. Про надання населенню субсидій. [Електронний ресурс]. — 2017. — Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua
4. Програма регіонального розвитку «Сільський розвиток». [Електронний ресурс]. — 2013. — Режим доступу: http://regionet.org.ua/files/Programi-regionalnogo-rozvitku_do-postanovi-KMU_821.pdf
5. Сопівник І. Теорія і практика виховання моральної відповідальності сільської молоді [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Сопівник Ірина Віталіївна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. — Київ, 2014. — 40 с.

References

1. Dmytruk, N. Padalka, H., Kirieiev, S., Mostova, I., Bikla, O., Shelepa, V. (2016) Tsinnosti ukrainskoi molodi. Rezultaty reprezentatyvnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia stanovyshcha molodi [Values of Ukrainian youth. Results of a representative sociological survey of youth]. Kyiv, 91 [in Ukrainian].

2. (2017) Polytyka y prohrammy, kasaiushchyesia molodezhy/ Doklad Heneralnoho sekretaria [Youth policies and programs / Report of the Secretary-General]. Retrieved from https://digitallibrary.un.org/record/850496/files/E_CN.5_2017_5-RU.pdf [in USA].
3. (2017) Pro nadannia naselenniu subsydii [About providing subsidies to the population] Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua [in Ukrainian].
4. (2013) Prohrama rehionalnoho rozvytku «Silskyi rozvytok» [Regional Development Program «Rural Development»]. Retrieved from http://regionet.org.ua/files/Programi-regionalnogo-rozvitku_do-postanovi-KMU_821.pdf [in Ukrainian].
5. Sopivnyk, I.V. (2014). Teoriia i praktyka vykhovannia moralnoi vidpovidalnosti silskoi molodi. [Theory and practice of education of the rural youth of moral responsibility]. Skhidnoukr. nats. un-t im. Volodymyra Dalia. Kyiv, 40 [in Ukrainian].

Сопивнык И. В. Применение информационных технологий в социально-педагогической работе с сельской молодежью

В статье осуществлено обоснование целесообразности применения информационных технологий в социально-педагогической работе с сельской молодежью, что обусловлено: эпохой информационного общества; активным использованием молодежью сети Интернет; возможностью за небольшой промежуток времени с минимальными затратами материальных и человеческих ресурсов осуществлять обучение, консультирование, общение сельской молодежи; возможностью работать с целевой аудиторией, которая мотивирована к определенному виду деятельности; возможностью применять в работе с молодежью широкий спектр средств и инструментов, которые интересны для молодых людей. Раскрыты возможности предоставления информационно-консультационных услуг для сельской молодежи (социально-экономических, услуг по трудоустройству, юридических, психологических, социально-медицинских, социально-педагогических) путем организации работы Онлайн цента.

Ключевые слова: информационные технологии, социально-педагогическая работа, сельская молодежь, проблемы современной молодежи, социально-педагогические услуги, информационно-консультационные услуги.

Sopivnyk I. Application of information technologies in social and pedagogical work with rural youth

The article substantiates the expediency of applying information technologies in social and pedagogical work with rural youth, which is due to: the era of the information society; active use of Internet by youth; opportunity for a short period of time with minimal expenditure of material and human resources to carry out training, counseling, communication of rural youth; the opportunity to work with the target audience, which is motivated to a certain type of activity; the opportunity to apply in the work with young people a wide range of tools and tools that are interesting for young people. The possibilities of providing information and consulting services for rural youth (socio-economic, employment services, legal, psychological, socio-medical, social-pedagogical) through the operation of the Online Center are disclosed.Provision of informational and consulting services for rural youth by means of information technologies will ensure: attracting a significant number of young people living in rural areas for training in rural development; creating conditions for the return of students to the countryside; obtaining rural youth a wide range of affordable, permanent permanent social services (socio-economic, social, psychological, social-pedagogical, social-medical and legal), improving the standard of living of rural youth; Involving youth in improving the social infrastructure in rural areas; reduction in the number of diseases and accidents at work; development and realization of individual entrants of young people living in rural areas; reduction of unemployment, offenses, divorces, alcoholism, suicides, mental disorders and depressive conditions; saving budget funds by increasing the autonomy, activity, entrepreneurship of young people, and as a consequence, reducing the need for their state support

Key words: information technologies, social and pedagogical work, rural youth, problems of modern youth, social and pedagogical services, information and consulting services.

УДК 378.013(076.5)

Руслан СОПІВНИК

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
e-mail: rvsop@meta.ua

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз ціннісного підходу у контексті методології виховання. Акцентується увага на гуманістичних методологічних парадигмах (екзистенціалізм, неотомізм, персонологія) дається інтерпретація вихованню у системі їх координат. Наводяться різні класифікації цінностей, що окреслюють виховний ідеал. Вказується, що у процесі виховання цінності інтеріоризуються, переводяться у внутрішній план і стають якостями душі вихованця (риси), визначають його характер, стан свідомості і поведінкові реакції.

Ключові слова: цінність, ціннісне ставлення, особистісні якості, методологічні рівні, екзистенціалізм, персонологія, прагматизм.

Демократизація українського суспільства відкриває широкі можливості для наукових пошуків, що дозволяє емансипуватись від догматичних підходів, зарегламентованої шаблонності і відкриває широке поле для роздумів на плюралістичних засадах. Важливою для виробництва нового знання є методологія, яку часто розуміють як базові засади будь-якого дослідження, його теорію, у якій розкриваються способи пізнання феноменів, що вивчаються. У рамках методології виділяються рівні (філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий). У даній статті зробимо спробу на філософському рівні проаналізувати аксіологічний підхід.

Аналіз сучасних досліджень у галузі теорії і методики виховання свідчить, що в науковій літературі питання методології лежать в основі як теоретичних так і прикладних досліджень, аксіологічні аспекти виховання представлені у працях педагогів-класиків (Я. А. Коменський – принцип природо відповідності; Й. Песталоцці – принцип поєднання виховання з продуктивною працею Ж. Ж. Руссо, Еллен Кей, Марія Монтесорі – теорія вільного виховання; К. Д. Ушинський – народність у вихованні; А. Макаренко – виховання особистості в колективі; В. Сухомлиський – гуманізм у вихованні, інші) та новаторів (І. Бех, Е. Помиткін, Г. Шевченко, В. Алфімов, О. Вишневський та інші).

Метою статті є обґрунтування аксіологічного підходу в контексті методології виховання особистості.

Зауважимо, що у західноєвропейській педагогічній науці поняття виховання не вживається. Слово «виховання», інтерпретується як процес формування в підростаючої особистості ставлення до світу. Поняття «виховання», наприклад англійським відповідником передати не можливо. Цей смисл можна передати тільки приблизно кількома словами. Одним із таких слів буде education – «освіта», іншим attitude education – «освіта (формування ставлення)», value education – формування ціннісного ставлення до дійсності. Є ще дієслово to bring up – «вирощувати, ростити» [7].

Окремі філософи, вчені, педагоги (І. Бех, О. Вишневський, П. Підкасистий, В. Франкл, Г. Шевченко, Е. Шпрангер) стверджують, що в основі змісту виховання лежать цінності, тому завдання виховання полягає у формуванні ставлення людини до важливих загальнолюдських і національних цінностей інтеріоризація яких визначатиме поведінку людини. Ключовими тут є такі поняття [2]:

1) ставлення – це вибірково встановлений у свідомості суб'єкта зв'язок з об'єктом оточуючого світу, що проявляється в раціональній (вербальна), емоційній (переживання, психічні стани), практичній (вчинок, поведінка) формі [3];

2) цінність – це поняття, яке вказує на людську, соціальну і культурну значимість певних явищ і предметів дійсності. Цінність є світоглядною орієнтацією людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу.

Будь-які події та явища в природі, суспільстві, житті індивіда сприймаються ним не лише за допомогою науково обґрунтованих теорій, а й пропускаються через призму власного ставлення до них (емоційно-почуттєва сфера).

3) ціннісне ставлення – це такий зв'язок людини з різними предметами і явищами дійсності, що характеризується усвідомленням їх значимості, емоційно-позитивною оцінкою та виявляється у соціально-корисній діяльності суб'єкта. Це коли людина бачить у певних об'єктах, предметах, сутностях особисту, загальнолюдську чи національну значимість. Певні предмет і явища об'єктивного світу оцінюються людиною крізь призму добра і зла, істини чи хибності, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого. У результаті, такі предмети набувають вартості чи девальвуються, тобто визначається, що є добрим чи поганим, красивим чи потворним, важливим чи малозначимим. Засвоєні цінності стають якостями особистості вихованця та визначають її здатність поводитись подібним чином у широкому діапазоні ситуацій [6].

П.Підкасистий виділяє п'ять важливих, з точки зору виховання, цінностей: 1) цінність людини як міри всіх речей (Протагор); 2) життя – в основі філософія Альберта Швейцера; 3) цінність суспільства; 4) цінність праці; 5) цінність природи.

Е. Шпрангер побудував своєрідну теорію форм життя, виділивши типи особистості, а саме: 1) теоретична людина; 2) економічна людина; 3) естетична людина; 4) суспільна людина; 5) владна людина 6) релігійна людина. Кожному типу, за Е. Шпрангером, відповідає своєрідна структура мотивації, цінностей, сприйняття реальності, афективно-емоційної сфери тощо.

Теоретична людина вважає пізнання вищою формою діяльності. Сутність пізнання – виявлення предметності (об'єктивності). Дані досвіду необхідно осмислити, опрацювати для того, щоб «очистити» їх від усього, що стосується індивідуальних особливостей сприйняття, або специфіки ситуації сприймаючого суб'єкта (цінності пізнання, знання). Для «теоретика» всі інші цінності вторинні.

Економічна людина – це та, яка у всіх життєвих відносинах орієнтується на корисність (цінності економічної вигоди). Вона заощаджує матерію, енергію, простір і час, щоб витягти з них максимум корисного для своїх цілей. Економічна людина аж ніяк не відмовляється від знання, але тільки такого знання, що задовольняє корисність. Багатство – це влада. Спочатку економічна людина поширює свою владу на матерію, енергію тощо, тобто на природу і технічні засоби оволодіння нею. Але це одночасно і влада над людьми. Тому економічній людині не далекі владні установки, тим паче, що в більшості людських суспільств право приватної власності конституює політичний порядок.

Вплив релігійної установки на економічну людину показав Макс Вебер у працях «Протестантська етика і дух капіталізму» і «Соціології релігії». Мотиви економічної людини відрізняються від мотивів «теоретика» тим, що замість цінностей пізнання вирішальну роль відіграють цінності корисності.

Естетична людина за Шпрангером аналізує різні типи естетичного переживання, яке виникає у результаті сприймання красивого. Спосіб пізнання природи у естета не теоретичний. Естетичні цінності мало стосуються економічних. Естетичне руйнується, якщо йому приписується цінність іншого порядку. Естетична людина зорієнтована на цінність краси.

Соціальна людина – організуючим принципом її життя є любов до інших членів суспільства, бажання перебувати посеред людей, отримувати їх схвалення, обмінюватись з іншими різними вартостями, як матеріального, так і духовного плану. Соціальна людина може знайти себе в політичному сенсі тільки в патріархальних системах, де царює дух братерства і любові, а не в сучасних режимах, що характеризуються універсальним раціональним правовим порядком.

Владна людина – надає великого значення домінуванню над іншими, встановленні контролю за ними, здатності впливати на

собі подібних просуваючи свої політичні інтереси, тому владна людина може іменуватися політичною людиною (політиком). Для політичної людини головною цінністю є влада над іншими. Усі ціннісні сфери життя владна людина ставить на службу своїм владним устремлінням. Для неї пізнання – засіб здійснення влади (науки про суспільство і людину). Але для неї в науках важливий не пафос об'єктивності, як для теоретичної людини, а те, яку користь вони можуть принести для реалізації її владних устремлінь.

Релігійна людина. Більшою чи меншою мірою релігійність притаманна кожній людині. Така людина перебуває в пошуках вищої цінності духовного існування, намагається виявити вище нескінчене. Релігійна людина пройнята прагненням долучитися до найвищої системи цінностей, яка визначає не тільки її особисте життя, а й тотальність світу в цілому.

В. Франкл вводить власне, вистраждане уявлення про цінності – смислові універсалії, що викристалізовуються в результаті узагальнення смислових ситуацій, з якими суспільству і людині довелось зіткнутись в історії. За допомогою цих цінностей людина може зробити своє життя осмисленим: за допомогою того, що ми робимо (смисл творчої діяльності); за допомогою того, що ми беремо від світу (переживання цінностей); за допомогою позиції, яку ми займаємо стосовно долі, яку не маємо змоги змінити. Відповідно до цього В. Франкл виділяє три групи цінностей: цінності творчості; цінності переживання; цінності ставлення.

Пріоритет належить цінностям творчості, головним шляхом реалізації яких є праця. При цьому смисл і цінність набуває праця людини, як її вклад в життя суспільства, а не просто праця як заняття. Смисл праці людини полягає насамперед не у тому, що людина робить, виконуючи свої обов'язки, а у тому, що вона привносить як особистість у своє діло. Цінності творчості є природніми і важливими, але вони не є необхідними.

Смисл життю, за В. Франклом, може надати одна мить, одне яскраве переживання. Із усіх переживань В. Франкл особливу увагу приділяє коханню. Любов – це взаємовідносини на духовному рівні, на рівні смислового виміру, коли переживається неповторінсть і унікальність іншої людини, пізнається її глибинна сутність. Але й любов не є найкращим варіантом смислу життя. Індивід, який ніколи не любив, може все-таки зробити своє життя осмисленим.

Найважливіші, з точки зору В. Франкла, цінності ставлення. До цих цінностей людина вдається тоді, коли вона потрапляє під владу безвихідних ситуацій. Кожне страждання (хвороба) має свій сенс. Життя людини зберігає свій смисл до останнього зітхання. В. Франкл пропонує методи логотерапії для тих, хто опинився у бизвихідних життєвих ситуаціях, які здається позбавлені смислу [1].

Сенс не тільки повинен, а й має бути знайдений. У пошуках сенсу людину направлє її совість. Одним словом, совість – це орган смислу. Її можна визначити, як здатність шукати той єдиний, унікальний смисл, який прихований у кожній ситуації.

О. Вишневський розробив авторський системно-ціннісний підхід до визначення змісту виховання і розвитку людини. Виховання на думку О. Вишневського – це не що інше, як приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності.

О. Вишневський установлює ієрархію системи цінностей, зважаючи, з одного боку, на те, що суспільний організм включає шість ієрархічно взаємозалежних рівнів: природа – людина – родина – спільнота – нація (держава) – все людство, а з іншого, що кожен із цих рівнів виробляє і утверджує у житті свої цінності. Вони й складають ту систему, різні рівні якої розташовані за законами ієрархії у такому порядку: валео-екологічні цінності (природосвідомість, збереження здоров'я) – цінності особистого життя (характерність) – сімейні цінності (родинність) – громадянські цінності (демократизм) – національні цінності (патріотизм) [4] – абсолютні вічні цінності (моральність) – Бог (див. рис.).

В національному університеті біоресурсів і природокористування на засадах ціннісного підходу розроблена програма виховання студента «Фахівець, громадянин, патріот» [7]. У програмі зазначається, що головним суб'єктом реалізації завдань виховання у вищій

школі є наставник академічної групи, який виконує ціннісно-орієнтаційну функцію [5]

Отже, в основі змісту виховання науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей і відповідна сукупність загальнозначущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до самої себе до інших людей, до суспільства, до держави, до праці, до народу, до мистецтва, до природи. Засвоєні цінності визначають набір затребуваних суспільством особистісних якостей.

Цінність – це поняття, яке вказує на людську, соціальну і культурну значимість певних явищ і предметів дійсності. Ціннісне ставлення – це такий зв'язок людини з різними предметами і явищами дійсності, що характеризується розумінням їх значимості, емоційно-позитивною оцінкою та виявляється у соціально-корисній діяльності суб'єкта.

Цінності виховання групуються у певній системі: Г. Шевченко поділяє цінності на матеріальні і духовні (останні, у формуванні особистості, мають пріоритетне значення); П. Підкасистий виділив цінність: людини, життя, суспільства, праці, природи; В Франкл виділяє цінності творчості (праці), цінності любові, цінності ставлення; О. Вишневський групує цінності так: валео-екологічні, особисті, родинні, громадянські, національні, загальнолюдські; Е. Шпрангер, на основі орієнтації на певні цінності, побудував своєрідну теорію форм життя як типів особистості, виділивши людину теоретичну, економічну, естетичну, суспільну, владну, релігійну.

Список використаних джерел

1. Сопівник Р.В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірних наукових праць. — 2015. — Вип. 2 (65). — С. 164—173.
2. Сопівник Р. В. Експериментальна робота з удосконалення виховної роботи зі студентською молоддю / Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка, психологія, філософія». — 2010. Вип. 155, Ч. 1. — С. 282—286.
3. Сопівник Р.В. Планування виховної роботи у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». — 2016. — № 239. — С. 229—234.
4. Сопівник, Р. В. Виховання і самовиховання на засадах національно-патріотичних цінностей: методичний посібник для студентів і науково-педагогічних працівників аграрних і природоохоронних ВНЗ [Текст] / Р. В. Сопівник, Г. В. Петрів. — К. : «ЦП «Компринт», 2014. — 185 с.
5. Сопівник Р. В. Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі крізь призму функцій наставника академічної групи // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». — 2015. — № 220. — С. 172—182.
6. Сопівник Р. В. Еволюція ідей відбору та формування якостей лідера у процесі фахової підготовки майбутніх аграріїв // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2012. — № 3. — С. 13—18.
7. Ніколаєнко С. М., Шинкарук В. Д., Рудень Д. М., Сопівник Р. В., Сопівник І. В., Петрів Г. В., Кушнір А. О., Мойсеєв В. В., Давидова О. П. Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот». Навчально-методичний посібник / С. М. Ніколаєнко, В. Д. Шинкарук, Д. М. Рудень, Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник, Г. В. Петрів, А. О. Кушнір, В. В. Мойсеєв, О. П. Давидова. — К. : «ACS-ACTIVE» 2016. — 76 с.

References

1. Sopivnyk, R. V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti [Valuable orientations of existentialism in the context of the education of the person] Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: Zbirnykh naukovykh prats, 2 (65), 164—173.
2. Sopivnyk, R. V., Sopivnyk I. V. (2010) Eksperymentalna robota z udoskonalennia vykhovnoi roboty zi studentskoiu moloddiu [Experimental work on improvement of educational work with students] Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiia», 155/1, 282—286.
3. Sopivnyk, R. V. (2016) Planuvannia vykhovnoi roboty u vyshchomu navchal'nomu zakladi. Naukovyi visnyk Natsional'nogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia "Pedagogika. Psykhologia. Filosofia", 239, 229—234.
4. Sopivnyk, R. V. Petriv, H. V. (2014). Vyhovannia i samovyhovannia na zasadakh natsionalno-patriotychnykh tsinnostei: metodychnyi posibnyk dlia studentiv i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ahrarnykh i pryrodookhoronnykh VNZ [Vyhovannia i samovyhovannia na zasadakh natsionalno-patriotychnykh tsinnostei: metodychnyi posibnyk dlia studentiv i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ahrarnykh i pryrodookhoronnykh VNZ] . Kyiv: Komprynt, 185.
5. Sopivnyk, R. V. (2015) Vykhovannia osobystosti maibutn'ogo fakhivtsia agropromyslovoi haluzi kriz' pryzmu funktsii nastavnyka akademichnoi hrupy [Educating future specialist personality agro industry in the light of academic mentor functions] Naukovyi visnyk Natsional'nogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia "Pedagogika. Psykhologia. Filosofia", 220, 172—182.
6. Sopivnyk R.V. Evoliutsiia idei vidboru ta formuvannia yakostei lidera u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh ahrariiv / R. V. Sopivnyk // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka. Seriia: Pedahohika. — 2012. — № 3. — S. 13–18.

7. Nikolaienko S. M., Shynkaruk V. D., Ruden D. M., Sopivnyk R. V., Sopivnyk I. V., Petriv H. V., Kushnir A. O., Moisieiev V. V., Davydova O. P. Prohrama vykhovannia studenta: «Fakhivets, hromadianyn, patriot» [Student education program «specialist, citizen, patriot»]. Kiev: «Komprynt», 74.

Сопивнык Р. Аксиологический подход в воспитании личности

В статье осуществлен анализ ценностного подхода в контексте методологии воспитания. Акцентируется внимание на гуманистических методологических парадигмах (экзистенциализм, неотомизм, персонология) дается интерпретация воспитанию в системе их координат. Приводятся различные классификации ценностей, которые определяют воспитательный идеал. Указывается, что в процессе воспитания ценности интериоризуються, переводятся во внутренний план и становятся качествами души воспитаника (черты), определяют его характер, состояние сознания и поведенческие реакции.

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, личностные качества, методологические уровни, экзистенциализм, персонология, прагматизм.

Sopivnyk R. Axiological approach in the upbringing of personality

The article analyzes the value approach in the context of the methodology of education. The emphasis on humanistic methodological paradigms (existentialism, neotomism, personology) gives an interpretation of education in the system of their coordinates. Different classifications of values that determine the educational ideal are given. It is indicated that in the process of upbringing values are internalized, translated into the inner plan, and become the qualities of the educator's soul (the features), determine his character, state of consciousness and behavioral reactions.

Key words: value, value relation, personal qualities, methodological levels, existentialism, personology, pragmatism.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 376

Юлія СОРОЧАН

викладач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: yusyasor@yandex.ua

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНОЇ ПРИРОДИ МОРФЕМИ В ОНТОГЕНЕЗІ

У статті проаналізовано літературу з проблеми закономірності формування словотворчих умінь у дітей в мовному онтогенезі, що допоможе зрозуміти механізми й динаміку окресленого питання. Розглядається значущість формування граматичних маркерів, а саме семантичної природи морфеми, як похідної одиниці, що впливає на інші мовні рівні. Висвітлено психолінгвістичну природу словотворення, а саме: розглянуто теоретичну модель процесу опанування морфологією (формування морфеми як психолінгвістичної одиниці: моделі-типу, як генералізованих граматичних відносин; правил словотворення). Розкриті передумови виникнення генералізації граматичних відносин та визначено рівні механізму словотворення.

Ключові слова: спеціальна освіта, мовний розвиток, механізм словотворення, генералізація, морфеми, семантика, граматичні маркери.

Незважаючи на широке коло досліджень в області граматичного аналізу (К. Ушинський, Є. Соботович, В. Тищенко, І. Марченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) питання словотвору, як похідного етапу формування пасивного та активного словнику мовленнєвої компетенції дитини, все ще залишається найбільш складним етапом не тільки для дітей, а й для спеціалістів, особливо в процесі навчання дітей із порушеннями мовлення.

Як зазначають науковці, необхідний рівень мовного розвитку дитини передбачає сформованість його основних компонентів. Суттєві порушення балансу мовного розвитку за наявності психофізичних особливостей, обумовлює необхідність більш ретельного вивчення цього питання. Особливої уваги потребує питання формування граматичних маркерів в онтогенезі, а саме семантичної природи морфеми, як похідної одиниці, що впливає на інші мовні рівні [3, 5, 7].

Взагалі, формування граматичного устрію мовлення включає ряд аспектів, які належать до двох рівнів – морфологічного і синтаксичного. Разом з тим є ще один аспект, який знаходиться на межі засвоєння лексики і граматики. Це – оволодіння словотвором, усвідомлення різних його способів (способів словотворення) [6].

У процесі оволодіння мовою, як найважливішим засобом людського спілкування, умовно можна виділити три аспекти, кожен з яких може бути предметом самостійного вивчення: фонетичний розвиток, граматичний і семантичний.

Ці аспекти мовленнєвого розвитку найтіснішим чином переплітаються під час оволодіння дитиною словотвором – «особливим способом найменування об'єктів, при якому відома сторона відносин, існуючих у даного предмета думки, знаходить вираження в тих відносинах, які існують всередині самого слова» (Р. Винокур, 1959, С. 421).

При всьому розмаїтті поглядів на психолінгвістичну природу словотворення – наявність етапу, на якому здійснюється оперування морфемами, визнається практично всіма дослідниками. Таке оперування морфемами у дітей проявляється, насамперед, у продукуванні неологізмів.

На основі аналізу продуктів дитячого словотворчості – «неологізмів» – К. Чуковський припустив, що такого роду новоутворення виникають внаслідок неусвідомленого словесної творчості дитини; його основу становлять спостереження дитини за мовою, *«в яких широкий синтез поєднується з тонким аналізом. Найменший відтінок кожної граматичної*

форми вгадується дитиною з нальоту, і, коли їй знадобиться створити (або відтворити в своїй пам'яті) те чи інше слово, вона вживає саме той суфікс та закінчення, які за потаємним законами мови необхідні для певної думки і образу» [8, 18].

Але положення про те, що словотворчість – творчий процес, схожий з мовленнєвою творчістю письменників, було піддано критиці. Так, зазначалося, що творчість тут, можливо, і має місце, але не на самих ранніх етапах оволодіння граматичним устрієм. Ф. Сохіним на основі теоретичного розмірковування та аналізу неологізмів було запропоновано розуміння дитячої словотворчості як прояв динаміки оволодіння дитиною граматичним складом, явища *«генералізації граматичних відносин, незалежно від конкретного словесного матеріалу, вироблення стійкого динамічного стереотипу, в подальшому розпадається, що диференціюється під впливом практики мовного спілкування»*. Пізніше, на експериментальному матеріалі, Ф. Сохін довів, що абстрагування граматичних відносин здійснюється дитиною (при спиранні на досвід практичної діяльності) у результаті узагальнень мовних явищ. Це узагальнення призводить до того, що граматичні елементи вживаються *симпрактично*, дитина починає розуміти відносини, зафіксовані у значенні елементів [4, 47].

Таким чином, науковцем було розкрито механізм формування граматичних значень елементів (просторових прийменників). Факт розуміння дітьми 5-6 років значень словотворчих морфем був експериментально встановлен Д. Богоявленським [1]. Але питання про те, яким чином здійснюється дитиною формування граматичних форм, як складаються психолінгвістичні правила словотворення, автором не розглядався.

Д. Ельконін зазначав, що необхідною передумовою виникнення генералізації граматичних відносин є «утворення зв'язку між значенням тієї чи іншої граматичної категорії та її звуковим вираженням. Останнє можливе лише за наявності орієнтування дитини в тих звукових елементах мови, з якими утворюється зв'язок». Взагалі, орієнтуванню дитини на звукову сторону слова у процесі оволодіння граматичним складом мови Д. Ельконін надав першочергового значення [9, 111].

На основі аналізу наукової літератури щодо механізмів оволодіння дитиною граматичним устрієм, а також власного експериментального дослідження, А. Шахнарович (1974) була запропонована теоретична модель процесу опанування морфологією (формування морфеми як психолінгвістичної одиниці: моделі-типу, як генералізованих граматичних відносин; правил словотворення). У моделі знайшли відображення взаємовідношення практичної (предметної) і орієнтовної діяльності, мовленнєвого спілкування та уявлення, як основної форми психічного відображення властивостей об'єктивної дійсності та звучного мовлення. Вона охоплює випадки, які припускають можливість подібного віднесення морфеми і предметних відносин. Такою здатністю прямого співвіднесення з реальним предметним ставленням володіють, проте, далеко не всі структурні елементи слова, вона відсутня у багатьох деривaційних афіксах та кореневих морфем, тому механізм їх вичленування та формування значень цілком доки ще не зрозумілий [7].

У проведеному Т. Ушакової дослідженні функціональних структур другої сигнальної системи питання про механізми дитячого словотворення і словотворчості було розглянуто з позиції теорії динамічних часових зв'язків. Дослідницею розроблена фізіологічна інтерпретація процесів аналізу і синтезу, що призводять до вичленення словотворчих елементів та їх подальшого комбінування. Під аналізом автор розуміє «динамічну спеціалізацію елементів слів, що виникає під час їх взаємодії внаслідок того, що слова є звуковими сигналами, які містять повторювані елементи». Під синтезом – «взаємодію двох складних нервових структур, що мають певні загальні елементи, і підсумовування збудження в загальному елементі». Таким загальним елементом у двох утворених за однією моделлю форм, наприклад, «крижаний» і «сніговий», виступає значення деривaційного афікса. Проте, які саме процеси – аналізу або синтезу – призводять до формування такого значення – не з'ясувалося, його існування та участь у словотворенні лише констатувалося [5, 69].

О. Габинська виявила і систематизувала причини дитячої словотворчості. За її даними словотворчість виникає:

- *у результаті незнання дитиною нормативного найменування явищ, які необхідно позначати словом* ***(ножити – різати ножем);***
- *у результаті незнання найпростіших явищ дійсності* ***(ніж – чоловік виделки);***
- *прагнення знайти слово, схоже за контрастом або за аналогією* ***(старість – рваність);***
- *у результаті прагнення дитини римувати слова, які належать до однієї категорії понять і систематизувати їх або за контрастом або за схожістю* ***(глухий – слухий; няня няньчить – мама мамчить);***
- *прагнення наділити слово «внутрішньою формою* ***(ремонтер, напіврозумний);***
- *у результаті наслідування, оскільки будь-яке нове слово, створене дитиною, утворюється нею у відповідності з нормами, які були подані дорослими;*
- *у результаті контролю та критичної оцінки мовлення інших людей;*
- *в цілях економії часу і мови* ***(відмухуватися);***
- *у результаті протиборотьби мови дорослих* ***(лошада);***
- *у результаті неправильного засвоєння функцій тієї чи іншої частини слова* ***(коша – кішка);***
- *в результаті збереження фонетики і морфології існуючого слова, але наповнення його новим змістом* ***(млинарня – дружина млинаря****) [2].*

Отже, характер дитячих словотворчих неологізмів виявляє певні закономірності початкового етапу словотворення.

Проте, слід зазначити, що з часом словотворчість дітей згасає. Однією з причин цього процесу є наростання «лексиколізації» дитячої мови. Дитина сприймає «цілі слова» зовнішнього мовлення, що сприяє зміцненню зв'язку між окремими морфологічними елементами слів. Тоді вживання вже розроблених словесних форм стає більш «економічним процесом порівняно з відносно «громіздким способом «породження словесних новоутворень» [7, 103].

Розглядаючи особливості формування словотворення у мовленнєвому онтогенезі, Н. Лепська зазначає, що з двох років дитина починає замислюватися над законами мови, якою вона оволодіває. Це позначається насамперед у створенні нових слів, неологізмів, які найчастіше більш точно передають зміст і розкривають продуктивні системні закономірності. Для дитини існує внутрішній зв'язок між конкретною дією і предметом або особою, яка цю дію здійснює (пищалик, летунчик, кусатик – комар). При всьому індивідуальному різноманітності цих похідних в них чітко проявляється вмотивованість конкретно зроблених дій [3].

У роботах Н. Лепської дитячі похідні іменники свідчать про те, що дитина у віці від 2 до 5 років, не володіючи ніякими знаннями щодо морфологічної структури слова, інтуїтивно виробляє морфологічні членування, розуміє тонку відмінність у значеннях різних морфем, виявляє найбільш продуктивні типи словотворення, конструює такі похідні одиниці, в яких яскраво проявляється їх морфологічна структура, зумовлена семантикою.

У дитячому мовленні існує чітке протиставлення двох класів слів: мотивуючих і мотивованих, а сама мотивація буває дуже прозорою і легко розкривається. Предметом роздумів і висловлювань дитини стають і граматичні правила. Наприклад, коли вона дає тлумачення значенню способів дієслівної дії, то не пояснює значення дії, а розкриває його причину, або вказує мету, або кінцевий результат (наприклад, півень закукарікав – «це він всіх будить, отже, час прокидатись). Іншими словами діти пояснюють не значення слів, а предметні компоненти, тобто елементи ситуації.

За даними Н. Лепської, свідоме ставлення дітей старшого дошкільного віку до мови виражається в тому, що вони намагаються «логічно» пояснити різні граматичні помилки від засвоєних системних правил. Це стосується, наприклад, слів так званого загального ряду, типу нечупара, ябеда. Флексія – «а» сприймається як граматичний показник жіночого роду, про що дитина і повідомляє дорослим ***(«це Світланка – нечупара, а я – нечупар, тому що хлопчик»)***. Одухотворені іменники середнього роду, що позначають широкі, узагальнюючі поняття (кошеня) трактуються дітьми як об'єднання особин

чоловічої і жіночої статі, а тому нейтралізуємі за родом («кошеня – це воно. Тут хлопчики і дівчатка разом»). Пояснення граматичної множинності одиничного предмета діти шукають в його будові, розкладаючи цей предмет на його складові частини ***(«Я знаю, ножиці – вони, тому що у них два кільця, два кінця і ще один цвях»).*** Усі наведені приклади свідчать, на думку Н. Лепської про те, що дитина у своїх трактуваннях фактів словотвору і граматики віддає перевагу системності, ніж мовній нормі [3].

Згідно гіпотези Р. Черьомухіної та А. Шахнарович, механізм словотворення складається з двох рівнів: власне словотворчого і лексичного.

Проведене Р. Черемухіною і А. Шахнарович дослідження процесу номінації у відповідях дітей від 2 років 10 міс. до 7 років 3 міс., на питання виявило, що словотвірний і лексичний рівні знаходяться в динамічній взаємодії. У різні вікові періоди вони використовуються як фонові або як провідні під час утворення номінативної одиниці.

Відповіді дітей молодшої групи (2 роки 10 міс. – 3 роки 8 міс.) виявили, що в цей період переважає лексичний рівень, а етап оволодіння правилами словотворення тільки починається.

У середній групі (4 роки – 5 років 2 міс.) відзначено найбільшу кількість слів – неологізмів, що свідчить про переважання словотворчого рівня.

Діти старшої групи (5 років 1 міс. – 6 років 3 міс.) найчастіше використовували лексичні одиниці мови в процесі номінації, а до словотворчих засобів вдавалися при дефіциті часу або при забуванні потрібного слова.

Таким чином, на ранніх етапах оволодіння мовою провідна роль належить лексичному рівню, а в подальшому на перший план виступає словотворчий рівень [7].

А. Тамбовцевою (1983) також було виявлено три типи словотворчих процесів (мовні помилки, власне словотворчість, орієнтовні дії), а також три періоди оволодіння дітьми словотвором: період накопичення первинного словника мотивованою лексикою та формування передумов словотвору (від 2,6 до 3,6–4 років), коли слововиробництво має випадковий, ситуативний характер, що проявляється у вигляді поодиноких випадків словотворення аналогічного або кореляційного типу; період активного опанування словотворення, формування узагальнених уявлень вмотивованості найменувань та аналогічних мотивацій, регулярної словотворчості, виникнення словотворення дефініційного типу (від 3,6 до 5,6 – 6,0 років); період засвоєння норм і правил словотворення, самоконтролю, формування критичного ставлення до мовлення, зниження інтенсивності словотворчості (6,0 – 7,0 років).

За даними О. Федеравіченє (1981), дитина трьох років рідко використовує словотворчі засоби для створення нових слів, а намагається лише пояснити значення слова на основі його складу. До п'яти років у дитини зростає здатність пояснити значення слів за їх складовими частинами, збільшується здатність створення нових слів. До шести років дитина досягає того рівня розвитку, який можливий при стихійному володінню мовою [6].

Отже, ретельний аналіз спеціальної літератури довів, що в системі мови словотвір тісно пов'язан як з граматикою, так і з лексикою. В цілому, дослідженнями науковців встановлено, що дитина до початку шкільного навчання володіє практично всіма формами словотвору, які існують у мові, хоча це «володіння» і знаходиться на рівні неусвідомленого. Вона розуміє граматичні значення окремих морфем слова, оперує ними і використовує при створенні своїх нових слів в період словотворення на основі мовного чуття.

Тому формування у дітей словотворчих умінь і знань може як збагачувати словник дітей, так і удосконалювати граматичний склад їх мовлення. Оволодіння способами утворення похідних слів дозволяє більш точно висловлювати думку в зв'язному мовленні, попереджає заучування похідних слів як готових лексичних одиниць. Вивчення закономірностей оволодіння дітьми словотвором важливо ще й тому, що багато в чому ці закономірності проявляються в такому поширеному в дитячому мовленні явищі, як словотворчість. Тобто, вивчення особливостей словотворчості дозволяє виявити закономірності оволодіння способами словотворення і допомагає зрозуміти механізми й динаміку означеного процесу [1, 4, 5, 9].

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д. Н. Характеристика процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики // Вопросы психологии. 1958. №4. — С.85-99.
2. Габинская О. А. Типология причин словотворчества. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. — 152 с.
3. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). — М. : МГУ, 1997. — 151с.
4. Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П. Павлова // Советская педагогика. 1951. № 7. — С. 42—56.
5. Ушакова Т. Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. — 1970. — № 6. — С. 114—117.
6. Федеравичене Э. А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1981. — 16 с.
7. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева. — М., 1976. — С. 92—104.
8. Чуковский К. И. От двух до пяти. — М. : Педагогика, 1956. — 381 с.
9. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 115 с.

References

1. Bogoyavlenskiy D. N. (1958). *Characterization of the processes of abstraction and generalization in the assimilation of grammar [Questions of psychology]* [in Russian].
2. Gabinskaya O. A. (1981). *Typology of the causes of word creation.* Voronezh: Voronezh University Publishing House, 152 [in Russian].
3. Lepskaya N. I. (1997). *Language of the child* [Ontogenesis of speech communication]. Moscow: Moscow State Universit [in Russian].
4. Sokhin F. A. (1951). *Some aspects of the child's mastery of the grammatical system of language in the light of the physiological doctrine Pavlova* [*Soviet pedagogy, № 7*]. Moscow [in Russian].
5. Ushakova T. N. (1970). *About the causes of children's word-making [Questions of psychology, № 6].* Moscow [in Russian].
6. Federavicene E. A. (1981*). Education of senior preschoolers to elements of word-building analysis [Author's abstract. diss. ... Candidate of Sciences].* Moscow [in Russian].
7. Cheremukhina G. A., Shakhnarovich A. M. (1976). *Children's Word-Making and the Syntactic Theory of Word Formation* [Psycholinguistic Problems of Communication and Language Teaching. Ed. A. A. Leontief]. Moscow [in Russian].
8. Chukovsky K. I. (1956). *From two to five.* Moscow: Pedagogika, 381 [in Russian].
9. Elkonin D. B. (1958). *Development of speech in preschool age*. — Moscow: Izd-vo Akad. ped. Sciences of the RSFSR, 115 [in Russian].

Сорочан Ю. Б. Вопросы формирования семантической природы морфемы в онтогенезе

В статье проанализирована литература по проблеме закономерности формирования словообразовательных умений у детей в речевом онтогенезе, что поможет понять механизмы и динамику данного вопроса. Рассматривается значимость формирования грамматических маркеров, а именно семантической природы морфемы, как производной единицы, что влияет на другие языковые уровни. Освещена психолингвистическая природа словообразования, а именно: рассмотрена теоретическая модель процесса овладения морфологией (формирование морфемы как психолого-лингвистической единицы: модели-типа, как генерализованных грамматических отношений; правил словообразования). Раскрыты предпосылки возникновения генерализации грамматических отношений и определены уровни механизма словообразования.

Ключевые слова: специальное образование, речевое развитие, механизм словообразования, генерализация, морфемы, семантика, грамматические маркеры.

Sorochan Yu. Questions of formation of the semantic nature of the morpheme in ontogenesis

The article analyzes the literature on the patterns of word-formative abilities in children with speech ontogenesis, which will help to understand the mechanisms and dynamics of this issue. Discusses the importance of formation of grammatical markers, namely the semantic nature of the morpheme, as a derived unit, that affects the other language levels. Lit psycholinguistic nature of word formation, namely: the theoretical model of acquisition of morphology (the formation of the morpheme as a psycho-linguistic units: a model-such as a generalized grammatical relations; the rules of word formation). Describes the background of generalization of grammatical relations and determine the levels of the mechanism of word formation.

Keywords: special education, speech development, mechanism of formation, generalization, morpheme, semantics, grammatical markers.

Стаття надійшла до редколегії 06.09.2017

УДК 376.1-056.48:616.89-008.484:159.953.4

О. ТКАЧ

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
e-mail: oxana77tkach@ukr.net

ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розглянута проблема створення умов для формування номінативної функції словника у дітей з розладами спектру аутизму. Здійснено аналіз останніх наукових досліджень стосовно послідовності формування визначеної функції та умов організації розвивального середовища для дітей з даною патологією. Подані практичні рекомендації стосовно засвоєння дітьми навички називання предметів оточуючого середовища, її поєднання з стимуляцією розвитку моторних умінь. Перераховані напрямки корекційної роботи, вимоги до дидактичного матеріалу, подано зразки мовленнєвих інструкцій та види допомоги. Обґрунтовано потребу у використанні різних методів та прийомів подачі мовленнєвого матеріалу для дітей з різними можливостями. Висвітлено основні проблеми та труднощі з якими стикаються педагоги та батьки під час формування експресивного мовлення у дітей з розладами спектру аутизму.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, комунікативна діяльність, номінативний словник, поетапність формування функції, організація середовища.

Специфічний, негармонійний розвиток психічних процесів у дітей із розладами спектру аутизму активно досліджується фахівцями різних галузей знань. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень Н. Базими, О. Баєнської, В. Лебединського, О. Мастюкової, І. Мамайчук, О. Нікольської, Л. Нурієва, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, О. Янушко та ін. із проблеми вивчення порушень комунікативної діяльності у дітей з психофізичними вадами свідчить про особливу значимість питання формування сфери спілкування у дітей зі спектром аутистичних порушень.

Загалом, у даної категорії дітей діагностується ряд специфічних проявів серед яких: особливості поведінки та труднощі соціалізації, відставання у інтелектуальному розвитку, мозаїчні порушення у діяльності вищих психічних функцій та системні порушення мовлення. Серед широкого спектру мовленнєвих порушень найчастіше спостерігається порушення комунікативної функції мовлення. Незалежно від часу появи мовлення і рівня його розвитку дитина не використовує його для спілкування, зрідка ставить запитання, не реагує на питання оточуючих та близьких людей. Однак, досить інтенсивно розвивається автономне мовлення (не направлене на слухача) – порядковий рахунок, багаторазове повторення алфавіту, повторення завчених частинок віршів, пісень рідною чи іншими мовами. Серед характерних патологічних форм мовлення часто зустрічаються ехолалії, скандоване мовлення, своєрідна інтонація, порушення голосу з переважання високої тональності у кінці фрази чи слова. Аутисти часто говорять про себе у другій чи третій особі, у словнику відсутні імена навіть найближчих родичів (мама, тато, братик Коля). Словниковий запас ніби зупиняється у своєму розвитку і довгий час діти не засвоюють нових слів.

У корекційній педагогіці існує умовний поділ дітей даної групи в залежності від особливостей і ступеня затримки мовленнєвого розвитку. Вперше він був запропонований М. Ліблінг, а пізніше вносились зміни та доповнення О. Нікольською, О. Баєвською, Н. Базимою та В. Тарасун [3, 125]. Аналізуючи всю багатогранність проявів мовленнєвих порушень науковці прийшли до висновку, що

більшість із них нагадують симптоми сенсорної алалії.

Корекційна робота з дітьми цієї категорії передбачає їх поетапне включення у взаємодію з дорослими та однолітками. Дослідження Л. Нурієва, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун [2, 99] дали змогу визначитися з етапами роботи, які складаються з:

встановлення контакту (знаходження комфортного місця для взаємодії, визначення знайомих, та тих що не викликають агресивних реакцій чи страху предметів оточуючого середовища, підбір комфортного тембру та тональності голосу педагога);

формування навчального стереотипу (виробляємо уміння сидіти за столом чи в ігровому куточку, формуємо позитивний досвід співпраці з педагогом та систему заохочень за правильно виконане завдання, тренуємо вміння концентрувати увагу на співпраці та утримувати інструкцію);

встановлення зорового контакту (спочатку погляд фіксується на знайомому предметі чи зображенні, яке поступово переміщується педагогом на рівень своїх очей, відпрацьовується жест, що допомагає дитині зафіксувати погляд на педагогові і лише після цього формується тактильний контакт- утримування підборіддя як підкріплення жесту);

декодування міміки та жестів дорослого забезпечується за рахунок обмеження площі дослідження (використання обмежуючих рамок, звучащих предметів, робота на ігровому столику невеликих розмірів);

розвиток розуміння зверненого мовлення та виконання простих інструкцій (опредметнення ситуації сприймання, супровід сприймання моторними реакціями, почергова заміна слова рухом і руху словом, реагування на прості жести «так», «ні», «дай», «покажи», що стосуються знайомих предметів чи обставин).

Саме на цьому етапі корекційної роботи розпочинається формування номінативного словника. Розглянемо конкретну ситуація формування розуміння та активного використання слова ***кубик.*** Обраний нами предмет часто використовується дітьми у маніпулятивній грі, простий у вимові, може мати різну величину та забарвлення та слугує будівельним матеріалом для розширення меж сприймання великих і маленьких об'єктів. Дуже важливим буде підготувати середовище. Стіл, за яким сидітиме педагог з дитиною має бути чистим, світлого нейтрального кольору, без зайвих предметів на його поверхні. Найкращим варіантом є розміщення педагога навпроти дитини. Якщо це неможливо, допускається варіант розміщення поруч. На пустий столик викладається кубик, називається його назва, з ним проводяться маніпуляції у сповільненому темпі – повільно переміщуємо предмет зверху-вниз, з права на ліво, перекочуємо з однієї грані на іншу. Всі рухи супроводжуються промовлянням слова «кубик». Далі пропонуємо взяти кубик у руки, дослідити на дотик його пласкі грані та кутики, спробувати його пересунути, прокотити, сховати і.т.п. Для таких маніпуляцій величина кубика обирається такою, щоб він міг поміститися у руці дитини. Використовуючи вже знайому дитині послідовність дій «Подивися на мене», «Покажи кубик», «Дай мені кубик», «Сховай кубик». За кожну правильно виконану інструкцію пропонується заохочення.

У випадку відсутності реакції на інструкцію дії виконуються сумісно з педагогом. Дорослий своєю рукою утримує руку дитини куруючи її рухами на усіх етапах виконання завдання, механічно стимулюючи напруження та розслаблення окремих груп м'язів. Під час виконання завдань дорослий коментує кожен свій рух, максимально використовуючи стимульне слово «кубик». З кожним наступним разом рівень допомоги зменшується, а кожна самостійна вимова стимульного слова заохочується.

Коли рівень маніпуляцій з предметом досить високий, а усі дії супроводжуються вимовою слова «кубик», доцільно продемонструвати наступний предмет, що значно відрізняється за формою, може бути виготовлений з іншого матеріалу чи значно відрізнятися виконуваними рухами (машинка, м'ячик, лялька).

При наявності у словнику 3-4 нових слів, та засвоєння маніпулятивних дій з ними доцільно переходити до завдань, що дозволять дитині розрізняти ці предмети та використовувати їх назви для координування власних

рухів (можливий варіант, коли дитина просто подає перший предмет, що знаходиться до неї найближче). Запропонувавши два предмети, симетрично, розміщуємо їх на столику і пропонуємо їх назвати. Спочатку пропонуємо однакові маніпулятивні рухи для обох предметів, акцентуючи голосом назву предмета. Поступово акцентування голосом послаблюється і дитина самостійно відшуковує у фразі стимульне слово («Дай мені м'ячик», «Дай мені кубик»). Правильне виконання завдання підкріплюється уточненням руху («Так, ти дала що? Кубик»). Після засвоєння дій з кількома об'ємними предметами варто поступово включати рельєфні зображення з невеликою кількістю випуклих частин та з часом переходячи до пласких зображень. Всі дії, які виконувалися з об'ємними предметами, повторюються з картинками (краще фотографіями).

Засвоєння маніпулятивних дій з називанням предмета у межах знайомої ситуації слід урізноманітнювати використанням фото, де відповідні дії виконуються іншими людьми. На цьому рівні розвивається розуміння ситуації, яку дитина споглядає, а не безпосередньо переживає. Дитина, сприймаючи зображення, повторює зображені дії з предметом та супроводжує дії мовленням. На початковому етапі не варто використовувати зображення тварин. Сформувавши вміння цілісно називати предмети, ми акцентуємо увагу на назвах їх окремих частин. Починаємо з назв власних частин тіла, жестами підкріплюємо їх наявність у педагога та дитини, знаходимо їх на відображенні у дзеркалі та із закритими очима. Лише після засвоєння вміння орієнтуватися у власному тілі та тілах інших людей набуту навичку переносять на частини тіла тварин.

Наступним етапом є засвоєння назв дій. Спочатку напрацьовується вміння моторно реалізовувати певний рух. У разі чіткого виконання, називаємо його. В подальшому виконання руху і його називання стають одномоментними та супроводжуються багаторазовим повторюванням з обов'язковим емоційним підкріпленням. Тут доцільно використовувати як зображення так і невеликі відео з участю чужих, незнайомих людей («Покажи де дівчинка біжить?», «Де дівчинка спить?», «Де дівчинка іде?»). Позитивний результат у формуванні розуміння значення дієслів закріплюється стимуляцією до використання цих слів у власному мовленні та створенні відповідних словосполучень.

Дослідження О. Мастюкової, І. Мамайчук, К. Островської [5, 114] свідчать про необхідність додаткової стимуляції у розвитку загальної та мілкої моторики, використовуються різні масажні техніки, психомоторна стимуляція та інші прийоми. Вчитель-логопед включає обов'язково включає у корекційні заняття такі види діяльності як:

- конструювання з кубиків будиночків, веж і т.д., спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно;
- розкладання і складання розбірних іграшок: матрьошок, пірамідок, чашечок, кубиків;
- складання з паличок геометричних фігур, букв;
- обведення контурів предметних зображень;
- розфарбовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями;
- розстібанням і застібання ґудзиків, ремінців, шнурування;
- робота з мозаїкою;
- пальчикові ігри з мовленнєвим супроводом;
- розвиток артикуляційної моторики;
- формування кінетичних та кунестетичних відчутті.

Також варто зупинитися на найбільш поширених типах помилок, що зустрічаються у професійній діяльності як педагогів так і батьків. Однією з найважливіших є завищені вимоги та очікування. У розвиток мовлення вкладаються величезні ресурси, витрачається значна кількість часу, однак, працюючи над розвитком мовленнєвих умінь важливо враховувати, що зусилля, вкладені в застосування тих чи інших методик для їх розвитку, можуть не привести до бажаного результату, внаслідок неправильних або несвоєчасних дій.

В процесі занять багато педагогів і батьків вважають за краще працювати над словесною імітацією. Щоб дитина повторював звуки, склади і слова. І довгі години занять вкладаються в те, щоб дитина повторював «аааа»,

«оооо», «іііі», «мама». Найчастіше, інтенсивна робота над звуконаслідуванням швидко викликає у дитини фрустрацію, і вона починає уникати таких вправ, плакати, кусатися. Однак, якщо навичка повторення складів і слів не розвивається одночасно з навичкою комунікації, то навіть, коли дитина навчилася повторювати звуконаслідування, це не стимулює виникнення потреби у спілкуванні, дитина не бажає ділитися враженнями, або відповідати на питання. Для того щоб мовлення дитини розвивалося, їй необхідно навчитися звертатися з проханнями до оточуючих – підходити до дорослого, вимагати його уваги, пояснити доступним способом (за допомогою жесту, картки або слова) що їй необхідно, і отримати бажане. Педагоги і батьки уникають такої роботи через труднощі з відтворенням ситуацій, в яких необхідно навчати звертатися з проханням. Якщо дитина не вміє просити про допомогу то компенсує проблемною поведінкою і тоді досягатиме своєї мети за допомогою істерик, агресії направленої зовні чи всередину.

Наступною проблемою є неправильна процедура перенесення контролю і неправильне використання підказок.

Для того, щоб дитина могла сказати слово, не тільки повторюючи за дорослим, але і використовуючи це слово для прохання, найменування цим словом предмета, або відповідати на питання, потрібно правильно використовувати процедуру перенесення контролю. На практиці часто відбувається, що дитина може повторювати склади «со», «ба», «ка», але не може вимовити це слово, коли бачить картку із зображенням собаки, або відповісти на питання «Хто гавкає?». І тоді, коли від дитини вимагають назвати картку, дитина чекає словесної підказки, або починає вгадувати, і вимовляти різні слова поспіль, або повторює питання / ехолалія, демонструє небажану поведінку і уникає вимог.

Для того, щоб допомогти дитині вимовляти слово в різних функціональних ситуаціях, потрібно проаналізувати, який вид підказки буде найбільш ефективним в даному випадку, і яким способом її використати. Часто візуальна підказка (картка, на якій написано слово) буває більш ефективним видом підказки. Також дуже важливе своєчасне надання підказки – відразу після основного стимулу. Наприклад, якщо показувати дитині собаку, і одночасно з цим підказувати «Собака», дитина повторить слово «собака», але дана реакція як і раніше буде контролюватися підказкою, а не основним стимулом – зображенням собаки. Отже, спочатку потрібно показати основний стимул – зображення собаки, і тільки потім підказувати.

Не меншою помилкою є врахування поведінкових реакцій. Оскільки поява експресивного мовлення у дитини є метою занять, педагоги часто починають заняття саме з цього – показують дитині картки, і вимагають їх називати, або вимагають повторювати слова і склади, або відразу ж відповідати на питання. Але для дитини з розладами спектру, у якої труднощі саме в цій сфері, часто буває складно включитися, і вона або нічого не говорить – замовкає, відгороджується, або демонструє небажану поведінку і плаче. Для того, щоб дитина включився і співпрацювала в процесі виконання вправ, бажано починати заняття з інших, більш легких і мотиваційних завдань. А якщо дитина в процесі виконання вправи на називання або звуконаслідування раптом припиняє реагувати, або уникає вимог, можна швидко змінити напрямок роботи – замість називання карток тренувати розрізнення карток, замість словесної імітації переключитися на моторну імітацію. У даних вправах педагог може використовувати фізичні підказки, допомогти дитині включитися, і як тільки дитина починає самостійно виконувати потрібні дії, переключитися знову на експресивні завдання. Також дуже корисно в процесі занять використовувати «Змішані блоки», і швидко чергувати різні вправи. Тоді дитина менше втомлюється, краще зосереджується, і швидше досягає бажаних результатів.

Робота над формування комунікативної функції мовлення дуже клопітка. Кожен елемент мовлення – прохання, називання, повторення, відповідь на питання, розуміння складних двокомпонентних інструкцій, повинен формуватися послідовно. Робота над деякими навичками не повинна випереджати формування інших. Наприклад, робота над відповідями не питання розпочинається піс-

ля формування мінімального словникового запасу, а номінативна функція розвивається після встановлення контакту та концентрації уваги на невербальних стимулах. А якщо у дитини немає початкових навичок моторної імітації, починати роботу над словесною імітацією недоцільно, і це призведе до фрустрації. Без тренування навички використання прохань дитина не навчиться спонтанно використовувати мовлення для комунікації.

Загалом, формування номінативної функції мовлення важкий та довготривалий процес, що залежить як від зусиль педагога так і від готовності дитини до сприймання, осмислення та відтворення мовленнєвої ситуації. У більшості випадків раннього корекційного втручання вже на третьому-четвертому році життя формуються передумови до розвитку номінативного словника. Іноді розвивається готовність до сприймання та часткового розуміння мовленнєвої ситуації, а у досить рідкісних випадках активне використання мовлення може стати доступним для дитини вже під час шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Логопедія. Підручник / За ред. М. К. Шеремет. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. — 776 с.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Т. В. Скрипник. — К. : Видавництво “Фенікс”, 2010. — 320 с.
3. Тарасун В. В. Аутологія : [монографія] / В. В. Тарасун; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К. : Леся, 2014. — 579 с.
4. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: У 2-х томах / За ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун. — Том І: Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. — К., 2006. — 249 с.
5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д.І. Шульженко. — К., 2009. — 385с.

References

1. Lohopediia. Pidruchnyk, Za red. M.K. Sheremet K. : Vydavnychyi Dim «Slovo», 2015. — 776 s.
2. Skrypnyk T.V. Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia / T.V. Skrypnyk. — K. : Vydavnytstvo “Feniks”, 2010. — 320 s.
3. Tarasun V. V. Autolohiia : [monohrafiia] / V. V. Tarasun; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. — Kyiv : Lesia, 2014. — 579 c.
4. Tekhnolohii psykhichnoi intehratsii ditei z autyzmom: U 2-kh tomakh / Za red. V. Bondaria, V. Zasenka, V. Tarasun — tom I: Formuvannia peredumov navchalno-piznavalnoi diialnosti u ditei z autyzmom. — K. :, 2006. — 249 s.
5. Shulzhenko D.I. Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei: Monohrafiia. / D.I. Shulzhenko. — K., 2009. — 385 s.

Ткач О. Формирование номинативного словаря у детей с нарушениями спектра аутизма

В статье рассмотрена проблема создания условий для формирования номинативной функции словаря у детей с нарушениями спектра аутизма. Осуществлён анализ последних научных исследований относительно последовательности формирования этой функции и условий организации развивающей среды для детей с данной патологией. Представлены практические рекомендации по усвоению детьми навыка называния предметов окружающей среды, его сочетание со стимуляцией развития моторных умений. Перечислены направления коррекционной работы, требования к дидактическому материалу, представлены образцы речевых инструкций и виды помощи. Обоснована необходимость в использовании различных методов и приемов подачи речевого материала для детей с разными речевыми возможностями. Освещены основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются педагоги и родители при формировании экспрессивной речи у детей с расстройствами спектра аутизма.

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, коммуникативная деятельность, номинативный словарь, этапы формирования функции, организация среды.

Tkach O. Formation of a nominative dictionary in children with autism spectrum disorders

The article considers the problem of creating conditions for the formation of the nominative function of the dictionary in children with autism spectrum disorders. The analysis of the latest scientific research on the sequence of the formation of this function and the conditions for the organization of the developing environment for children with this pathology is carried out. Practical recommendations on the children's learning of the skill of naming environmental objects, its combination with the stimulation of the development of motor skills are presented. The directions of correctional work, requirements for didactic material are listed, samples of speech instructions and types of assistance are presented. The need for using various methods and methods of supplying speech material for children with different speech abilities is grounded. The main problems and difficulties encountered by teachers and parents in the formation of expressive speech in children with autism spectrum disorders are highlighted.

Key words: disorders of autism spectrum, communicative activity, nominative dictionary, stages of function formation, organization of environment.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

Валентина ФРИЦЮК

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
e-mail: valentina.frytsiuk@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У статті проаналізовано стан підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у педагогічних вищих навчальних закладах. На основі теоретичного аналізу філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення визначено поняття розвиток, саморозвиток особистості. Проаналізовано досвід професійного саморозвитку, описаний у статтях, у матеріалах конференцій учителями, які вже працюють за тією чи іншою спеціальністю, а також питання підготовки до професійного саморозвитку майбутніх фахівців, що розглядаються в дисертаційних дослідженнях. Здійснений аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні педагоги, безперервний професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, досвід, стан підготовки.

Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити розвиток особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а саморозвиток особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження професійний саморозвиток трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на осягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою

тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукання особистості до саморозвитку, ознайомлення її з засобами саморозвитку.

У цьому контексті особливо важливо з'ясувати стан підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах.

Метою статті є висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних ВНЗ.

Теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти займалися В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень та ін.; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Булгакова, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула та ін. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці А. Алексюка, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, І. Зязюна та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко, О. Сергеєнкової, Б. Федоришина та ін. Формуванням педагогічної майстерності й творчостих здібностей опікувалися Є. Барбіна, Ю. Кіщенко О. Отич, С. Сисоєва та ін., професійним становленням молодого вчителя – Т. Чувакова та інші. Роль і специфіку організації педагогічної практики досліджували Н. Горопаха, О. Почерніна, Г. Шулдик та ін.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [18] вказано, що ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Вважаємо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку сприятиме розвитку такого мислення, відповідних умінь і навичок.

Досвід професійного саморозвитку в Україні представляють самі вчителі, зокрема на конференціях. Так, наприклад, на науково-практичній інтернет-конференції «Досвід професійного саморозвитку молодого педагога» було представлено й узагальнено досвід молодих учителів стосовно використання у фаховому саморозвитку ІКТ і можливостей Інтернету; участь у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях і вивчення досвіду авторських шкіл; опрацювання та застосування педагогічних інноваційних технологій тощо [13].

Досвід професійного саморозвитку вчителів висвітлюється також у збірнику матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції «Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет», у якому подано актуальні проблеми створення інформаційно-комунікаційного освітнього простору післядипломної освіти для професійного саморозвитку, теоретико-методологічні аспекти дистанційного навчання, визначаються форми й методи управління самоосвітою педагога тощо [44]. Зауважимо, що досвід професійного саморозвитку найчастіше описують у статтях чи в матеріалах конференцій учителі, які вже працюють за тією чи іншою спеціальністю. А питання підготовки до професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядають переважно в дисертаційних дослідженнях.

Ділиться власним досвідом і значна частина науковців, які займають проблемою професійного саморозвитку. Так, наприклад, М. Поплавська з Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» описує теоретично обґрунтовані й експерим ентально перевірені педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку; комплекс інноваційних форм і методів навчання, які сприятимуть цьому процесу; вдосконалення змісту лекцій і практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, що викладаються студентам інженерних спеціальностей [99].

А. Кужельний описує досвід впровадження в навчально-виховний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка професійно-орієнтованої технології формування готовності студентів технологічних факультетів педагогічних ВНЗ до професійного саморозвитку: розробку спецкурсу «Професійний саморозвиток майбутнього вчителя», модернізацію змісту й технології педагогічної практики студентів; впровадження методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку [6].

С. Кубрак проводила дослідно-експериментальна роботу на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна», Житомирського державного університету імені Івана Франка. Одержані результати полягають у розробці системи форм і методів використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, впровадженні програми спецкурсу «Інформаційні технології в професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю», підготовці відповідного навчально-методичного посібника [5].

Досвід підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку має й Л. Бондаренко. Практичне значення одержаних нею результатів дослідження полягає в обґрунтуванні й апробації в навчально-виховному процесі спеціального курсу «Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики», тренінгу рефлексії, розробленні програми педагогічної практики зі спеціалізації «Режисура позакласних музично-виховних заходів» для гуртка «Музично-театральна студія» та її реалізації в межах Соціального проекту Київського університету імені Бориса Грінченка «З Києвом і для Києва» [1].

З метою вивчення вітчизняного досвіду підготовки фахівців, зокрема, майбутніх педагогів, на початку експерименту нами було проведене опитування в кількох педагогічних університетах країни, зокрема у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Хмельницькому національному університеті.

Узагальнення відповідей респондентів показало таке: на запитання «Чи усвідомлюєте ви необхідність безперервного професійного саморозвитку?» 57% опитаних відповіли, що «не замислювались над цим питанням»; 35% зазначили, що їх це не цікавить. На запитання «Чи готові ви до безперервного професійного саморозвитку?» лише 3% відповіли ствердно. На запитання «Чи знаєте ви методики (технології) професійного саморозвитку?» 5% опитаних відповіли «так», але конкретизувати відповідь не змогли. На запитання «Чи приділяють викладачі у вашому університеті увагу професійному саморозвитку студентів?» 8% відповіли «так», проте більшість опитаних дала відповідь, що не були присутні на лекціях з подібною тематикою, хоча значна частина студентів відповіли, що бажали б уже зі студентської лави займатися власним професійним саморозвитком, оскільки вважають це вкрай важливим для майбутньої кар'єри.

Якщо розглянути процес саморозвитку з точки зору вікових особливостей особистості (а нас цікавлять студентські роки), то очевидним є те, що саме у цьому віці велике значення має емоційна сфера, яка характеризується періодичним переживанням незадоволеності життям, собою, іншими людьми. При неправильному педагогічному підході такі стани можуть носити деструктивний характер. І навпаки, якщо енергію цих станів звернути на вирішення значущих для студента завдань, незадоволеність стане стимулом до конструктивної, плідної роботи [22], зокрема, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

С. Кузікова зазначає, що однією з основних психологічних умов готовності суб'єкта до самозміни є відчуття і усвідомлення ним потреби у самозміні й особистісному зростанні. Така потреба, на думку науковця, в юнацькі роки вже назріла. Адже особистісне самовизначення, актуальне для цього віку, в сучасній психології розглядають як основу самодетермінації власного розвитку. Крім того, в юнацькому віці всі складові самосвідомості набувають достатньої

зрілості. Можна припустити, що для становлення особистості як суб'єкта саморозвитку саме цей вік є сенситивним. А завдання спеціально організованої роботи дорослих (педагогів, психологів) з молоддю має бути формування у юнацтва здатності до усвідомленого саморозвитку, активізація потреби у самозміні та навчання способам і прийомам роботи над собою, що неодмінно включає такі моменти, як рефлексія, саморегуляція, самоспостереження, самоаналіз та ін. [77, с. 89].

Детальний аналіз потенційні можливостей педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОКР «бакалавр» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, з точки зору підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дозволяє зробити певні висновки. Не применшуючи потенційні можливості проаналізованих курсів педагогічного спрямування для професійного саморозвитку майбутніх учителів, все ж зауважимо, що всі вони є вузькоспеціальними і стосуються лише окремих аспектів майбутньої професійної діяльності. Отже, здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Втім, недостатня увага аналізованих навчальних програм і навчальних дисциплін до висвітлення цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності, практично-операційної підготовки студентів стосовно професійного саморозвитку та інших важливих для формування досліджуваного нами феномену питань зумовила прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з проблеми підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку, а також про розроблення авторського спеціального курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», зміст якого у ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, здійснене нами вивчення стану підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку у педагогічній практиці дає підстави стверджувати, що значна кількість загальноосвітніх навчальних закладів України намагається запровадити ті чи інші заходи, що стосуються професійного саморозвитку студентів: організовуються круглі столи з передовими учителями, проводяться бесіди, лекції тощо. Проте варто зазначити, що цього недостатньо для якісної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / Лариса Анатоліївна Бондаренко. — Київ, 2014. — 235 с.
2. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : Монография / Е. А. Власова. — Балашов : Николаев, 2009. — 116 с.
3. Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матеріали науково-практичної інтернет-конференції / Уклад. Н. В. Розіна. — Черкаси : Вид-во ОІПОПП. 2014. — 106 с.
4. Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет : матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції. — Черкаси : Вид-во ОІПОПП. 2013. — 194 с.
5. Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С. В. Кубрак; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. — Житомир, 2012. — 20 с.
6. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». — Переяслав-Хмельницький, 2014. — 20 с.
7. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми : МакДен, 2011. — 149 с.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf (1.07.2013). — Назва з екрану.
9. Поплавская М. В. Исследование структуры готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию / М. В. Поплавская // Мир науки, культуры, образования. — Выпуск 6. 2013. — С. 140—142.

References

1. Bondarenko L. A. Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 — teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Larysa Anatoliivna Bondarenko. — Kyiv, 2014. — 235 s.
2. Vlasova E. A. Professyonalnoe samorazvytye budushchykh sotsyalnыkh pedahohov : Monohrafyia / E. A. Vlasova. — Balashov : Nykolaev, 2009. — 116 s.
3. Dosvid profesiinoho samorozvytku molodoho pedahoha : materialy naukovo-praktychnoi internet-konferentsii / Uklad. N. V. Rozina. — Cherkasy : Vyd-vo OIPOPP. 2014. — 106 s.
4. Dosvid profesiinoho samorozvytku pedahohichnoho pratsivnyka na osnovi vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii ta potentsiinykh mozhlyvostei merezhi Internet : materialy Vseukrainskoi z mizhnarodnoiu uchastiu naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii. — Cherkasy : Vyd-vo OIPOPP. 2013. — 194 s.
5. Kubrak S. V. Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia filolohichnoho profiliu zasobamy informatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia i metodyka prof. osvity» / S. V. Kubrak; Zhytomyrskyi derzhavnyi un-t imeni Ivana Franka. — Zhytomyr, 2012. — 20 s.
6. Kuzhelnyi A. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Andrii Volodymyrovych Kuzhelnyi; DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyts. derzh. ped. un-t im. Hryhoriia Skovorody». — Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2014. — 20 s.
7. Kuzikova S. B. Psykholohiia samorozvytku : navch. posib. / S. B. Kuzikova ; Sum. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. — Sumy : MakDen, 2011. — 149 s.
8. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. — Rezhym dostupu : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf (1.07.2013). — Nazva z ekranu.
9. Poplavskaia M. V. Yssledovanye strukturы hotovnosty budushchykh ynzhenerov k professyonalno-lychnostnomu samorazvytyiu / M. V. Poplavskaia // Myr nauky, kulturы, obrazovanyia. — Vыpusk 6. 2013. — S. 140-142.

Фрицюк В. Подготовка будущих учителей к профессиональному саморазвитию в педагогических вузах

В статье проанализировано состояние подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию в педагогических высших учебных заведениях. На основе теоретического анализа философских, психологических, педагогических, акмеологических исследований по проблеме личности, ее развития и самосовершенствования определены понятия развитие, саморазвитие личности. Проанализирован опыт профессионального саморазвития, описанный в статьях или в материалах конференций учителями, которые уже работают по той или иной специальности, а также вопросы подготовки к профессиональному саморазвитию будущих специалистов, рассматривающиеся в диссертационных исследованиях. Проведенный анализ современных программ, нормативных учебных дисциплин, курсов по выбору дает основания отметить их определенный потенциал для формирования готовности будущих учителей к профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущие педагоги, непрерывное профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию, опыт, состояние підготовки.

Frytsiuk V. Training future teachers to professional self-employment in pedagogical universities

In article the scientific and methodological system of prospective teachers' training to continuous professional self-development is substantiated and developed, which is based on the conceptions of acmeological, axiological, anthropocentrical, activities, competence, cultural, personal, synergistic and systematic approaches. The system takes into account the structure of readiness of prospective teachers for professional self-development and trends of modern education. In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent to the modern educational process. «The readiness of prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability to purposeful reflexive activities, which is associated with design and implementation of quality changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of own educational and professional activities. Taking into consideration the scientific and methodological analysis of the concept of readiness of prospective teacher for continuous professional self-development, features of teacher's professional activities and directions of modernization of pedagogical education, the organizational and pedagogical conditions are substantiated and implemented; structural and functional model of scientific and methodological training system of prospective teachers for continuous professional self-development is developed; methodological approaches to problem's solving are improved.

Key words: professional self-development, future teachers, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuous professional self-development, experience, state of training.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 372.87

Юлія ХАЙРУЛЛІНА

кандидат філософських наук, доцент,
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: polnujstil@gmail.com

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ДИСЦИПЛІН ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

Статтю присвячено розкриттю значення компетентнісного підходу для організації практичної підготовки майбутніх вчителів освітньої галузі «Мистецтво». Запропоновано класифікацію: ядерні, функціональні та креативні компетенції, розкрито їх сутність та наведено види діяльності для реалізації означених компетенцій в контексті фахової підготовки студентів освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура».

Ключові слова: освітня галузь «Мистецтво», ядерні компетенції, функціональні компетенції, креативні компетенції, педагогічна практика.

Становлення майбутнього фахівця неможливо без практичної підготовки, яка стане усвідомленням вірності обраного шляху та відповідності власних уявлень реаліям обраної професії, розумінням власної потенційності та можливістю скоригувати академічну діяльність в контексті досягнення максимальної релевантності компетенцій, задекларованих освітнім напрямом спеціальності студента до вимог шкільної практики.

Метою даної статті є визначення ролі та сутності компетентнісного підходу у практичній підготовці майбутніх вчителів освітньої галузі «Мистецтво» та актуалізація моделі професійних компетенцій студента-практиканта освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура».

Надання студентам можливості отримати практичного досвіду педагогічній діяльності у якості вчителя дисциплін галузі «Мистецтво» є головною метою педагогічної практики, яка проводиться на третьому та четвертому році навчання згідно навчального плану підготовки бакалаврів освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізації «Художня культура».

Педагогічна практика реалізує базові та предметні компетенції, набуті студентами спеціальності впродовж опанування дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання інтегрованого курсу Мистецтво», «Методика музичного виховання», «Художня культура», «Методика художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва в ЗОШ» тощо. Ефективність педагогічної практики майбутніх учителів залежить від:

- володіння знаннями історії та теорії мистецтва та суміжних дисциплін;
- знання сутності компонентів методичної системи навчання мистецтву (мотив і цілі навчання, методи, прийоми, технології, засоби, форми навчання);
- озброєності практиканта психологічними знаннями, вміннями та навичками, які необхідні для навчально- виховної роботи з учнями.

Впродовж проходження педагогічної практики передбачено формування базових компетенції, які необхідні для подальшої професійної діяльності майбутніх вчителів «мистецтва». Сучасний компетентнісний підхід до підготовки вчителя спрямований на формування фахово грамотної самостійної та активної особистості, яка здатна до реалізації теоретичних знань у педагогічній площині. Проблемами кометентнісного підходу займалися вчені та педагоги, починаючи з ІІ половини ХХ сторіччя: В. Биков, А. Маркова,

В. Маслов, Н. Радіонова, А. Хуторський. Аспекти фахової компетентності галузі педагогіки мистецтва присвячені праці Л. Арчажнікової, О. Гайдамаки, А. Козир, Л. Масол, Г. Падалкі, О. Щолокової.

Під час наукового дискурсу було надано визначення основним категоріям, що ними слід оперувати для актуалізації даної проблеми. Ключове поняття «компетентність» має багато тлумачних варіантів, так, дослідник І.Черемис, артикулює його як якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації) [8,84-85]. За визначенням В. С. Іванова «компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності» [4, 54–55]. «Професійну компетентність» В. Галузинський та М. Євтух трактують як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [1, 11]. О. С. Заблоцька визначає «кваліфікацію» як офіційне визнання результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності, вона-ж надає визначення «компетенціям», що на її думку є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході [3, 52].

О. Дубасенюк, до основних складових елементів професійно-педагогічної компетентності відносить:

- компетентність у сфері теорії та методики виховного процесу;
- компетентність у сфері фахових предметів;
- соціально-педагогічну компетентність;
- диференціально-психологічну компетентність;
- аутопсихологічну компетентність [2, 95].

На думку А. Хуторського компетентність має наступні елементи:

- когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);
- операціонально-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання данного предмета);
- особистісна складова (етичні й соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста) [7, 135].

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [4, 107].

Отже, якщо підвести підсумки компетентнісного дискурсу можна узагальнити усі вищенаведені системи розподілу та запропонувати наступну наочну модель професійних компетенцій студента-практиканта освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура»:

– Ядерні компетенції (сума теоретичних знань які складають загальнопрофесійну базу вчителя (провідна дисципліна, педагогіка, психологія);

– Функціональні компетенції (сума інструментальних компетенцій галузей предметної дидактики) –методика викладання курсу «Мистецтво», методика організації художнього сприйняття, методика аналізу художніх творів, методика організації художньо-освітнього простору, методика оцінювання знань, методика організації позакласної мистецької діяльності;

Таблиця 1

Модель професійних компетенцій студента-практиканта освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура»

Вид компетенції	Сутність компетенції	Види діяльності з реалізації компетенції під час проходження педагогічної практики з мистецтва
1. Ядерні компетенції	1.Оволодіння теоретичною інформацією з академічних дисциплін	1. Опрацювання літератури з історії мистецтва, теорії мистецтва, вікової психології та педагогіки за запропонованим переліком
		2. Конспектування першоджерел
		3. Складання реферованого переліку опрацьованої літератури
		4. Організація проведення педагогічного експерименту
		5. Обробка та аналіз результатів експерименту
		6. Написання наукової статті за результатами проведення експерименту
2. Функціональні компетенції	1.Здатність застосувати на практиці теоретичні знання з базових академічних дисциплін	1. Складання шкільної документації: календарного планування, конспекту уроку, ведення сторінки класного журналу
	2. Організація освітнього простору уроку мистецтва, навчальна, виховна та оцінювальна діяльність педагога загальноосвітньої школи	1. Розробка та проведення занять з курсу «Мистецтво» для учнів молодшої школи та старшої школи
		2. Тренінги з подолання конфліктних ситуацій на уроці, дотримання дисципліни
		3. Психологічна оцінка учнів класу, складання плану виховної роботи
		4. Розробка та проведення тестів, контрольного заняття з Мистецтва
	3.Використання методичного інструментарію вчителем мистецтва: володіння методами, прийомами та технологіями художньої дидактики у шкільних, позакласних та позашкільних умовах	1. Використання художньо-педагогічної технології на уроці (інтерактивна, інтегративна, творчих проектів, case study)
		2. Організація музичної, сценічної, образотворчої діяльності на уроці мистецтва
		3. Складання емоційної партитури уроку мистецтва
		4. Робота з класною дошкою (scribing-технологія)
		5. Створення ілюстративної бази для уроків (презентації Power Point)
		6. Організація та проведення позакласного мистецького заходу
		7. Організація та проведення позашклільного мистецького заходу
3. Креативні компетенції	1. Мистецька діяльність майбутнього вчителя «Мистецтва»	1. Створення моделі художньо-педагогічного аналізу-інтерпретації творів різних мистецтва (архітектура, скульптура, музичне, образотворче мистецтво)
		2. Виконання вокального, інструментального музичного твору, хореографічного фрагменту, інсценізація, графічний ескіз, фото-композиція
		3. Підготовка наочності до уроку мистецтва

– Креативні компетенції (художньо-педагогічна діяльність вчителя мистецтва на уроці – гра на музичних інструментах, вокал, театральна діяльність, хореографічна діяльність,створення інформаційної художньої продукції, тощо).

Таким чином, під час проходження практики діяльність студента-практиканта освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура» буде спрямовано на реалізацію означених професійних компетенцій:

Підводячи підсумки викладеного в статті дослідження та встановлюючи віхи подальших наукових розвідок слід зазначити:

– компетнтнісний підхід у оргаінізації практичної підготовки майбутнього вчителя галузі «Мистецтво» зумовлено необхідністю у імплементації концепції Нової української школи та оптимізації підготовки сучасного вчителя;

– виділення фахових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє сформулювати модель професійних компетенцій студента-практиканта освітнього напряму 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) спеціалізація «Художня культура», до якої входять ядерні, функціональні та креативні компетенції.

Отже, практика є необхідною складовою підготовки фахівця любого напряму, особливо важлива вона для професійного становлення вчителя, таким чином, наукові розвідки , спрямовані на вдосконалення педагогічної практики, її змісту та структури не втрачатимуть актуальності.

Список використаних джерел

1. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — К. : Вища школа, 1995. — 237с.
2. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 4. — С. 94—97.
3. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2008. — № 39. — С. 52—56).
4. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : педагогічні науки. — 2008. — Вип. 42. — 147 с.
5. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. — Х. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32)).
6. Савенкова Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы // Педагогика искусства: научный журнал. — № 4, 2010. — С. 67—72.
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.

References

1. Haluzynskyi V. M., Yevtukh M. B. (1995) *Pedahohika: teoriia ta istoriia [Pedagogy: theory and history]. Pedagogy and psychology.* Kiev [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk O. A. (1994) *Kontseptualni polozhennia teoretychnoi profesiinoi diialnosti [Conceptual provisions of theoretical professional activities]. Pedagogy and psychology.* Kiev [in Ukrainian].
3. Zablotska O. S. (2008) *Kompetentnist, kvalifikatsiia, kompetentsiia yak kliuchovi katehorii kompetentnisnoi paradyhmy vyshchoi osvity[*Competence, qualification, competency as key categories of competence-based paradigm of higher education*].* Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Ivanova S. V. (2008) *Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pisliadyplomnoi osvity [Functional approach to the definition of professional competence of teachers of biology and the organization of its improvement in the institution of postgraduate education].* Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Rodyhina I. V. (2006) *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia [A competency based approach to study]* Kharkiv[in Ukrainian].
6. Savenkova L.G.(2010). *Pedagogicheskie usloviya vnedreniya v praktiku obucheniya shkolyi integrirovannogo napravleniya rabotyi.[Pedagogical conditions of the implementation in practice of integrated areas of school trainings].* Moscow [in Russian].
7. Khutorskoi A. V. (2002) *Kliuchevyie kompetentsyy kak komponent lychnostno- oryentyrovannoi paradyhmyi obrazovanyia [Key competences as a component of personality — oriented paradigm of education] Student in a secondary school.* Moscow [in Russian].
8. Cheremys I. (2006) Novi vymohy do spetsialista: poniattia kompetentnosti y *kompetentsii [New requirements for the specialist: the concept of competence and competence]* Higher education of Ukraine. Kiev [in Ukrainian].

Хайруллина Ю. Компетентностный подход в организации педагогической практики в образовательной отрасли «Искусство»

Статья посвящена раскрытию значения компетентностного похода в организации практической подготовки будущих учителей образовательной отрасли «Искусство». Предложено классификацию: ядерные, функциональные и креативные компетенции, раскрыта их сущность, приведены виды деятельности, направленные на реализацию вышеназванных компетенций в контексте профессиональной подготовки студентов специальности 014.13. Среднее образование (Музыкальное искусство) специализация Художественная культура.

Ключевые слова: образовательная отрасль «Искусство», ядерные, функциональные и креативные компетенции, педагогическая практика.

Khajrullina Yu. Competence approach in pedagogical practice in the educational branch «Art»

The article is devoted to disclosure the value of the competence approach to the organization of practical training the future teachers of educational branch «Art». The competence approach in organization of practical training for a future teachers of the «Art» due to the need of implementing the concept of a New Ukrainian school an aimed on optimization the training of the modern teacher. It was suggested the following classification: nuclear, functional and creative competence. It was disclosed their nature and the types of activities to implement the competencies in the context of professional training of students of the educational direction 014.13 Secondary education (Musical art) specialization «Artistic culture». Practice is a necessary component of training in any direction, especially important for the professional development of teachers, thus, research aimed at improving pedagogical practice, its content and structure will not lose its relevance.

Keywords: the educational branch «Art», nuclear, functional and creative competence, pedagogical practice.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2017

УДК 378.011:016

Гу ЦЗІН

аспірантка факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У межах даної статті розглянуто педагогічні умови формування вокального слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні умови визначенні як основні шляхи досягнення високого результату фахової діяльності у практичній роботі з школярами. Конкретизовано ряд педагогічних умов, до яких належать: налаштування майбутнього вчителя музики на відчуття точного, вірного вокального звуку засобами музичного уявлення та безпосереднього творчого співацького втілення; педагогічне забезпечення вокальної орфоепічної єдності артикуляційного апарату та звучання співацького голосу; зорієнтованість фахової підготовки студентів на формування виконавської надійності у практичній діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, формування вокального слуху, майбутні вчителі музичного мистецтва, співацька діяльність, компонентна структура.

Наукова проблема формування вокального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною проблемою сучасної теорії та практики митецької педагогіки вищої школи. Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці вокально-хорової підготовки дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу вокального слуху майбутніх фахівців. Це дозволило нам обґрунтувати вокальний слух як форму розвиненої музично-вокальної культури слуху, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості.

Дослідження критеріального підходу в сфері удосконалення вокальної підготовки майбутнього вчителя музики у системі фахової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів спиралося на досвід попередників і дозволило визначити, що основні вимоги до критеріального апарату мають бути такі: об'єктивність, під якою ми розуміємо існування досліджуваного критерію незалежно від волі та бажань дослідника; надійність як властивість певного критерію зберігати свою вимірювальну функцію (у значенні всіх показників-параметрів) під час проведення експериментально-дослідної роботи у визначених педагогічним дослідженням межах; простота, зручність виміру як можливість повторення експериментально-дослідного вимірювання у будь-якій педагогічній структурі.

При визначенні критеріїв дослідження ми спиралися на дослідження В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Д. Євтушенко, О. Єременко, П. Ковалика, А. Козир, Г. Падалки, О. Реброової, Т. Ткаченко, О. Щолокової та ін. з проблеми фахової готовності студентів-музикантів до майбутньої професійної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. На основі викладеного матеріалу визначено: основними вимогами до критеріального апарату дослідження є об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру; компонентна структура формування музично-вокальної культури слуху в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики складається з сукупності таких складових, як мотиваційно-організаційна, когнітивно-інформаційна, оцінювально-слухова та усвідомлено-дієва.

Доцільно зазначити, що вокально-теоретична підготовленість студентів щодо засвоєння комплексу теоретико-методичних знань у галузі вокальної педагогіки, акустики, фізіології, орфоепії, підтримувався додатковими

обговореннями за специфікою проблематики, що за нашими передбаченнями створювало сприятливі умови для координованості дій студентів класу з постановки голосу, проінструктованого та готового до проблемних обговорень за тематикою: «Фізіологоія та акустика у вокальній роботі», «Українська літературна орфоепія», колективних занять для збільшення інформації за даною тематикою. Групові обговорення торкались проблемних питань: «Координованість вокально-технічних умінь – цілісний процес, що обумовлений основним способом взаємодії дихальних і артикуляційних органів», й «Музично-інтонаційний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Доречно підкреслити, що природа інтонації має відчуватись студентом в елементарних частинках співацького виконання музичного твору, особливо це проявляється у роботі над вокальною технікою. Уміння правильно інтонувати за внутрішньо-слуховими уявленнями, є складовою частиною навички звуковедення, адже процес інтонування невідривно пов'язаний з м'язовими відчуттями правильного співацького дихання, атаки звуку, тощо. Координованість вокального та слухового начал додає вокально-технічної досконалості, завдяки усвідомленому співу студентів. Осмислена дія приводить до стабілізації результату, в чому ми вбачаємо секрети успіху так званих стабільних співаків, таких що демонструють високий відсоток готовності до виконавської роботи. З навиком свідомого управління регістровим звучанням пов'язана рухливість співацького голосу, його технічна досконаліть.

На думку В. Ємельянова, технічні можливості співацького голосу надзвичайно великі. Але для того, щоб навчитися ним досконало володіти, необхідні розвинені уміння й навички та особливо вокальний слух [2, 77]. За своїми справді невичерпними можливостями співацький голос перевищує найдосконаліші музичні інструменти. Але для того, щоб заблищати всіма барвами, він має бути якнайстаранніше опрацьований і сформований. Та й цього замало. Усе багатство голосу може розкрити лише співак – грамотний музикант, співак-митець, спроможний не лише видобувати з голосу потрібні йому виконавські засоби, а й продукувати їх.

Методична обізнаність акустично-фізіологічного характеру, вокального слуху в поєднанні зі специфікою вокального мислення на нашу думку, підвищить ступінь вокально-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики та вплине на якість фонації завдяки координованості дій: виразної, фонетично визначеної вимови слів,поміркованого округлення фонем, уміння дотримуватися єдиної артикуляційної манери для всіх голосних у процесі вокальної роботи. Важливим у співацькому процесі є вокальне дихання, що забезпечує оптимальні умови для роботи дихальних органів, уміння розподіляти дихання на всю музичну фразу, навички регуляції подачі дихання у зв'язку з завданням поступового посилення або послаблення звуку, тощо [1, 34]. Ефективний розвиток вокального слуху неможливий без розвиненої слухової уваги та самоконтролю, слухового диференціювання якісних сторін співацького звучання, вокально-слухових уявлень співацького звуку та способів його досягнення.

Ступінь вокально-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики формується на основі розвитку музичного слуху у комплексі: вокального, динамічного, тембрового тощо та емоційної стабільності. Вокальне мислення співака у великій мірі відноситься до специфічної, або особливої, налаштованості на опрацювання вокального твору, чому сприятиме застосування методів вокальної аналітики. Крім того опрацювання нотно-пісенного зразку в комплексному, міжпредметному вивченні, завдяки поєднанню зусиль педагогів теоретичного циклу (гармонії, сольфеджіо, тощо) дозволяє досягти бажаного результату.

На основі розробленої компонентної структури означеного феномена нами конкретизовано ряд педагогічних умов, до яких належать: налаштування майбутнього вчителя музики на відчуття точного вокального звуку засобами музичного уявлення та безпосереднього співацького втілення; педагогічне забезпечення вокальної орфоепічної єдності артикуляційного апарату та звучання співацького голосу; зорієнтованість фахової підготовки студентів на формування виконавської надійності у практичній діяльності.

Перша педагогічна умова – налаштування майбутнього вчителя музики на відчуття

точного, вірного вокального звуку засобами музичного уявлення та безпосереднього творчого співацького втілення. Активізація вокально-слухового досвіду в ході постановки та вирішення творчих навчально-пізнавальних дій спонукає студента до пошуку оптимальних способів відтворення авторського художнього задуму та вираження власних емоційних переживань, думок та почуттів. Без глибокого осмислення, міркування та пізнання неможливо осягнути цілісність художнього образу вокального твору, авторську художню концепцію бачення світу вкладену в музичний твір тощо.

Цей процес упорядковує послідовність дій щодо вивчення творів мистецтва, забезпечує розуміння взаємозалежності художніх напрямків, набуття послідовності засвоєння мистецьких знань, формування вокально-виконавських умінь та навичок, окреслення напрямків вокально-виконавського самовдосконалення тощо. На думку Г.Падалки, музичне навчання неможливо відокремити від творчої складової, бо без неї не буде створено яскравий художній образ музичного твору. Учена обґрунтувала складові творчого процесу в музичному навчанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а саме: логічне мислення; емоційні переживання; інтуїтивне осягнення змісту художніх образів творів; творча уява [3, 17].

Друга педагогічна умова – педагогічне забезпечення вокальної орфоепічної єдності артикуляційного апарату та звучання співацького голосу. Ця важлива педагогічна умова забезпечує налаштованість вокально-артикуляційного апарату співака, що визначає якість музично-вокальної культури слуху. Ця педагогічна умова налаштовує майбутніх учителів музичного мистецтва на визначення відповідних до кожного виду методів вокально-педагогічної роботи, за означеним спрямуванням – та опанування системою вокально-педагогічних компетенцій, які забезпечують готовність до даного виду діяльності за різними векторами спрямування.

З цієї позиції доречно виокремити поліфункціональність професійної діяльності майбутніх учителів музики, що полягає у досконалому володінні музично-педагогічним інструментарієм, до якого, в першу чергу, ми відносимо найяскравішу виражальну складову – досконале володіння співацьким голосом, підкріпленого пізнанням та засвоєнням фундаментальних основ музичної культури, формуванням музично-вокальної культури слуху. Успішно вирішити це завдання допомагають мультимедійні програми, а саме: заняття у медіа-клубі «Альма матер» за такою тематикою: «Основи співацької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва»; «Специфіка вокальної орфоепічної єдності артикуляційного апарату співака»; «Розвиток національної вокальної культури у прикладах медіа-ресурсу», «Образ успішного соліставокаліста у мас-медіа», «Сучасні зразки вокального виконавства у мас-медіа: реклама чи антиреклама», тощо.

Педагогічна умова – зорієнтованість фахової підготовки студентів на формування виконавської надійності у практичній діяльності є вкрай важливою умовою, яка налаштовує майбутнього вчителя музичного мистецтва на продуктивну роботу.

Доцільно зазначити, що великою мірою вокально-виконавська надійність має відношення до вокально-виконавської стабільності, обидві якості позитивного характеру, як для творення художнього продукту так і для його сприйняття. Вокально-виконавська надійність з позиції вдосконалення вокального слуху майбутнього учителя музики – це безпомилковий спів, завдяки спеціальній слуховій увазі, самоконтролю, сконцентрованому стану донесення адекватного змісту виконуваного вокального твору в найвищому якісному прояві. Слуховий самоконтроль включає: слухову увагу; чуттєве сприйняття; внутрішній спів (з опорою на зовнішнє звучання еталонного виконання твору); вокальне відтворення; осмислення (узагальнення слухових вражень від дії); досягнення певної якості у особистому виконанні; повторні дії (технічне удосконалення як засіб набуття надійності та стабільності); виконання на основі постійного контролю.

Для успішного формування виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно підібрати такий репертуар вокальних творів, які відповідають програмним канонам та дидактичним принципам професійного розвитку вокалістів з ураху-

ванням виконавських можливостей та особистим естетичним вимогам щодо емоційно-образного змісту вокального твору. Виявляти та опрацьовувати якомога більше текстових й вокально-слухових комбінацій у вокальному творі, для спеціального опрацювання з метою досягнення впевненості в якості своїх знань, умінь та навичок наближаючи власне виконання до еталонного інтонаційного та фонетично-відповідного звучання. У процесі цієї роботи важливо дотримуватись принципу психофізіологічної відповідності співацького навчання до можливостей учня, що відображає зумовленість ефективності вокально-педагогічного навчання, виховання і розвитку з урахуванням психофізіологічних можливостей студентів, які мають нерівномірно розвинуті співацькі здібності.

У висновках доцільно зазначити, реалізація вищезазначених педагогічних умов передбачає врахування у змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва наявного рівня вокальної відповідності віковим та природнім вокальним можливостям, а саме: типу голосу, його сили, тембру, діапазону, витривалості, розвитку співацького дихання, відчуття високої співацької позиції, положення гортані, та специфічних особливостей розвитку вокального слуху та артикуляційних труднощів, особливо з урахуванням специфіки підготовки студентів-іноземців, що впливає на вибір методів навчально-виховного процесу, репертуару, об'єму вокального навантаження, тощо.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В. Г. Антонюк. — К. : Віпол, 2007. — 174 с.
2. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. / Виктор Вадимович Емельянов. — 6-е изд., стер. — СПб. : Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. — 193 с. : ил. — (Учебники для вузов. Специальная литература).
3. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. / Г. Падалка. — Херсон : ХДПІ, 1995. — 104 с.

References

1. Antonyuk V. H. Vokal'na pedahohika (sol'nyy spiv): Pidruchnyk /V.H. Antonyuk. — K. : Vipol, 2007. — 174 s.
2. Emel'yanov V. V. Razvytye holosa. Koordynatsyya y trenynh. 6-e yzd., ster. /Vyktor Vadymovych Emel'yanov — SPb. : Yzdatel'stvo «Lan'»; «Yzdatel'stvo Planeta muzyky», 2010. — 193 s. : yl. — (Uchebnyky dlya vuzov. Spetsyal'naya lyteratura).
3. Padalka H. M. Muzychna pedahohika: Kurs lektsiy z aktual'nykh problem vykladannya muzychnykh dystsyplin v systemi pedahohichnoyi osvity. / H. Padalka. — Kherson: KHDPI, 1995. — 104 s.

Гу Цзинє. Педагогические условия формирования вокального слуха будущих учителей музыкального искусства

В рамках данной статьи рассмотрены педагогические условия формирования вокального слуха студентов факультетов искусств педагогических университетов. Педагогические условия определены как основные пути достижения высокого результата профессиональной деятельности в практической работе с школьниками. Конкретизирован целый ряд педагогических условий, к которым относятся: настройка будущего учителя музыки на ощущение точного, верного вокального звука средствами музыкального представления и непосредственного творческого певческого воплощения; педагогическое обеспечение вокального орфоэпического единства артикуляционного аппарата и звучания певческого голоса; ориентированность профессиональной подготовки студентов на формирование исполнительской надежности в практической деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование вокального слуха, будущие учителя музыкального искусства, певческая деятельность, компонентная структура.

Gu Jing. Pedagogical conditions for forming vocal hearing of future teachers of musical art

In the framework of this article, the pedagogical conditions for the formation of vocal hearing among students of the faculties of the arts of pedagogical universities are examined. Pedagogical conditions are defined as the main ways to achieve a high result of professional activity in practical work with schoolchildren. A number of pedagogical conditions are specified, including: tuning the future teacher of music to a sense of true vocal sound by means of musical representation and direct singing; pedagogical support of the vocal orthoepic unity of the articulatory apparatus and the sound of the singing voice; Orientation of vocational training of students on formation of performing reliability in practical activity.

Key words: pedagogical conditions, formation of vocal hearing, future teachers of musical art, singing activity, component structure.

Стаття надійшла до редколегії 05.09.2017

УДК 378.011:016

Бі ЦЗІНЧЕН

аспірант факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті проаналізовано основні принципи готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку. Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається як процес самотворення особистості внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним середовищем, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття фахово-значущих якостей у різних видах музичної діяльності. Основними принципами готовності майбутніх учителів музики до саморозвитку у практичній вокально-хоровій діяльності визначено: принцип індивідуалізації, естетичної спрямованості, цілісності, культуровідповідності, мистецької рефлексії.

Ключові слова: саморозвиток, майбутній вчитель музичного мистецтва, музично-освітнє середовище, принципи, вокально-хорова діяльність.

У сучасному світі ідея саморозвитку вже давно розглядається як щось очевидне, само собою зрозуміле. Природно, що світ не стоїть на місці, а кожна нова епоха ставить свої виклики і завдання, на які іноді потрібні та нові рішення. Тому саморозвиток є життєво необхідною ознакою особистісного зростання як умови повноцінного функціонування людини в системі соціуму. Оскільки термін «саморозвиток» складається з двох змістових одиниць (само- та -розвиток), головним елементом, все ж таки, є «розвиток», а «само»-передбачає самостійність тих процесів, що формують особистість.

Проблема саморозвитку як психологічного феномена досліджена у працях В. Біблера, В. Зінченка, Л. Іваненка, М. Кагана, Г. Костюка, А. Маслоу, Г. Олпорта, О. Шрамко та ін.; наукові аспекти поняття «саморозвиток особистості» досліджені І. Булах, О. Киричуком, О. Корніяком та ін. доцільно підкреслити, що А. Адлер, відомий німецький психолог писав, що життя – це і є розвиток, до якого нас стимулює почуття недовершеності і, відповідно, прагнення досягти досконалості.

Принципи гуманістичного розвитку особистості враховують вплив світу ідей, мислення, цінностей, духовності, почуттів, взаємовідносин людей, вражень від їх спілкування. Особлива роль належить ідеї цілісної людини, її душевне та тілесне начало, як підкреслював М. Бердяєв, що самопізнання саморозвиток відбувається через реальну діяльність особистості. Для східної цивілізації типовим є принцип затримувати погляд на самому житті. Так, наприклад, китайці, задля усвідомлення вартості свого життя, залучаються до спостереження відмінностей між предметами, тощо.

У стародавній Греції велика увага приділялась розвитку почуття власної гідності, самоконтролю, самореалізації людини як особистості. Так, Сократ писав про забезпечення умов для позитивного психічного розвитку та саморозвитку особистості, її активного творчого мислення, про рівноправну участь учителя та учнів у навчальному процесі.

Про сприяння саморозвитку писали німецькі педагоги А. Дистервег, Ф. Гребель, Г. Кершенштайнер, А. Лай. Вони дали психологічне обґрунтування необхідної активної позиції учнів у навчальному процесі. Як зазначають Є. Ісаєв і В. Слободчиков, саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення.

Системний аналіз феномена саморозвитку майбутнього фахівця у психолого-педагогічному аспекті здійснено в наукових працях таких вчених, як В. Андрєєв, Р. Ассаджіолі, М. Гусєльцова, І. Єгоричева, І. Зязюн, П. Каптєрєв, В. Кондратьєв, Д. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, А. Менегетті, Л. Мітіна, О. Пєхота, К. Роджерс, О. Сергієнко, Л. Сміт, Е. Фромм, Г. Цукерман та ін. Різні підходи до розуміння фахового становлення та саморозвитку студента дозволяють встановити, що підготовку студента з метою його саморозвитку необхідно здійснювати за такими принципами: аксіологічності (орієнтація на стійку позитивну мотивацію до саморозвитку, джерелом якого є система загальнолюдських та музично-педагогічних цінностей, ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, діалог між світом музичного мистецтва та особистістю); синергетичності (відкритості системи фахової підготовки до взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним просторами, інтеграція психолого-педагогічних, музично-теоретичних та виконавських дисциплін, розкриття та реалізацію внутрішніх потенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва); компетентності (практична спрямованість процесу музично-виконавської підготовки студентів на досягнення запланованого результату, орієнтація на практичний досвід та особистісні якості, що сприяє більш продуктивному саморозвитку).

Проблема саморозвитку особистості активно досліджується у різних галузях наукового знання, і музична педагогіка не є тому винятком. П.Харченко визначає поняття професійного саморозвитку педагога-музиканта як умови досягнення вершин досконалості музично-педагогічної діяльності, тісно пов'язаної з особистісним розвитком і залежної від багатства особистісного, професійного досвіду і наявності навичок самовдосконалення [5, 515].

Сутнісний вплив на процеси професійного саморозвитку, за визначенням дослідниці, мають особливості ціннісно-мотиваційної сфери: загальні та вузько професійні оцінки, позитивне ставлення до діяльності. Діючими ж механізмами саморозвитку є ідентифікація (як ототожнення себе з явищами оточуючого світу і загальної культури) та відособлення (як усвідомлення студентами неповторності свого життєвого шляху, прагнення до розкриття індивідуальності, пізнання власного внутрішнього світу. Виключно важливим є спілкування зі світом мистецтва на діалогічному рівні, що означає, насамперед, наявність власної точки зору, самовираження у спілкуванні.

Л. Бондаренко визначає поняття «саморозвиток особистості» як процес самотворення особистості внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей [2, 23]. Поняття ж «саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва» визначається процесом самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним середовищами, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових фахово значущих якостей у різних видах музичної діяльності.

Із наведеного вище логічно припустити, що без саморозвитку педагог-музикант не може успішно реалізувати себе в якості професіонала своєї справи. Тому більшість вчених дотримуються тієї позиції, що саморозвиток – невід'ємна складова професіоналізму педагога-музиканта.

Фундамент саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва базується на низці педагогічних принципів, якими слід керуватись у процесі вокально-хорової підготовки студентів. *Педагогічні принципи* (від лат. principium – основа, начало) належать до фундаментальних категорій педагогіки, що визначають ключові вимоги, вихідні положення, а отже, першооснови навчання та виховання, загальну спрямованість будь-якого навчально-виховного процесу. У ракурсі нашого дослідження, ми говоримо про спрямованість фахової підготовки на саморозвиток особистості студента факультету мистецтв педагогічного університету до вокально-хорового виконавства.

Педагогічні принципи, за визначенням С. Гончаренка, є системою вимог, що охоплює всі сторони навчально-виховного процесу та відображає результати узагальнення досвіду

навчально-виховної практики [3, 270]. Саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань і змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення. У загальній педагогіці визнано, що принципи мають як широке узагальнююче, так і конкретне вузьке значення певної педагогічної роботи. Витоки педагогічних принципів беруть свій початок із багатовікової практики навчання та виховання, передового педагогічного досвіду, з якого й узагальнювалися ключові положення.

У сучасній музичній педагогіці стосовно виконавських напрямків підготовки визнано, що тільки індивідуальність власних міркувань, суджень, вражень і переживань стає запорукою глибинного розуміння музики за критеріями «естетично цінного» (В. Антонюк, О. Бурська, О. Горбенко, Л. Гусейнова, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, Г. Падалка та ін.). тому основними принципами з визначеної нами проблеми є: принцип індивідуалізації, естетичної спрямованості, цілісності, культуровідповідності, мистецької рефлексії.

Г. Падалка з цього приводу зазначає, що відсутність індивідуальних підходів призводить до бездумного споживання, уніфікованого «копіювання» мистецьких зразків за певними штампами [4, 152]. Тому роботу над виконавською інтерпретацією вокально-хорових творів необхідно спрямовувати на розвиток індивідуальності, суб'єктивності й оригінальності їх сприйняття та переживання, співвіднесення із власним внутрішнім світом. Звідси й виникає необхідність дотримання першого принципу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства – *принципу індивідуалізації*.

Сутність цього принципу полягає в особистісно-орієнтованому підході до навчально-виховного процесу, що передбачає виявлення та підтримку індивідуальної емоційно-оцінної реакції у сприйнятті та засвоєнні змісту музичних образів. Доречним з цього приводу є вислів: «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватися на зовнішні стандарти художній явищ» [4, 153].

За Г.Падалкою, поряд з принципом індивідуалізації серед найголовніших принципів мистецької педагогіки виокремлено такі: естетичної спрямованості, культуровідповідності, та цілісності. Провівши певні аналогії ми визначили зміст вищезгаданих принципів з позицій готовості майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві.

Принцип естетичної спрямованості має на меті визнання естетичної цінності музичних творів; розвиток здатності студентів до естетичного сприймання вокально-хорового мистецтва, почуття прекрасного, формування художнього світогляду, високих естетичних ідеалів. «Метою естетичної спрямованості навчання, – як зазначає Г.Падалка, – виступає формування у студентів естетичного ставлення до життя, здатності до адекватної оцінки прекрасного у творах мистецтва і дійсності, формування високих естетичних ідеалів.

Таким чином принцип естетичної спрямованості орієнтує на досягнення певної рівноваги і, навіть, на зміщення навчальних акцентів з вузько технічних завдань на художньо-творчий розвиток особистості» [4, 152]. У контексті ж нашого дослідження, принцип естетичної спрямованості передбачає змістове наповнення процесу сприймання та втілення вокально-хорових образів, що узгоджується із завданнями естетичного розвитку особистості студента, його художнього світогляду, здатності до естетичного сприйняття мистецтва.

Принцип цілісності орієнтує на досягнення сбалансованого навчального процесу, що передбачає спрямованість змісту, форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній саморозвиток студента. Принцип цілісності різнобічно охоплює навчальний процес з дисциплін вокально-хорового циклу, проявляючись у змістових параметрах музичного навчання, у його методичному забезпеченні й організаційних засадах.

Так, відбір змісту вокально-хорового навчання, згідно з принципом цілісності, означає залучення студентів до якомога повнішого охоплення кращих надбань вокально-хорового виконавства. Звернення до якомога повнішого охоплення надбань вокально-хорового мистецтва, та їх системного, упоря-

дкованого й педагогічно доцільного залучення до програм навчання.

Цілісність передбачає певну зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрямки, мистецькі школи, жанрово-стильові підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку вітчизняної й світової вокально-хорової культури. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних планах і програмах мають бути взаємоузгодженими, задля протидії фрагментарності саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принцип цілісності проявляється у методичному забезпеченні музично-педагогічного процесу підготовки майбутніх музикантів-педагогів. Вибір методів вокально-хорового навчання особистості мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування у реальному процесі, де кожен з окремо узятих методів роботи входить до закінченого, довершеного, цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність.

Принцип культуровідповідності передбачає змістове наповнення процесу навчання музики у контексті розвитку культури, орієнтацію на її цінності та їх засвоєння, формування і розвиток культури студента. «Культуровідповідність, – наголошує Г.Падалка, – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що орієнтована на усвідомлення студентами мистецтва як соціального явища, на осягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [4, 153]. Принцип культуровідповідності у розробці методичних основ формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства орієнтує на широке ознайомлення студентів зі світом мистецтва, зокрема, вокально-хорового, пізнання різних його напрямків, розширення досвіду спілкування з мистецтвом і формування та розвиток загальної культури майбутніх учителів.

Принцип рефлексії спрямовано на спонукання студентів у вокально-хоровому виконавстві до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними у вокально-хоровому мистецтві, співвідношення найглибших переживань особистісного “Я” із авторським задумом.

Повноцінне сприймання будь-якого мистецтва невіддільне від рефлексії. Саме здатність сприймати художній підтекст у площині власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Таке рефлексивне сприймання та виконання вокально-хорових творів дає змогу студентам краще пізнати себе.

Спонукання до рефлексії виступає інструментом формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до сприймання художніх образів вокально-хорових творів крізь призму власних дій, життєвого досвіду, вчинків стає могутнім педагогічним знаряддям його саморозвитку та формування життєвих позицій, світоглядних орієнтирів.

Однак, на практиці навчальний репертуар, як правило, не зорієнтований на загальнопедагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, на формування їхньої готовності до використання розвивального потенціалу вокально-хорової музики подальшій музично-педагогічній роботі. Особливо важливим у такому контексті є питання вокально-хорової підготовки студентів з Китаю. Їхня педагогічна практика в школах КНР спрямована на підготовку та проведення уроків музики як уроків співу на основі китайської пісенної культури. Тому у вокально-хоровій роботі з китайськими студентами особливо важливо використовувати народнопісенний матеріал. На цьому наголошують китайські дослідники вокальної педагогіки Ван Лей, Ван Шань Ху, Інь Юе, Тао Сяо-Вей, Цзінь Нань та ін.

У висновках доцільно зазначити, що вищезазначені принципи є визначальними в роботі над саморозвитком особистості вчителя, оскільки вони, перш за все, зорієнтовані на реалізацію просвітницької функції вокально-хорового виконавства, що виявляється в: активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вокально-хорової підготовки

(пізнання жанрів, стилів, методично-технологічного забезпечення співу тощо); розширенні художнього світогляду в суміжних галузях мистецтва; розумінні інтонаційно-виражальних і жанрово-стильових особливостей різновидів музики через інтерпретацію вокально-хорових творів; розвитку пізнавальної сфери проектування вокально-хорових образів у сферу життєвих реалій; активізації оцінного ставлення до вокально-хорового виконавства через формування уявлень про ідеали художньо-естетичного виконавства; формуванні уявлень про художні традиції виконавства та вокально-хорових шкіл за умов «діалогу культур»; ознайомленні з народними традиціями та художніми образами різних народів; спонуканні до художніх узагальнень вокально-хорової культури.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В. Г. Антонюк. — К. : Віпол, 2007. — 174 с.
2. Бондаренко Л. А. Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку: сутність та структура /Л.Бондаренко //Вища освіта України. — 2010. — Т. IV (22). — С. 19—24.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. — Рівне: Волинські обереги, 2011. — 552 с.
4. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 247 с.
5. Харченко П. В. До проблеми професійного саморозвитку педагога-музиканта // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. — К. : НТУ ХПІ, 2003. — С. 512—519.

References

1. Antonyuk V. H. Vokal'na pedahohika (sol'nyy spiv): Pidruchnyk / V. H. Antonyuk. — K. : Vipol, 2007. — 174 s.
2. Bondarenko L. A. Hotovnist' maybutn'oho vchytelya muzyky do profesiynoho samorozvytku: sutnist' ta struktura / L. Bondarenko //Vyshcha osvita Ukrayiny. — 2010. — T. IV (22). — S. 19—24.
3. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. — Rivne: Volyns'ki oberehy, 2011. — 552 s.
4. Padalka H. Pedahohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) / H. Padalka. — K. : Osvita Ukrayiny, 2008. — 247 s.
5. Kharchenko P. V. Do problemy profesiynoho samorozvytku pedahoha-muzykanta // Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity: rezul'taty doslidzhen' i perspektyvy: zb. nauk. prats'. — K. : NTU KHPI, 2003. — S. 512—519.

Бі Цзинчен. Основные принципы готовности будущих учителей музыки к вокально-хоровому саморазвитию

В статье проанализированы основные принципы готовности студентов факультетов искусств педагогических университетов к вокально-хоровому саморазвитию. Саморазвитие будущего учителя музыкального искусства определяется как процесс самосозидания личности вследствие ценностного взаимодействия и обмена информацией с музыкально-образовательной и социальной средой, основой которого является раскрытие и реализация его внутренних потенций, приобретение профессионально-значимых качеств в различных видах музыкальной деятельности. Основными принципами готовности будущих учителей музыки к саморазвитию в практической вокально-хоровой деятельности определены: принцип индивидуализации, эстетической направленности, целостности, культуросоответствия, художественной рефлексии.

Ключевые слова: саморазвитие, будущий учитель музыкального искусства, музыкально-образовательная среда, принципы, вокально-хоровая деятельность.

Bi Tszinchen. Main principles of readiness of future teachers of music to vocal-horized self-development

The article analyzes the basic principles of students' readiness of the faculties of the arts of pedagogical universities for vocal-choral self-development. Self-development of the future teacher of musical art is defined as the process of self-creation of the personality due to value interaction and information exchange with the musical, educational and social environment, the basis of which is the disclosure and realization of its internal potencies, the acquisition of professionally significant qualities in various kinds of musical activity. The basic principles of the readiness of future music teachers for self-development in practical vocal-choral activity are defined: the principle of individualization, aesthetic orientation, integrity, cultural conformity, artistic reflection.

Key words: self-development, future teacher of musical art, musical and educational environment, principles, vocal-choral activity.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 373.016:78

Шень ЦЗІНЬГЕ

аспірантка факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ СПІВАЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ВОКАЛЬНИХ ГУРТКАХ

Стаття розкриває творчо-виконавський етап формування співацьких здібностей підлітків у вокальних гуртках. Розроблено вправи на акторську майстерність, виокремлено закономірності підбору навчального репертуару для позакласної співацької діяльності учнів. Актуалізовано використання методу педагогічної фасилітації у вокальній роботі з підлітками, розроблено методику організації творчої взаємодії керівника гуртка з виконавцями. Обгрунтовано методи та засоби формування співацьких здібностей учнів у позаурочній роботі.

Ключові слова: творчо-виконавський етап, підлітки, співацькі здібності, вокальні гуртки, педагогічна фасилітація, діалогова взаємодія, естетична свідомість.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти зростає роль співацької підготовки школярів у позаурочний час. Особливості розвитку співацьких здібностей у старшокласників полягають у визначенні специфіки психофізіологічного та музичного розвитку старшокласників. Забезпечення позитивної атмосфери на співацьких заняттях залежить від досягнення такого характеру спілкування, де учень буде впевненим до кінця, що його дії, художні спроби не стануть висміяними, а висловлювання з приводу мистецтва, навіть і невдалі, не будуть обернені проти нього. Повна і беззаперечна довіра до вчителя, до його мудрості і доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до предмету вокальних занять. Лише заняття такого типу можуть носити творчий характер та бути ефективними.

На співацьких заняттях, особливо у позаурочний час, має панувати заохочення, і підтримка найменших спроб учня до самостійних дій, до вираження власної думки, до висловлення свого судження. В арсеналі вчителя має переважати схвалення, а не критика, відзначення кращого, а не гіршого, спрямованість на похвалу, а не на засудження. Учитель, що налаштований на добро, побачить в учнів, перш за все, їх навчальні досягнення, а не невдачі, підкреслить у взаємовідносинах повагу до художніх спроб, до мистецьких успіхів, бодай найменших. Загалом, якщо учитель дбає про досягнення довірливих стосунків у навчальній співпраці з учнями, він намагатиметься виходити з позитивного бачення учня, з відкриття у нього кращих рис, здібностей, художніх можливостей, тощо. Для розуміння такого позитивного впливу на учнів ми використовували метод фасилітації, що давав позитивні результати.

Термін «педагогічна фасилітація» є відносно новим, він стосується традиційних категорій педагогіки та психології, але сучасна психолого-педагогічна наука містить теоретичні положення, які можемо використовувати, досліджуючи зазначене поняття. Для розуміння теоретичних засад педагогічної фасилітації звертаємося до гуманістичної парадигми існування людства, що належить до числа фундаментальних ідей світової педагогіки. Ідея гуманізму має яскраве відображення у працях багатьох учених: Х. Алчевської, М. Драгоманова, О. Духновича, Т. Лубенця, А. Макаренка, М. Максимовича, М. Пирогова, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та ін. У сфері гуманістичної педагогіки широко використовується досвід учителів-новаторів: Ш. Амонашвілі, В. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. Ідея гуманізму відображена також у

працях таких зарубіжних учених, як О. Декролі, Дж. Дьюї, Р. Кузіне, С. Френе, Р. Штайнер та ін. Реалізація гуманістичного підходу в освіті зарубіжних країн пов'язана з іменами А. Маслоу, Дж. Оллпорта, К. Роджерса, Р. Мея, В. Франкла та ін. Вчені рекомендують використовувати саме фасилітований метод, бо він забезпечує проведення якісного самоаналізу учнем та разом з тим позитивно впливає на його самооцінку.

Доречно підкреслити, що основа досягнення позитивної атмосфери вокального навчання – щирість у взаємовідносинах. Лицемірство, навмисне захвалювання, удавана увага до учня, до його навчальних успіхів і художніх спроб може стати настільки руйнівним фактором, що відновлення позитивного фону занять виявиться недосяжним. Щире, справжнє, непідробне ставлення до учня як до особистості, здатність «дорости» до його світобачення, внутрішньо поділити проблеми, мистецькі і життєві – необхідна умова створення позитивного настрою на опанування вокалу.

У процесі навчання трапляються ситуації, коли вчитель невдоволений успіхами учня, гнівається, навіть може не стриматись у виявленні роздратування. Адже вчитель – жива людина, а у кожного учня – свій характер, устремління, нарешті, здібності. Проте, загальне ставлення до учня у хорошого педагога завжди сповнене позитивного бачення, доброзичливості, бажання навчити, допомогти, піднести учня. Особливо важливий такий підхід у навчальних стосунках, де предметом навчання виступає мистецтво. Зауважимо, що однією з граней цього таланту має вважатись здатність до позитивного забарвлення емоційної сторони навчального процесу, надто, коли йдеться про музичне навчання.

Слід підкреслити, що забезпечення діалогової взаємодії вчителя з учнями – одна з домінантних умов в процесі навчання вокалу. Довгий час у практичній педагогіці панував авторитарний стиль викладання, при якому учні беззаперечно мали приймати міркування і поради викладача як найбільш вірні, влучні, найдоцільніші. Практика спілкування «викладач-учень», що існувала раніше, надто мало враховувала власну думку учнів, їхні творчі підходи до осягнення мистецтва, відводячи учням, нехай і ненавмисно, роль підлеглих.

На сучасному етапі практика навчання в освітніх закладах вимагає докорінних змін у стилі спілкування між учителем і учнями. Навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як певним чином організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. У результаті взаємодії тих, хто навчає і тих, хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду. Від того, на яких засадах побудовано взаємодію, залежить успішність навчальної діяльності.

Основу створення нового типу спілкування між учителем і учнями складають суб'єкт-суб'єктні стосунки. Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати. Для того, щоб досягти результативності в розвитку співацьких здібностей учнів важливо знайти такий характер спілкування, в якому б самостійні творчі пошуки учнів не нівелювалась. Звичайно, художній досвід викладача значно ширший і багатший, отже, проблема педагогічного керівництва навіть при паритетному спілкуванні лишається. Але при цьому не абсолютизується роль учителя і не відкидаються власні самостійні міркування учнів, їхні художні смаки і уподобання.

Процес навчання будується так, щоб учні із пасивних об'єктів перетворюються на активних суб'єктів, від яких залежить не тільки результативність навчання, але і характер спільної діяльності з викладачем. Спілкування учнів і вчителів на діалогових засадах передбачає, що не виключно в учителя, а і у того, хто навчається, зберігається право на істину, на адекватну естетичну оцінку і створення художніх цінностей. Змістом діалогової взаємодії викладача і учнів стає обмін думками, художніми ідеями, оцінювальними підходами до мистецтва. У ході діалогового спілкування відбувається звертання до суб'єктивного художнього досвіду і викладача, і

учня, взаємне «запозичення» оцінного ставлення до художньої творчості. Учитель і учень обмінюються результатами власних мистецьких спостережень і емоційного переживання художніх образів, а не один – визначає, а інший сприймає і відтворює.

Учитель має ставитись до учня як до суб'єкта спілкування, що здатен до саморегуляції, самореалізації відповідно до власних намірів. Не пасивний відтворювач волі педагога, не об'єкт для виконання розпоряджень вчителя, а особистість, яка включається до сумісного художньо-навчального пошуку, яка є відкритою для партнерських стосунків у процесі осягнення мистецтва. Педагогічний вплив адресується не пасивному об'єкту, а активному суб'єкту навчання, у якого є певні цінності, погляди, внутрішній світ. У роботі з найменшими учнями учитель не тільки приймає до уваги, а і орієнтується на індивідуальні резерви розвитку, спонукаючи дитину до взаємодії в процесі пізнання мистецьких явищ.

Завдання встановлення діалогової взаємодії між учителем і учнем постає особливо нагально при організації творчої діяльності, а без спонукання до творчості неможливий поступальний процес художнього розвитку учнів. В свою чергу, прагнення учителя досягти навчально-творчих успіхів учня невідворотно стикається з проблемою власного творчого потенціалу учителя. Той, хто сам настроєний на творчість, має шанс розвинути творчі здібності в учнів. Той, хто сам далекий від творчості, навряд чи в змозі спонукати учнів до художнього творення.

Продуктивним стане такий навчальний процес, де обидві сторони –учитель і учні – не лише налаштовані на творчість, а і разом, спільно діють у цьому полі. Якщо ж учня всіляко заохочують до творчості, а сам учитель стоїть осторонь, збоку спостерігаючи за творчими спробами учня, значних успіхів не варто очікувати. З цієї позиції творчо-виконавський етап формування співацьких здібностей учнів передбачає застосування набутих вокальних умінь та навичок на практиці, узагальнення та закріплення досвіду вокального виконавства, що включає підготовку учнів до виступів на шкільних концертах, фестивалях, конкурсах.

Безумовно, усі вправи для розвитку співацьких здібностей спрямовані на те, щоб підготувати учня для виконання музичних творів. Тому творчо-виконавський етап – етап вивчення твору, створення художнього образу та підготовка учня до концертного виступу. У цьому процесі є вкрай важливим вибір навчально-концертного репертуару, визначення орієнтованих списків репертуару для роботи вокального гуртка з розрахунку на три роки навчання.

Сьогодні актуальною темою є використання українського репертуару, учні потребують глибшого занурення в мелос української народної пісні, класичної і сучасної вокальної музики. Трагічні події на сході країни вказали на необхідність більш уважного ставлення до питань патріотичного виховання, тому доцільно використовувати репертуар українських сучасних авторів, народні пісні.

У сучасній українській освіті гостро стоїть проблема оновлення підходів та методів викладання іноземних мов, у позашкільний час через вивчення пісню, можна удосконалити навички з англійської мови та паралельно набути вокальні навички. Безумовно, обираючи матеріал необхідно враховувати смаки учнів та навчальні цілі.

Спів має передавати емоційне переживання, тоді такий спів вражає слухачів, передає художній зміст твору. Але для того, щоб емоції були правдиві, вокаліст повинен розуміти сутність цих емоцій, їх глибину й зміст. Для цього учні мають володіти достатнім емоційним досвідом. Для емоційно переконливого співу вокалістові необхідно мати розвинуте естетичне чуття, забезпечене сформованою естетичною свідомістю. Естетична свідомість та естетичне чуття є чинниками розвитку творчого мислення. Причому це є важливим не лише для вокального виконання, але й для сприйняття музичних творів. Усе це разом складає естетичний потенціал творчої особистості.

Лю Цюлін у роботі «Дослідження відношень «звуків» та «емоцій» у процесі вокального виступу» зазначає, що: виконання вокальної музики є вищим ступенем єдності «звуку» та «емоцій», у якому втілено естетику почуттів. «Звуки» та «емоції» проявляють-

ся як єдине ціле, де «емоції» відіграють провідну роль, а «звуки» виступають у якості засобів передачі почуттів, гарантами передачі емоцій. Якщо розірвати внутрішній зв'язок «звуків» та «емоцій», акцентувати лише один аспект як такий, буде складно досягти бажаного ефекту у вокальному мистецтві» [3, 12]. Науковець зауважує на існування різних поглядів на розвиток вокального мистецтва з приводу взаємовідношення «звуків» та «емоцій». Методична рекомендація від автора наступна: «... емоції передають голос, і голос несе емоції, від емоцій до голосу. Тому що «звук» є основою майстерності, він сам не дає ефекту, те саме можна сказати і з приводу «емоцій». «Звук» та «емоції» є взаємодоповнюючими компонентами» [3, 15].

У роботах багатьох китайських учених вказано на необхідність розвитку спеціальних професійних якостей, що забезпечують успіх використання акторських прийомів. Успішність концертних виступів часто залежить від впливу психологічних чинників, Учням не вистачає впевненості в собі, їх хвилює, що вони не зможуть «витягнути» високі ноти. Таким чином під час виконання переймаються лише технічною складовою й навичками, за відсутності художньої та емоційної складових пісні, демонструють відсутність вмінь передавати художній образ твору, переживати емоційно під час співу зміст твору, тому твір передається аудиторії без почуттєвого багатства. Це, характерно, тим учням, на заняттях з якими не було достатньо приділено увагу розкриттю емоційного змісту твору.

На творчо-виконавському етапі необхідно підключати рефлексивні завдання, для коригування співацької діяльності підлітків. У цьому процесі відбувається усвідомлення, проводиться аналіз, визначається що вдалося досягнути учням, які навички вони мають удосконалювати та які методи та форми варто застосувати для подальшого розвитку їх співацьких здібностей.

Для учнів важливим є на цьому етапі залучити методи мистецької рефлексії. Р.Бернс розглядає рефлексію як здатність людини до самоаналізу, самоосмислення та переосмислення, що стимулює процеси самосвідомості, є важливим механізмом формування особистісного менталітету [1, 122]. Універсальність дії механізму рефлексії представлена процесами самосвідомості, що забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього духовного світу людини. Щоб дати адекватну самооцінку ми виходимо із сукупності установок «на себе», або з «Я – концепції», що складається із: реального «я» – уявлення про те який я насправді; ідеального «я» – уявлення про те, яким я хотів би бути; дзеркального «я» – уявлення про те як мене сприймають інші та яким я сам себе бачу. Люди різняться між собою тим, наскільки вони самостійні. «Впевненість у своїх силах визначається ступенем автономності особи. Наскільки людина віддалена і стриманіша, настільки вона здатна чинити по-своєму, наскільки вона є ближчою до інших, настільки сильніше відчуває потребу пристосовуватися до їхніх поглядів… Між тим люди більшою мірою, ніж їм хотілося б, залежать від того, що говорять і що думають про них інші» [2, 151–152].

Вокальне виконання потребує від учнів умінь аналізувати свій спів, розуміти усі недоліки та позитивні прояви. Але для успішного виконання творів важливо мати впевненість у собі. Тому так важливо навчити учнів проводити рефлексивний аналіз вокального виконання та планувати наступну роботу, виходячи з отриманих результатів. На цьому етапі доцільно проводити бесіди з учнями, пояснюючи значення даної роботи. Корисним є записати відео-виступ, дати можливість учням переглянути запис, а далі з допомогою фасилітованої бесіди провести аналіз виконання.

У висновках доцільно зазначити, що у центрі уваги гуманістичної педагогіки перебуває цілісна особистість, котра прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, є відкритою для сприйняття нового досвіду, здатна до свідомого й відповідального вибору в різноманітних професійних і життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.

2. Кучерявий І. Т. Творчість — основа розвитку потенційних джерел особистості / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. — К. : «Вища школа», 2000 — 288 с.
3. Лю Цюлін. Дослідження відносин «звуків» і «емоцій» / Лю Цюлін. — Сюйчан: Изд-во пед. ін-ту, ф-ту мистецтв і гуманітарних. наук, 2009. — № 3. — Т. 28. — С. 10—17.

References

1. Berns R. Razvytye YA-kontseptsyy y vospytanye / Robert Berns. — M. : Prohress, 1986. — 422 s.
2. Kucheryavyy I. T. Tvorchist' — osnova rozvytku potentsiynykh dzherel osobystosti / I. T. Kucheryavyy, O. I. Klepikov. — K. : «Vyshcha shkola», 2000 — 288 s.
3. Lyu Tsyulin. Doslidzhennya vidnosyn «zvukiv» i «emotsiy» / Lyu Tsyulin. — Syuychan: Yzd-vo ped. in-tu, f-tu mystetstv i humanitarnykh. nauk, 2009. — № 3. — T. 28. — S. 10—17.

Шень Цзиньге. Творческо-исполнительский этап формирования певческих способностей подростков в вокальном кружке

Статья раскрывает творческо-исполнительский этап формирования певческих способностей подростков в вокальных кружках. Разработаны упражнения на актерское мастерство, выделены закономерности подбора учебного репертуара для внеклассной певческой деятельности учащихся. Актуализировано использование метода педагогической фасилитации в вокальной работе с подростками, разработана методы организации творческого взаимодействия руководителя кружка с исполнителями. Обоснованы методы и средства формирования певческих способностей учащихся во внеурочной работе.

Ключевые слова: творческо-исполнительский этап, подростки, певцам способности, вокальные кружки, педагогическая фасилитация, диалоговая взаимодействие, эстетическое сознание.

Shen Tzinge. Creative-executive stage of forming the soils of the teenagers in the vocal circle

The article reveals the creative and performing stage of the formation of the singing abilities of teenagers in vocal circles. The exercises for acting skills are developed, the patterns of selection of the educational repertoire for out-of-class singing activity of students are singled out. The use of the method of pedagogical facilitation in vocal work with adolescents has been actualized, methods for organizing creative interaction between the head of the circle and the performers have been developed. The methods and means of forming the singing abilities of students in extracurricular work are grounded.

Key words: creative-performing stage, teenagers, singers abilities, vocal circles, pedagogical facilitation, dialogue interaction, aesthetic consciousness.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 37.018.265

Таісія ЦУРКАН

асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
e-mail: taisiiag@ukr.net

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

У статті розглянуто основні критерії сформованості педагогічної культури батьків, а саме: психолого-педагогічна компетентність, усвідомлене батьківство; дитиноцентрована спрямованість, сформована сфера сімейних цінностей; емоційний інтелект батьків, психологічне благополуччя; стиль сімейного виховання; тип взаємодії. Автором виокремлено основні показники педагогічної культури батьків та визначено рівні її сформованості.. У результаті аналітико-пошукової роботи визначено діагностичну програму виявлення рівня сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи.

Представлено результати констатувального експерименту щодо рівня сформованості педагогічної культури батьків.

Ключові слова: *педагогічна культура батьків, критерії, показники та рівні.*

У дослідженнях, присвячених оцінці педагогічної культури батьків, проблема обґрунтування критеріїв і показників та рівня сформованості означеного поняття займає особливе місце.

У педагогічній науці для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. Розробка науково обґрунтованих критеріїв і показників сформованості педагогічної культури батьків полягає в тому щоб, з одного боку, визначити її реальний рівень, а з іншого боку, визначити конкретні напрями, шляхи, умови розвитку педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи.

Теоретичне обґрунтування вищезазначених критеріїв знайшло належне відображення в роботах О. В. Антипової, Ю. А. Гладковою, О. Л. Грицай, Д. В. Качалова, О. Ю. Максименко О. С. Несторовою, та ін.

Водночас доводиться констатувати відсутність сучасних даних з аналізу проблеми рівня сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи.

З огляду на це **метою статті** є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості рівні сформованості педагогічної культури батьків. Досягнення цієї мети передбачає проведення аналізу сучасних наукових підходів, які представлені у психолого-педагогічній літературі та стосуються визначення діагностичного інструментарію.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін «критерій» визначається як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [5]; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка ; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [1].

У свою чергу, показник є проявом критерію на певному етапі формування педагогічної культури батьків.

Термін «показник», за Новим тлумачним словником української мови, визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь[4].

Показник (ознака) як складова критерію є типовим і конкретним виявом однією з

суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

Говорячи про критерії та показники сформованості педагогічної культури батьків, підкреслимо, що, по суті, йдеться про визначення сукупності характеристик (якісних та/або кількісних), що дозволяють системно здійснити оцінку рівня сформованості педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи з метою відстеження її ефективності.

Розроблення спрямованості та змісту критеріїв і показників педагогічної культури батьків, що здійснювалося в нашому дослідженні, детермінувалося двома чинниками: сутнісною характеристикою педагогічної культури батьків молодших школярів, а також метою, завданнями, змістом і поетапністю її формування в умовах взаємодії сім'ї і школи.

Намагаючись виробити власний погляд на структуру педагогічної культури батьків молодших школярів, ми виходили з того, що вона є не просто механічною сумою інтегративних компонентів особистості, а відображає їх різнобічність і взаємопов'язаність з навчально-виховною діяльністю школи, тобто відображає особистісну й діяльнісну сторони. Вибудувана структура, яка складається з інтегративних складових, що логічно між собою пов'язані, відображає *когнітивний, ціннісний, емоційний та поведінковий компоненти.*

Критеріями когнітивного компоненту визначені: психолого-педагогічна компетентність(знання, уміння, навички), усвідомлене батьківство.

Дослідниця Л. М. Буніна стверджує, що усвідомлене батьківство – прояв загальної культури особистості, а також її якісна характеристика, ступінь готовності до виховання [2, 11].

Ціннісний компонент представлений такими *критеріями*: дитиноцентрована спрямованість та сформована сфера сімейних цінностей. До *критеріїв емоційного компонента* нами віднесено: емоційний інтелект батьків, психологічне благополуччя. *Критеріями поведінкового компонента* є: стиль сімейного виховання і тип взаємодії дітей і батьків. До кожного критерію розроблена система показників.

Когнітивний компонент, що дає можливість виміряти психолого-педагогічну компетентність та усвідомлене батьківство містить такі показники. *Показниками* психолого-педагогічної компетентності батьків є: знання законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дитини; здатність до свідомого пошуку, сприйняття і відбору інформації; раціональність батьківських очікувань і установок. *Показниками усвідомленого батьківства* виступають розуміння своєї батьківської ролі та відповідальності у процесі становлення і розвитку дитини на всіх етапах її життя;відповідність цілей, задач, методів виховання сучасним уявленням про ідеал особистості дитини у сім'ї; розуміння типових помилок сімейного виховання та способів їх усунення; адекватність способів і прийомів виховного впливу.

До *ціннісного компонента,* який дає змогу проаналізувати дитино центровану спрямованість та сформованість сфери сімейних цінностей, визначені такі показники. *Показниками дитиноцетрованої спрямованості є* прийняття неповторності і самоцінності дитини; віра в дитину; ціннісно-орієнтована виховна діяльність. *Показниками сформованості сфери сімейних цінностей* є розуміння громадських, суспільних, національних, родинних, світоглядних, та особистісних цінностей, їх значення в сімейному житті; сформованість сімейних цінностей; узгоджена система батьківських цінностей, ідеалів і виховних орієнтирів.

Емоційний компонент, що дає можливість виміряти емоційний інтелект батьків та психологічне благополуччя є такі показники. *Показниками емоційного інтелекту* обрані здатність до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, вираження свого емоційного стану; емоційне прийняття дитини, їх особливостей, переваг і недоліків; емоційна грамотність, виражена у психологічній (самосвідомість, саморегуляція, самооцінка, самоконтроль,самоповага), соціальній (емпатія, впевненість у собі, здатність до переконання, лідерство, співпраця), праксіологічній (мотивація, гнучкість, сумлінність) компетентності. *Показниками психологічного благополуччя* є гедоністичні переживання,

стійкість до стресів, оптимістичність, прагнення до самовдосконалення.

Поведінковий компонент, який дає можливість виміряти стиль сімейного виховання і тип взаємодії, містить такі показники. *Показниками стилю сімейного виховання* пріоритетність авторитетного виховання; чіткість батьківської позиції; усвідомлення наслідків гіперопіки, перфекцінізму та «відкидання» по відношенню до дітей. *Показниками типу взаємодії* виступили гармонійний тип взаємодії між батьками і дитиною;усвідомлення наслідків деструктивних типів взаємодії.

На основі визначених компонентів, критеріїв і показників ми розробили якісну характеристику рівнів сформованості педагогічної культури батьків.

Рівень педагогічної культури батьків визначається рівнем їх освіти і загальної культури, власної вихованості, індивідуальними особливостями (здібностями, задатками, темпераментом, характером), життєвим досвідом.

І. Низький рівень (адаптивний) притаманний батькам з негативним ставлення до взаємодії і характеризується безвідповідальним відношенням батьків до виконання своїх виховних функцій. Простежується мотиваційна обмеженість у вирішенні проблем навчання та розвитку дитини. Батьки низько оцінюють можливості дитини, не вірять в її успіх. Взаємодіючи з дитиною, показують своє неприйняття її індивідуальних особливостей, проявляючи авторитаризм, агресію. Ігнорування потреб дитини в емоційних та соціальних контактах позначається на поведінкових проявах дитини. Батькам цієї категорії притаманний низький рівень стресостійкості та саморегуляції.

Відсутність у батьків знань, не сформованість навичок виховання унеможливлює їх ефективну практичну спрямованість.

Низький рівень педагогічної культури батьків зумовлює суперечність із зростанням ролі сім'ї в соціалізації, розвитку підростаючої особистості.

ІІ. Середній рівень (педагогічної грамотності). Батьки проявляють ситуативну зацікавленість у питаннях розвитку дитини. Суб'єктивні уявлення про дитину, її здібності, інтереси, сильні і слабкі сторони спричинюють труднощі у роботі над інтелектуальним та особистісним зростанням дитини. Батьки цієї категорії або недооцінюють, або переоцінюють реальні можливості дитини.

При вступі дитини в школу всю відповідальність за навчання і виховання учня пере-

Таблиця 1

Діагностична програма для виявлення рівня сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи

Компоненти	Критерії	Назва методики	Автор методики
Когнітивний	психолого-педагогічна компетентність	Анкета для батьків	Авторська
	усвідомлене батьківство	Методика незакінченої ситуації (МНС) для діагностики батьківської компетентності	Н. Д. Міхєєва
Ціннісний	дитиноцентрована спрямованість	Тест-опитувальник батьківського ставлення	А. Я. Варга В.В. Столін
	сформована сфера сімейних цінностей	Діагностика ціннісних орієнтацій (опитувач термінальних цінностей (ОТеЦ)	І. Г. Сенін
Емоційний	емоційний інтелект батьків	Діагностика «емоційного інтелекту»	Н. Холл
	психологічне благополуччя	Опитувальник «Безперервності психічного здоров'я – коротка форма»	К. Кіз в адаптації Е. Л. Носенко та А. Г. Четверик-Бурчак
Поведінковий	стиль сімейного виховання	Опитувальник «Стратегії сімейного виховання»	С. С. Степанов в модифікації І. І. Махоніної
	тип взаємодії	Методика «Батьківський твір»	В. В. Столін

Таблиця 2

Узагальнені результати рівня сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів
(констатувальний етап)

Рівень	Компоненти сформованості педагогічної культури батьків				Загальний відсоток
	когнітивний (%)	ціннісний (%)	емоційний (%)	поведінковий (%)	
Низький	48,1	28,9	31,9	41,5	**37,6**
Середній	35,7	57	52,5	52,1	**49,3**
Високий	16,2	14,1	15,6	6,4	**13,1**

кладають на учителя. Взаємодіючи з дитиною, можуть слідувати ліберальному стилю, надаючи дитині свободу вибору, слабо контролюючи її діяльність, або, навпаки, прагнуть утримати дитину, позбавити її самостійності. Неузгодженість сімейних цінностей призводить до суперечливого виховання.

Рівень психолого-педагогічних знань недостатній, проблеми сімейного виховання не знаходять ефективного вирішення на практиці.

ІІІ. Високий рівень (компетентісний) визначається проявом стійкого вмотивованого інтересу до проблем виховання, навчання та розвитку дитини.

Батьки сприймають дитину такою, якою вона є, поважають її індивідуальність, заохочують її самостійність. Їм притаманна здатність до рефлексії виховних впливів, планомірної реалізації своїх намірів. Батьки цієї категорії добре прогнозують подальший розвиток всіх сторін особистості дитини відповідно до її реальними можливостей і здібностей. Взаємодіючи з дитиною, такі батьки часто використовують широкий спектр виховних методів і прийомів.

Клімат взаємостосунків у сім'ї вирізняється емоційною стабільністю, психологічним комфортом. Пріоритетом батьківства визначають гармонійний інтелектуальний, емоційний, духовний, фізичний розвиток дитини, сприяння її професійному та життєвому самовизначенню.

На нашу думку, перехід від попереднього до наступного рівня педагогічної культури батьків відбувається за умови виникнення змін у компонентах, а саме змінюються показники когнітивного, ціннісного, емоційного та поведінкового компонентів. Кількісні показники компонентів педагогічної культури батьків можуть визначатися за наявними чи розробленими методиками.

З метою виявлення рівня сформованості педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи нами підібрані методи і методики, які дали змогу визначити рівень сформованості кожного окремого критерію і на основі отриманих показників вивести загальний рівень педагогічної культури батьків молодших школярів (див.таб.1)

Як зазначає С. Гончаренко, «сукупність застосовуваних методів дослідження, а також порядок і правила їх застосування являють собою методику конкретного дослідження» [3, 111].

За обраними методиками нами було проведене констатувальне дослідження, яке дозволило встановити рівень педагогічної культури батьків молодших школярів. Вибірка становила 308 осіб. Узагальнені результати представлені в таблиці 2.

З таблиці 2 видно, що переважна більшість батьків має низький та середній рівень педагогічної культури (37,6% і 49,3%), значно менший відсоток респондентів продемонстрували високі показники (13,1%), що актуалізує потребу підвищення їх рівня педагогічної культури.

Під поняттям «рівень педагогічної культури батьків» ми розуміємо визначальну характеристику успішності і результативності батьківської діяльності, ступінь готовності батьків до ефективної організації виховного процесу в сім'ї на основі сформованості навичок педагогічної взаємодії з дитиною. Отримані результати діагностування на констатувальному етапі зумовлюють потребу у розробці моделі формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи.

Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. — М. : АСТ : Вече, 2001. — Т. 1 — 592 с.
2. Буніна Л. М. Усвідомлене батьківство як соціально-педагогічне явище / Л. М. Буніна // Вісник Луганського держ. пед. університету ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки. — 2003. — № 7. — С. 18—20.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
4. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. — К. : Аконіт, 2001. — Т. 2. Ж–О. — 911 с.
5. Популярна юридична енциклопедія / [В. К. Гіжевський, В. В. Головченко, В. С. Ковальський та ін.]. — К. : Юрінком Інтер, 2002. — 528 с.

References

1. Bolshoi tolkovyi psykholohycheskyi slovar (2001) / [per. s anhl. Reber Artur]. — M. : AST : Veche. — T. 1, 592 [in Russian].
2. Bunina L. M. (2003)Usvidomlene batkivstvo yak sotsialno-pedahohichne yavyshche / L.M.Bunina // Visnyk Luhanskoho derzh. ped. universytetu im. Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky. № 7.,18-20[in Ukrainian].
3. Honcharenko S. U. (2008) Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam. / S. U. Honcharenko — Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 278 [in Ukrainian].
4. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (2001) [ukl. V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko]. — K. : Akonit,– T. 2. Zh–O., 911[in Ukrainian].
5. Populiarna yurydychna entsyklopediia (2002) / [V. K. Hizhevskyi, V. V. Holovchenko, V. S. Kovalskyi ta in.]. — K. : Yurinkom Inter, 528 [in Ukrainian].

Цуркан Т. Критерии, показатели и диагностический инструментарий уровня сформированности педагогической культуры родителей

В статье рассмотрены основные критерии сформированности педагогической культуры родителей, а именно: психолого-педагогическая компетентность, осознанное родительство; ребенкоцентрованая направленность, сформированная сфера семейных ценностей; эмоциональный интеллект родителей, психологическое благополучие; стиль семейного воспитания; тип взаимодействия. Автором выделены основные показатели педагогической культуры родителей и определены уровни ее сформированности .. В результате аналитико-поисковой работы определена диагностическуя программа выявления уровня сформированности педагогической культуры родителей младших школьников во взаимодействии семьи и школы. Представлены результаты констатирующего эксперимента по уровню сформированности педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: педагогическая культура родителей, критерии, показатели и уровни.

Tsurkan T. Criteria, indicators and diagnostic instrumentation of the level of parents 'pedagogical culture

The article considers the main criteria for the formation of parents' pedagogical culture, namely: psychological and pedagogical competence, conscious parenting; child-centered orientation, formed sphere of family values; emotional intelligence of parents, psychological well-being; the style of family upbringing; type of interaction. The author examines the main indicators of the pedagogical culture of parents and determines the levels of its formation.

The low level (adaptive) is inherent in parents with a negative attitude to interaction and is characterized by an irresponsible attitude of parents to fulfilling their educational functions. The lack of knowledge among parents, the lack of formation of training skills makes their effective practical orientation impossible.

The average level (pedagogical literacy). By interacting with the child, parents can follow a liberal style, giving the child the freedom to choose. The level of psychological and pedagogical knowledge is insufficient, the problems of family upbringing do not find an effective solution in practice.

The high level (competent) is determined by the manifestation of stable motivated interest in the problems of education, training and development of the child. Parents perceive the child as it is, respects her personality, and encourages her independence. The priority of paternity determine the harmonious intellectual, emotional, spiritual, physical development of the child, promotion of its professional and vital self-determination.

As a result of analytical and research work, a diagnostic program for identifying the level of formation of the pedagogical culture of parents of junior pupils in the interaction of family and school is determined.

Key words: pedagogical culture of parents, criteria, indicators and levels.

Стаття надійшла до редколегії 06.09.2017

УДК 378.147:784

Чжу ЧЖЕНЬ

аспірант факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Реформування сучасної мистецької освіти спрямоване на оновлення змісту й упровадження інноваційних технологій організації навчання, формування високого рівня фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, удосконалення методичних аспектів йоговокально-хорової підготовки та формування вокально-методичної компетентності. Взаємодія вокального і методичного компонентів процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю спрямована на здобуття студентами знань та практичного досвіду співацької та викладацької діяльності. Успішність вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя-музиканта залежить від гармонічного поєднання вокально-теоретичних знань із диригентсько-педагогічними. Формування певних педагогічних здібностей та вмінь передавати свої знання і досвід учням сприяє підвищенню професійної майстерності педагога, яка формується в таких педагогічних умовах: володіння основами мистецької педагогіки; посилення світоглядної, методологічної і загальнонаукової підготовки; уміння аналізувати педагогічний досвід, на основі чого виокремлюються ефективні форми і методи роботи; достатнього рівня особистісної культури і професійної компетентності, володіння навичками спілкування.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, вокально-диригентська підготовка, методична підготовка, спів, постановка голосу, професійна підготовка, компетентність.

В умовах демократичного розвитку нашої країни питання формування нової генерації культурно освіченої та духовно розвиненої студентської молоді набувають особливої актуальності. Тому реформування сучасної мистецько-педагогічної освіти спрямоване на оновлення змісту й упровадження інноваційних технологій організації навчання студентів, які забезпечать формування високого рівня фахової компетентності майбутнього педагога, удосконалення його вокально-хорової підготовки, одним із провідних компонентів якої є формування методичної компетентності вчителя музичного мистецтва. Взаємодія вокального і хорового компонентів процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю спрямована на здобуття студентами знань та практичного досвіду співацької, диригентської та викладацької діяльності. Майбутній учитель повинен свідомо оволодіти процесом голосоутворення, сформувати вміння обирати й застосовувати потрібні методи, прийоми і способи удосконалення власного співу та користуватися ними в процесі вокально-хорового розвитку школярів. Успішність вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від гармонічного поєднання теоретичних та методичних знань з педагогічними. Формування певних педагогічних здібностей та вмінь передавати свої знання і досвід учням сприяє підвищенню професійної майстерності педагога, яка формується в таких педагогічних умовах: володіння основами мистецької педагогіки; посилення світоглядної, методологічної і загальнонаукової підготовки; уміння аналізувати педагогічний досвід, на основі чого виокремлюються ефективні форми і методи роботи; достатнього рівня особистісної культури і професійної компетентності, володіння навичками спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спів є провідною музичною діяльністю учнів.

Про важливість вокально-хорового виховання школярів наголошують у своїх наукових працях Л. Абелян, Н. Добровольська, А. Луканін, О. Малініна, Д. Огороднов, В. Шацька. Концептуальні основи професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлено в працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського, Н. Терентьєвої. Проблеми спеціальної музичної підготовки студентів мистецького профілю у вищих навчальних закладах розкриваються в дослідженнях Л. Безбородової, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Краєвського, І. Лернера, Л. Масол, О. Рудницької, В. Сластьоніна, О. Щолокової. Вивчаючи питання музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної та методичної підготовки, учені розглядають музичне мистецтво, як складову педагогічного процесу, доводять, що результативність педагогічного впливу вчителя на формування духовних цінностей підростаючого покоління залежить від професійних якостей педагога, рівня його фахової культури [2, 389]. Методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розглядаються в роботах М. Іванова, О. Коваленко, В. Краєвського, Л. Матвєєвої, О. Назарова, М. Немикіної, М. Нікітенко, Н. Плешкової, Л. Таланової. Учені обґрунтовують і чітко визначають зміст вокально-хорової підготовки, розглядають проблему формування професійно значущих якостей педагога-музиканта у процесі вокально-хорової підготовки (О. Далецький, О. Краснова-Соколова, А. Менабені, Н. Орлова, Г. Стасько, Г. Стулова, Ю. Юцевич). Сутність професійної діяльності фахівців музично-педагогічного профілю передбачає проектування і використання такої методики навчання співу, яка забезпечує формування співацьких можливостей і здібностей студентів, готує до майбутньої вокально-хорової роботи із школярами. Проте напрямок опанування методично-практичним досвідом у контексті вокально-хорового навчання в науково-педагогічній літературі розглянуто недостатньо. Проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, методичні аспекти вокально-хорової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» потребують спеціального дослідження. Мета статті полягає в розкритті сутності спеціально орієнтованої методичної підготовки в контексті вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

У науково-педагогічній практиці сьогодні вивчаються проблеми вокально-хорового навчання фахівців, розробляється методика сольного та ансамблевого співу, досліджуються новітні технології співацької діяльності та питання формування психологічних якостей майбутніх педагогів-музикантів. Основними принципами, які вирішують музично-педагогічні завдання вокально-хорового навчання, ми вважаємо гармонічний розвиток музично-творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі розвитку загальної вокально-хорової культури, всебічний розвиток індивідуальних якостей, їх самостійності та творчої активності. Вокально-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва спрямована на виховання високих духовних художньо-естетичних потреб особистості студента, формування компетентності студентів у процесі співацької діяльності та виховання відповідального і свідомого ставлення до обраної професії. Вокально-хорове навчання є однією з основних виконавських та практичних дисциплін фахового циклу у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вокально-хорова підготовка спрямована на пристосування голосового апарату студентів до професійного сольного та ансамблевого співу. Цей процес ґрунтується на формуванні стійких вокальних умінь і навичок, які формуються на основі оволодіння механізмами «постановки голосу». Серед основних характеристик голосоутворення майбутнього вчителя музичного мистецтва є:

- акустичні – висота звуку, чистота інтонації, сила звуку, висока співацька форманта, вібрато, імпеданс;
- фізіологічні – співацьке дихання, атака та опора звуку, вокальна моторика;
- орфоепічні – чіткість дикції, округлість та прикритість звуку, навички з вокальної орфоепії;
- психологічні – усвідомлене керування процесом власного голосоутворення і звуковедення.

Зміст формування вокально-хорової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва повинен реалізовувати такі завдання: виховання морально-естетичних відчуттів і переконань, музичних смаків і потреб особистості майбутнього вчителя; оволодіння компетенціями вокально-хорового мистецтва; розвиток музично-творчих здібностей, які визначають успіх співацької діяльності. Вокально-хорова підготовка майбутнього педагога-музиканта забезпечує знання і практичний досвід спеціальної виконавської діяльності, тренованості і витривалості голосового та диригентського апарата, формує вміння передавати ці знання учням, володіти методикою вокально-хорового навчання. В умовах професійної освіти вокально-хорова підготовка розглядається, як структурна складова фахової компетенції педагога-музиканта, і здійснюється в результаті системного підходу [5, 152]. Такий підхід забезпечує високий рівень вокально-хорової підготовки фахівців у різних аспектах: наявність наукових знань про співацький процес як художньо-фізіологічне явище; індивідуальна вокально-виконавська майстерність; педагогічні знання, уміння і навички формування співацької культури учнів; знання вокально-хорового матеріалу, науково-методичної літератури; сформованість вокально-хорової культури; розуміння змісту вокально-хорового навчання (теоретичного, виконавського та методичного); володіння обсягом методичних прийомів, які необхідні для творчого використання на заняттях з постановки голосу та хорового диригування [6, 124].

Аналіз досвіду викладання основних професійно орієнтованих дисциплін доводить необхідність розробки і впровадження у навчальний процес вузівської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва такої методичної системи вокально-хорової підготовки, яка б забезпечувала повноцінне усвідомлення теоретичних основ вокально-хорової педагогіки, технології постановки голосу та диригентської бази, використовувала диференційований підхід до навчання студентів з різними особистісними задатками та базовою підготовкою, давала змогу освоювати методичні прийоми коригування роботи вокально-хорової освіти школярів. На початковому етапі формування вокально-хорових навичок студентів (перший – другий курси) необхідно забезпечити певну адаптацію студентів у налагодженні рефлекторних зв'язків системи утворення звуку з позицій як постановки голосу, так і хорового диригування, його психологічної готовності до вокально-хорової роботи в цілому. На даному етапі музичного розвитку особистості хорова музика виступає сферою вираження почуттів, образів, настрою. Засвоєння музичної мови формує більш узагальнене ставлення особистості до музики. Наступний етап підготовки спрямований на професійну підготовку педагога-музиканта, формування співацької та диригентської культури студентів, яка ґрунтується на основних дидактичних методах та диференційованій вокально-хоровій роботі викладача зі студентами. Важливим на цьому етапі є використання навчально-теоретичного матеріалу з основ вокально-хорової педагогіки, спрямованої на ґрунтовне освоєння хорового мистецтва через складну інтегративну функцію мислення студента. Послідовне викладення теоретичного матеріалу забезпечує практичне засвоєння вокальних та диригентських технічних навичок, сприяє раціональному підходу до співу при рефлекторній узгодженості роботи голосоутворюючих органів виконавця як свідомо керованого процесу нагромадження спеціальних знань і умінь [3, 44]. Процес вокально-хорового навчання – це взаємодія студента, у якого в процесі оволодіння вокально-хоровими компетенціями формуються особистісні якості, і викладача, який користується у своїй діяльності метою музичного розвитку й виховання. Процес керування вокально-хоровою діяльністю ґрунтується на природі вокального сприйняття і відбувається в такій послідовності:

- сприйняття еталона співацького звучання;
- формування вокально-слухових уявлень;
- відтворення голосом уявленого звуку;
- оцінне ставлення до якості виконаного звука;
- раціональне сприйняття якісних характеристик звучання голосу і способу звукоутворення;

– повторне відтворення звучання голосу на основі набутих знань;
– творче виконання поставленого завдання [1, 211].

У студентів 3-4 курсів виникають естетичні знання й особисте ставлення до музики. Особливістю вокально-хорової підготовки студентів є те, що співацька діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на розвитку його музично-творчих професійних здібностей. Вокальні та диригентські здібності існують у постійному процесі розвитку. Лише завдяки постійним технічним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями співом та роботи з хоровим колективом, студенти розвивають та удосконалюють свої музично-творчі здібності. Спираючись на наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (Л.Дмитрієв, В.Морозов, Р.Юссон, Ю.Юцевич), у практиці вищої школи використовуємо такі методи співацького навчання як, методи, які формують м'язові установки або рухи (форма рота, положення гортані, особливості артикуляції та дикції, дихальні установки та рухи); методи, які впливають на тембр голосу на основі зміни забарвлення голосних (фонетичні методи, які призводять до зміни імпедансу); методи фіксації внутрішніх відчуттів (формують диригентську техніку із сильним, проміжним або слабким імпедансом); методи використання внутрішніх вольових наказів та емоційних станів; методи слухових впливів [6, 87].

Засвоєння методів, які ґрунтуються на сприйнятті та оцінці внутрішніх відчуттів, дозволяє здійснювати контроль за вокально-хоровою технікою, сприяє її вдосконаленню та розвитку вокального унісонного та гармонічного слуху. До педагогічних факторів, які забезпечують високий рівень вокально-хорової готовності майбутнього фахівця, ми відносимо біофізичні, психологічні, мистецтвознавчі та організаційні. Для вивчення й опрацювання вокально-хорової техніки студентам пропонуються вправи та тренінги. Вони усвідомлюють, що залежно від змісту та характеру хорового твору, що виконується, диригент використовує різні типи дихання, а необхідний характер звуку будується на тісному зв'язку співацького звуку і дихання. Під час виконання вокально-хорових вправ студенти звертають увагу на те, що особливість дихання залежить від художнього образу. Вокально-технічне тренування є основним шляхом оволодіння механізмом вдиху і видиху, що є підґрунтям для якісного виконання вокальних творів будь-якої складності. Методична підготовка студентів спеціальності «Музичне мистецтво» розглядається, як навчальний процес, що забезпечує оволодіння ними упорядкованими способами взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовану на музичне навчання й виховання школярів. Вокально-хорова підготовка передбачає усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокально-хорового навчання учнів [4, 69]. Засвоєння класичної вокально-хорової спадщини, що є підґрунтям оцінювання творів вокально-хорового мистецтва, узагальнення музичних знань сприяє формуванню вокально-хорової культури студента і є, на нашу думку, основою формування вокально-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, його відношення до музичного мистецтва й життєвої позиції особистості у світі музики в цілому. До педагогічних умов, які забезпечують успішне формування вокально-хорової готовності майбутнього педагога, відносимо систематизацію теоретичного матеріалу з основ вокально-хорової педагогіки, диференційований підхід до навчання співу з урахуванням базової музичної підготовки студентів та їхніх індивідуальних здібностей та практично-методичну спрямованість спеціальних навчальних дисциплін. Висновки. Вокально-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва ми розглядаємо як процес, спрямований на максимальний розвиток у них глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у співацько-виконавській формі високого рівня. Формування вокально-хорових навичок студентів потребує впровадження в навчальний процес вищої школи сучасних методів та прийомів навчання. Особливого значення при

цьому надається актуалізації не тільки формуванню власної вокально-хорової компетентності, але й усвідомленню студентами теоретичних засад вокально-хорового розвитку школярів. Багатоаспектність підходів до підготовки музично-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах та недостатність розробки методичної системи їх вокально-хорової підготовки потребують подальшого дослідження в аспекті професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Абдуллин, 2005 — Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музики : уч. пос. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — М. : Прометей, 2005. — 232 с.
2. Зязюн, 2008 — Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. — Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. — 608 с.
3. Менабени, 1987 — Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. — М. : Просвещение, 1987. — 95 с.
4. Падалка, 2008 — Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
5. Рудницька, 2002 — Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
6. Юцевич, 1998 — Юцевич Ю. Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу / Ю. Є. Юцевич. — К. : ІЗМН, 1998. — 160 с.

References

1. Abdullyn, 2005 — Abdullyn E. B. Muzykalno-pedahohycheskye tekhnolohyy uchytelia muzyky : uch. pos. / E. B. Abdullyn, E. V. Nykolaeva. — M. : Prometei, 2005. — 232 s.
2. Ziaziun, 2008 — Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii : monohrafiia / I. A. Ziaziun. — Cherkasy : Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2008. — 608 s.
3. Menabeny, 1987 — Menabeny A. H. Metodyka obuchenyia solnomu penyiu / A. H. Menabeny. — M. : Prosveshchenye, 1987. — 95 s.
4. Padalka, 2008 — Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) / H. M. Padalka. — K. : Osvita Ukrainy, 2008. — 274 s.
5. Rudnytska, 2002 — Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk / O. P. Rudnytska. — K., 2002. — 270 s.
6. Yutsevych, 1998 — Yutsevych Iu. Ie. Teoriia ta metodyka formuvannia ta rozvytku spivatskoho holosu / Iu. Ie. Yutsevych. — K. : IZMN, 1998. — 160 s.

Чжу Чжень. Методические аспекты формирования слуховых представлений будущих учителей музыкального искусства в процессе вокально-хоровой підготовки

Реформирование современного художественного образования направлено на обновление содержания и внедрение инновационных технологий организации обучения, формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущего учителя музыкального искусства, совершенствование его методической подготовки и формирование вокально-методической компетентности. Взаимодействие вокального и методического компонентов процесса подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля направлено на получение студентами знаний и практического опыта певческой и преподавательской деятельности. Успешность вокально-методической подготовки будущего учителя-музыканта зависит от гармоничного сочетания вокально-теоретических и педагогических знаний. Формирование определенных педагогических способностей, умений передавать свои знания и опыт ученикам способствует повышению профессионального мастерства педагога. Вокальные способности формируются в таких педагогических условиях: владение основами художественной педагогики; усиление мировоззренческой, методологической и общенаучной подготовки; умение анализировать педагогический опыт, на основе чего выделяются эффективные формы и методы работы; достаточному уровню личностной культуры и профессиональной компетентности, владению навыками общения.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, вокально-дирижерская подготовка, методическая подготовка, пение, постановка голоса, профессиональная подготовка, компетентность.

Chzu Chzen. Methodological aspects of the formation of behaviorists of future teachers of music art in the process of vocal-choir preparation

Reform of modern art education aimed at updating the content and implementation of innovative technologies for training, formation of a high level of professional competence of future music teachers, improving his methodical preparation and formation of vocal and methodical competence. Vocal interaction and methodological components of the process of preparation of future specialists of musical-pedagogical pro-

file is aimed at students with knowledge and practical experience of singing and teaching. The success of the vocal-methodical preparation of the future teacher-musician depends on the harmonious combination of vocal and theoretical and pedagogical knowledge. The formation of certain pedagogical skills, ability to transfer their knowledge and experience of students enhances the professional skills of the teacher. Vocal abilities are formed in such pedagogical conditions: possession of the basics of artistic pedagogy; strengthening ideological, methodological and scientific preparation; ability to analyze teaching experience, which is allocated on the basis of effective forms and methods of work; an adequate level of personal culture and professional competence, communication skills possession. Analysis of experience in teaching basic professional oriented disciplines proves the necessity of the development and implementation in the educational process of high school preparation of future teachers of music special methodical system of vocal training. It will provide a full awareness of the theoretical foundations of vocal pedagogy and technology of voice, uses a differentiated approach to teaching students to sing with various physiological instincts and basic training, instructional techniques will develop the correct operation of voice students. Vocal training student's musical-pedagogical faculties we consider as a process aimed at maximum development in the future teacher of music understanding of the content of musical images and transform them into high-level form of singing. Formation of vocal and technical skills of students requires the implementation of the educational process in the higher school of modern methods and techniques of teaching. Particular emphasis is placed on updating not only the formation of his own vocal competence, but also awareness of the students the theoretical foundations of vocal students.

Keywords: teacher of music, vocal training, methodical preparation, singing, voice training, vocational training, competence.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

UDC 378 (410)

Antonina CHYCHUK

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
e-mail: tetyanna@ukr.net

CONTENT PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL EDUCATION AT UNIVERSITIES OF THE USA

The problem of educational content is central in teacher training in the USA, and, in particular, elementary school teachers. It is the subject of attention of the Carnegie Council on Higher Education, professional associations, teachers-practitioners of colleges and universities, teachers-theorists who predict the educational content and study the nature of its interaction with all the components of the education process. Different curriculum models developed by teachers-theorists (G. Beauchamp, H. Taba, D. Wheelar) have been characterized in the paper. The disciplines taught at US universities while training elementary school teachers have been considered. It has been found out that in the USA pedagogy is not paid considerable attention to and American pedagogues are concerned about insufficient pedagogical training of future teachers and, in particular, elementary school teachers. To improve this situation, American educators have developed the course called "Foundations or Social Foundations". This course combines philosophy, sociology, education anthropology and history of education, that is usually studied within a Bachelor's degree in Elementary Education. Masters and doctors study these subjects individually. It has been emphasized that in order to justify the process of educational content planning in American higher education institutions, considerable attention is paid to the following factors: using specific approaches (morphological and functional), but also educators use different methods (introspection, analysis of specialists' professional duties, critical incident method etc.) that allow to determine specific educational content for future specialists'training, including elementary school, which is a part of curricula.

Keywords: *higher education, pedagogical education content, elementary school teacher, training of elementary school teachers in the USA.*

In the USA education administration is decentralized as it is carried out at State level and is not regulated by the Constitution. Significant rights in solving educational problems are given to approximately 15 thousand school districts. The Federal Interagency Committee on Education develops strategic federal programs for education development, finances federal programs for schools development (e.g., Title 1 of the Elementary and Secondary Education Act, which is traditionally aimed at ensuring social justice in education, Title 11 – at stipulating for teachers' professional development, etc.). The Department of Education is to deal with education statistics and scientific-pedagogical provision of schooling development.

The aim of the study is to characterize different curriculum models developed by teachers-theorists (G. Beauchamp, H. Taba, D. Wheelar); to consider those disciplines taught at US universities while training elementary school teachers; to find out which approaches and methods pedagogues use to determine specific educational content for future specialists' training, including elementary school, which is a part of curricula.

In order to modernize the system of modern teacher's training in Ukraine, native and foreign scholars have paid much attention to the peculiarities of professional education development in the USA (G. Beauchamp, N. Bidiuk, F. Bobbitt, S. Brudina, L. Chorna, L. Darling-Hammond, E. Eisner, N. Gage, V. Korniyenko, D. Monk, M. Nagach, I. Pasynkova, E. Sawyer, A. Sbruieva, N. Sobchak, R. Strauss, H. Taba, D. Wheelar, S. Wilson, R. Zais and many others).

To achieve the set aim such methods as analysis, synthesis, generalization and systematization have been used.

The modern stage of education reform development in the USA started at the initiative of G. Bush Administration in 2001–2002 after The No Child Left Behind Act of 2001 had been adopted. The new Act demanded all the states:

1) to immediately complete implementing educational content standards and quality of language and mathematics knowledge, and beginning from 2005–2006 – natural sciences;

2) to implement programs of internal knowledge assessment for all pupils of public schools;

3) to ensure pupils' achieving proficient level in language, mathematics and natural sciences testing organized by the States and to develop the system of sanctions for those schools that are unable to achieve the outlined learning outcomes that will provide for both assistance and penitentiary actions;

4) to increase focus on professional education and professional development of teachers, requirements to their efficiency (development of new professional contracts with teachers and administrators that define the requirements to performance quality; establishment of wages' dependence on performance results; development of career levels in teaching).

In general, education reforms of the 21st century are characterized by increasing social requirements to education system efficiency, striving for enhancing teachers and administrators' responsibility for their performance quality [17, 869–870].

The problem of educational content is central in teacher training in the USA, and, in particular, elementary school teachers. It is the subject of attention of the Carnegie Council on Higher Education, professional associations, teachers-practitioners of colleges and universities, teachers-theorists who predict the educational content and study the nature of its interaction with all the components of the education process. In order to solve this problem, American educators believe it necessary to reveal the term curriculum [15, 15–16].

The term curriculum includes a list, objectives and content of certain courses in the program offered by an education institution: expected learning outcomes: knowledge, values, that are formed using various methods.

As for the objectives of courses, scholars determine their various types. In particular, E. Eisner along with behavioural objectives that dictate exactly what one must do indicate performance results, singles out expressive educational objectives describing problematic situations that require extraordinary, creative solutions. These objectives, as E. Eisner and N. Lizunova indicate, orient students and teachers toward learning individuality, activate their cognitive activities; activity methods serve as the leading component [4; 15, 64].

The division of objectives into behavioural and expressive is supported by G. Dmitriev [14], who states that the leading component of behavioural objectives is knowledge, and expressive – activity methods. In Ukraine, similar content is included in terms *navchalnyi plan* (syllabus) and *navchalna programa* (study program).

N. Lizunova indicates that there are no documents similar to our syllabi and study programs in the USA; each university or college publish their own materials (catalogues, newsletters) that serve as curricula and programs [15, 18].

In the USA the content of teacher education, in particular, elementary education, is rather various. If the study program meets all the requirements of the State directory materials and education standards, the State entitles this education institution to issue diplomas which provide graduates with the right to work as a teacher there. Every five years education institutions are checked by inspectors (they review graduates' academic progress, compliance of curricula with education standards adopted by this State). In the USA there is a range of agreements between States under which one State recognizes the diplomas issued by another [16, 77–78].

Each faculty of education at universities has several departments, and, thus, several study programs. It should be mentioned that each department also offers several study programs and, therefore, curricula, focused on training teachers, in partiular, elementary school teachers at various levels. However, the curriculum directed at training Bachelors significantly differs from that, aimed at training PhDs [16, 79].

Within our paper we would like to characterize those academic disciplines that are taught while training elementary school teachers.

The number of disciplines of psychopedagogical orientation is considerable, as they are grouped in blocks (up to 10). Due to the significant amount of information obtained during

the courses, departments have developed the selective attendance system and elective courses. Generally, psychological and pedagogical disciplines are divided into 4 blocks: theoretical, that provide students with the knowledge of educational psychology associated with development and learning of students as well as fundamentals of education, which include philosophy, sociology, politics. The course in assessment, testing and statistics are sometimes included into educational psychology [16, 80]. Within psycho-pedagogical training students attend lectures on school law, where the cases of student abuse are considered, legal requirements to teachers, etc.; master courses in multicultural education, where they find out how to stimulate cognitive activity of children from poor families.

According to N. Malkova's, findings, psychology is the leading discipline in teacher training in the United States. Psychological cycle includes general psychology that reflects psychological research methods, mental processes and properties of personality; developmental psychology, which pays much attention to the study of age-related peculiarities of children and adolescents, given the crisis phases of development; educational psychology, which studies different types of testing and student intelligence evaluation as well as teaching placement organization [16, 82].

Apart from theoretical block, psychological and pedagogical cycle of disciplines includes practical one. Within faculties of education that offer elementary education programs, it is presented by reading methodology; mathematics methodology; natural sciences methodology; social sciences methodology, etc. [16, 81].

School placement and research unit belong to psycho-pedagogical disciplines [16, 80].

Thus, the cycle of psychological disciplines includes 4 blocks: theoretical, practical (methodological), research unit and school placement.

The program "Curriculum and Instruction" is central in education as it may help to solve certain issues, namely, obtaining education by those groups of people who have not had such an opportunity before; lesson planning; standards and monitoring; using technologies – fundamental problems of educational content and training [16, 82].

In the USA education is the object of study for many sciences: philosophy of education, cognitive psychology, psychopedagogy, sociology of education, etc. Instead of the term pedagogy they use the term educational studies. In addition, the term didactics is used rather rarely in literature of English-speaking countries, they do not distinguish pedagogy as an independent scientific discipline [16, 4]. Representatives of educational psychology paid much attention to the study of students' abilities and academic progress, social aspects and motifs for learning and much less to the structure of students' mental activity within a classroom, as noted by N. Malkova [16, 33].

It should be noted that psychology is prevalent in most approaches in education in the USA.

According to N. Gage, the science about teaching (didactics) is not effective because it creates a framework for teachers. Teachers tend to be creative, have their own opinion, be intuitive in different situations that occur in a classroom in order to achieve better results in learning [6, 114]. However, on the website of the University of Washington they say about the science of teaching that is as important as knowledge of the discipline that is taught (Malkova, 2008; Strauss, Sawyer, 1986). In 1985 N. Gage published his work called "Hard Gains in the Soft Sciences: The Case of Pedagogy" in which the scholar proves that the science that controls teaching is not psychology, and scientifically developed knowledge is the basis for teaching [16, 32; 5, 7].

It must be noted that in the USA pedagogy is not paid considerable attention to and American educators are concerned about insufficient pedagogical training of future teachers and, in particular, elementary school teachers. To improve this situation, they have developed the course called "Foundations or Social Foundations". This course combines philosophy, sociology, education anthropology and history of education, that is usually studied within a Bachelor's degree in Elementary Education. Masters and doctors study these subjects individually [16, 84].

To obtain a degree of Master of Arts with specialization in educational technologies, one should master the following subjects:

- Curriculum Design;
- Cultural Democracy;

- Program Design;
- Models of Teaching;
- Instructional Technology;
- Evaluation and Research;
- Effect of Technology on Teaching;
- Media and Technology in Teaching;
- Using the Internet in the Classroom;
- Research Art [16, 84–85].

At the University of California, whose rating is extremely high, much attention in the process of elementary school teachers' training is paid to educational psychology [16, 84–86], although in 2002 the Minister of Education emphasized that those teachers who received alternative training, are theoretically more prepared, work more efficiently and more often stick to their profession than those who received traditional training [16, 89], At the same time, the findings of American researchers in the 1980s proved that the efficiency of teachers' peformance depended on their teacher training.

D. Monk conducting longitudinal studies of over 2,800 students concluded that college education has some positive effects and is necessary, but insufficient to ensure future performance efficiency [7, 142],

R. Strauss and E. Sawyer conducted similar studies in North Carolina and stated that their analysis shows that improving the quality of elementary school teachers' training will significantly contribute to better preparation of students than reducing the number of students within a classroom and improving financing [8, 47].

L. Darling-Hammond leads the movement for promoting elementary school teachers' training in education system of the USA. Also it is supported by the National Commission on Teaching & America's Future (NCTAF), the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) [16, 99–100].

So, some American scholars emphasize that highly qualified elementary school teachers along with knowledge of the subject they teach should also have profound teacher training, that prestigiosness of training is revealed in the ratio of knowledge of the subject and professional training, an important role is played by the quality of teaching placement that future elementary school teacher undergoes while studying at university.

According to N. Malkova's [16, 102], findings, strong were the positions of those who support the abolition of professional teacher training within alternative programs, giving reasons for the fact that professional teacher training at traditional universities is insufficient. Thus, the Minister of Education of the USA cites data of The National Center for Education Statistics (NCES) under which students of teacher colleges receive lower academic knowledge than those at universities as well as teacher colleges pay more attention to psycho-pedagogical training. Over a period of 4 years students study theory of education, simultaneously undergo teaching placement, and, as a result, master both theory and practice in education and acquire knowledge of those subjects they are to teach in school [16, 96].

This movement is supported by Carnegie Corporation, Charitable Church Funds, Ford Foundation, The DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund, some political groups [16, 100].

However, N. Malkova notes that [16, 97], 80% of graduates of teacher colleges in Kentucky, 70% – in the California State University, 3000 beginning teachers in New York, who underwent traditional teacher training, positively evaluated their obtained education.

It should be mentioned that in relation to such different approaches to organizing teacher training, there appeared the need for standardizing teacher training at pedagogical universities [16, 103]. The program of G. Bush Jr. emphasized the need for strengthening federal influence on the level of standards in teacher education that are to be uniform across the country and, in addition, all teachers are to be certified [18, p. 42].

Theoretical problems in planning the content of professional teacher training have been developed by G. Brody, J. Brunner, G. Burnett, J. Dewey, B. Smith, H. Spencer who put forward the following criteria to justify the process of planning the training content for higher pedagogical education institutions in the United States:

- social significance of the material;
- relevance (focus on practical significance of knowledge);

- knowledge of disciplines' fundamental structure;
- selection of the leading ideas in science (the ability to take into account only relevant and important facts);
- relations between learning and life (the criteria of social efficiency);
- consideration of students' interests as a form of cognitive needs manifestation [12].

In the process of planning the content of professional training, American specialists use various methods: introspection, analysis of specialists' professional duties, critical incident method, etc. that allow to determine specific educational content for future specialists' training, including elementary school, which is a part of curricula. We would like to present their brief description within this paper.

Thus, V. Busel indicates that introspection is the method of psychological study that consists in researcher's monitoring their own feelings, thoughts, namely, self-observation [13, 402]; N. Lizunova believes that in order to find relevant training content scholars analyze current study programs, interview those experts involved in planning the content of training, study the catalogues of colleges and universities, journals, professional literature, etc. [15, 84–85]. Critical incident method allows to reveal certain patterns in the occurrence of such phenomena as unsatisfactory professional performance, discharge, being late for work and following excuses, and – the influence of different factors: technical, social and economic, medical, etc. [15, 85].

To determine the content of training American educators use morphological and functional approaches. The morphological approach reflects the hierarchy of learning material that is presented in academic disciplines and reveals the procedure for teaching learning material during training. The functional approach facilitates taking into acount the objects of study (subject knowledge, thinking techniques, values) during students' training [15, 87].

As we can see from the mentioned above, in order to justify the process of educational content planning in American higher education institutions, considerable attention is paid to the following factors: using specific approaches (morphological and functional), but also educators use different methods (introspection, analysis of specialists' professional duties, critical incident method, etc.) that allow to determine specific educational content for future specialists' training, including elementary school, which is a part of curricula.

Rather perspective we consider the following steps: to develop and impelent the learning and methodical complex that should consist of the special course and textbooks for students and hearers of teacher advancement courses that will improve teacher education in Ukraine.

References

1. Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory*. Itasca, IL : F. E. Peacock, 221 p. [in English].
2. Bobbitt, F. (1941). *The Curriculum of Modern Education*. New York : McGraw-Hill Book Company, 419 p. [in English].
3. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, Volume 8, No 1, 45 p. [in English].
4. Eisner, E. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A. Personal View*. London & Philadelphia : The Palmer Press, 275 p. [in English].
5. Gage, N. (1985). *Hard Gains in the Soft Sciences: The Case of Pedagogy*. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa, 66 p. [in English].
6. Gage, N. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York : Teachers College Press, 124 p. [in English].
7. Monk, D. (1994). Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, No 13, pp. 125–145. [in English].
8. Strauss, R., Sawyer, E. (1986). Some New Evidence on Teacher and Student Competencies. *Economics of Education Review*, No 5, pp. 41–48. [in English].
9. Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace & World, 640 p. [in English].
10. Wheelar, D. (1967). *Curriculum Process*. London : University of London Press, 320 p. [in English].
11. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Retrieved 12.01.2017 from : http://depts.Washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf. [in English].
12. Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundation*. New York : Thomas Y. Crowell Company, 516 p. [in English].
13. Busel, V. (2001). Big Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. K. : Irpen: WTF "Perun" [in Ukrainian].
14. Dmitriev, G. (1988). Main Trends in Development of Modern Theory of School Education Administration in Capitalist Countries. Thesis for a Doctoral Degree. M. [in Russian].
15. Lizunova, N. (1990). Theory and Practice of Education Content Planning in US Higher Education. Thesis for PhD. M. [in Russian].

16. Malkova, N. (2008). Theoretical and Methodological Aspects in Planning Pedagogical Training Content for Future Teachers in the USA. Thesis for PhD. Vladimir. [in Russian].
17. Sbruieva, A. (2008). The United States of America (USA). In: Kremen V. G. (Ed.) Education Encyclopedia. K. : Yurinkom Inter, pp. 868–870 [in Ukrainian].
18. Shirokova, M. (2010). Leading Trends in Management of Pedagogical Education Quality in the USA]. Thesis for PhD. Belgorod [in Russian].

Чичук А. Особливості змісту педагогічної освіти вчителя початкової школи у ВНЗ США

Проблема змісту навчання займає центральне місце у підготовці педагога США, зокрема початкової школи. Вона являє собою предмет уваги з боку Ради Карнеги з питань вищої освіти, професійних асоціацій, викладачів-практиків коледжів та університетів, педагогів-теоретиків, що прогнозують склад змісту навчання та вивчають характер його взаємодії з усіма компонентами навчально-виховного процесу.

У статті схарактеризовано різні моделі курикулуму, які розробили педагоги-теоретики (Д. Уілера, Х. Таба, Дж. Бічампа).

Розглянуто дисципліни, що викладаються у ВНЗ США при підготовці вчителя початкової школи.

З'ясовано, що у США практично відсутня педагогічна наука і педагоги США турбуються про недостатність педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи. Компенсувати відсутність педагогічної науки вдається за допомогою курсу «Foundations or Social Foundations». Це поєднаний курс філософії, соціології, антропології освіти та історії педагогіки, який звичайно вивчається на рівні бакалавра початкової школи. Для магістрів та докторів ці предмети викладаються кожний окремо.

Підкреслено, що для обґрунтування процесу відбору змісту навчання для вищих педагогічних навчальних закладів США приділяється значна увага: застосовують певні підходи (морфологічний та функціональний), а також фахівці користуються різними методами (інтроспекція, аналіз професійних обов'язків фахівця, метод критичного інциденту та ін.), які дозволяють визначити певний конкретний зміст навчання для підготовки майбутніх фахівців, зокрема початкової школи, який входить до складу куррікулумів.

Ключові слова: вища освіта, зміст педагогічної освіти, вчитель початкової школи, підготовка вчителя початкової школи у США.

Чичук А. Особенности содержания педагогического образования учителей начальной школы в ВУЗах США

Проблема содержания обучения занимает центральное место в подготовке педагога США, в частности начальной школы. Она представляет собой предмет внимания со стороны Совета Карнеги по вопросам высшего образования, профессиональных ассоциаций, преподавателей-практиков колледжей и университетов, педагогов-теоретиков, прогнозируют состав содержания обучения и изучают характер его взаимодействия со всеми компонентами учебно-воспитательного процесса.

В статье охарактеризованы различные модели курикулуму, которые разработали педагоги-теоретики (Д. Уилера, Х. Таба, Дж. Бичампа). Рассмотрены дисциплины, преподаваемые в вузе США при подготовке учителя начальной школы. Установлено, что в США практически отсутствует педагогическая наука и педагоги США беспокоятся о недостаточности педагогической подготовки будущих учителей, в частности начальной школы. Компенсировать отсутствие педагогической науки удается с помощью курса «Foundations or Social Foundations». Это совмещенный курс философии, социологии, антропологии образования и истории педагогики, который обычно изучается на уровне бакалавра начальной школы. Для магистров и докторов эти предметы преподаются каждый отдельно.

Подчеркнуто, что для обоснования процесса отбора содержания обучения для высших педагогических учебных заведений США уделяется значительное внимание: применяют определенные подходы (морфологический и функциональный), а также специалисты пользуются разными методами (интроспекция, анализ профессиональных обязанностей специалиста, метод критического инцидента и др.), которые позволяют определить определенный конкретный смысл обучения для подготовки будущих специалистов, в частности начальной школы, который входит в состав куррикулум.

Ключевые слова: высшее образование, содержание педагогического образования, учитель начальной школы, подготовка учителя начальной школы в США.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378.147

Світлана ЯКИМЕНКО

доктор філософії в галузі освіти, професор, завідувач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університетуімені В. О.Сухомлинського
e-mail: yakymenkosi@ukr.net

Ольга СЕЛЯТЕНКО

аспірант кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: seliatenko@gmail.com

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX ст.

Автором проаналізовано джерельну базу дослідження розвитку медичної освіти в Херсонській губернії (кінець XIX-початок XX ст.) як наукового фундаменту формування уявлень про систему навчальних закладів Херсонської губернії, що займалися підготовкою кваліфікованих медичних працівників різних ланок: лікарів, фельдшерів, сестер милосердя, акушерок. В статті здійснено класифікацію джерел дослідження на документальні, наративні та архівні, а також детально охарактеризована кожна група джерел з точки зору рівня висвітленості проблеми, ставлення авторів до проблеми, місця у дослідженні.

Ключові слова: джерело дослідження, джерельна база, джерелознавство, медична освіта, Херсонська губернія, розвиток освіти, історія медичної освіти.

За безспірним судженням Сухомлинської О. В. «джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання є основою історико-педагогічного дослідження» [15,47]. і формулювання джерельної бази є одним із найважливіших етапів історико-педагогічного дослідження. Погоджуючись з думкою Петренко О. Б. [11,537], в цілому, всебічний аналіз будь-якого явища неможливий без залучення широкого кола джерел, без оволодіння основними методами систематизації та групування джерельної бази, адже пізнання процесу розвитку освіти, виховання, педагогічної науки ускладнюється, а іноді навіть є неможливим без продуманої класифікації історико-педагогічних джерел.

Оцінюючи ту чи іншу працю, фахівець завжди звертає увагу на джерельну базу дослідження, її повноту, різноманітність, тематичну відповідність. У науковій сфері й донині відсутнє цілісне дослідження розвитку медичної освіти на теренах України, що актуалізує необхідність вивчення та систематизацію джерельної бази дослідження розвитку медичної освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX ст.

Спеціального аналізу джерельної бази проблеми розвитку медичної освіти Херсонської губернії не було, але низка науковців, таких як Кушик М. Л., Кузовова Н. М., Рябовол Л. Т., Кисельов А. Ф., Черно В.С., Сточик А.М. Затравкін С.Н., Єгоришева І.В., Данилішина О.І., Криштопа Б. П., Губанов С. М., Наконечний І., Руденко А., Кокошко Ф., Пархоменко О., Дергунова Л. Ю., Васильєв К. К., Федишин-Сорока М. А., Козак Д. В., Вороненко Ю. В., Чернишенко Т. І., Шегедин М. Б. займалися питаннями розвитку та становлення медичної освіти в України взагалі та в містах, що входили до складу Херсонської губернії – Миколаєві, Одесі, Херсоні.

Мета статті – здійснення аналізу та систематизації джерельної бази дослідження розвитку медичної освіти в Херсонській губернії (ІІ половина XIX – початок XX ст.).

Під час підбору джерельної бази дослідження ми скористалися найбільш відповідним, на нашу думку, визначення, запропонованим

Раскіним Д., який під історико-педагогічним джерелом розуміє «продукт соціальної діяльності, що містить у вигляді певної знакової системи інформацію про суспільні процеси виховання та навчання, закріплює цю інформацію та володіє потенційними умовами для включення цієї інформації в систему історико -педагогічних знань» [12,191].

В результаті узагальнення різних підходів до систематизації історико-педагогічних джерел нами було здійснено такий класифікацію джерел дослідження проблеми розвитку медичної освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX століття: 1 – документальні джерела; 2 – наративні джерела; 3 – архівні документи.

Зупинимось детальніше на аналізі документальних джерел, до яких ми віднесли нормативно-правові акти відповідного історичного періоду, звіти різного характеру, статути різних закладів, правила та керівництва для майбутніх студентів.

До нормативно-правових актів нами віднесено постанови по Міністерству народної освіти, закони та постанови уряду з лікарської та санітарної частини, військові постанови, циркуляри та штати по Одеському навчальному округу, Циркуляри та інструкцій по Міністерству внутрішніх справ.

Великий масив проаналізованих нами джерел документальної групи знаходиться в фондах Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, Національної наукової медичної бібліотеки України, Науково-довідкової бібліотеки центральних державних архівів України і представлені «Сборниками постановлений по Министерству народного просвещения» (1865-1870, 1874-1876, 1877-1881, 1881-1883, 1864-1904, 1866-1907), що вміщують законодавчі акти загального та місцевого значення, «Сводами узаконений и распоряжений правительства по врачебной и санитарной части в империи» (1896-1897, 1895-1896, 1897-1898) із законами та постановами уряду з лікарської та санітарної частини, «Сводом военных постановлений» (1869).

Джерелами дослідження стали статути багатьох закладів, що займалися підготовкою медичних працівників різних спеціальностей: Загальний статут імператорських Російських університетів (1863), Статут земської фельдшерської школи при Херсонській земській лікарні (1870), Статут Одеського товариства по догляду за немовлятами та породіллями (1885, 1894), Статут Одеської Стурдзовської богадільні сердобольних сетер (1881), Статут приватного пологового Притулку з гінекологічним відділенням, заснованого лікарями М. З. Райхом та В. М. Уфтюжаніновим в м. Одесі (1906), Статут Товариства Червоного Хреста (1914).

Окремої уваги нами приділено друкованим правилам та керівництвам для майбутніх студентів: керівництво для вступників до вищих навчальних закладів «Справочник по высшему образованию» (1911) повідомляє порядок вступу до навчальних закладів:, «Правила о производстве испытаний на звание лекаря в медицинской комиссии» (1887), «Правила о производстве полукурсового испытания на медицинском факультете» (1887) вміщують організаційні засади проведення підсумкового та поточного контролю.

Великий обсяг інформації надали для дослідження звіти різного характеру, що стосуються безпосередньо медицини як Російської імперії взагалі, так і Херсонської губернії зокрема, такі як звіти Міністерства внутрішніх справ про стан народного здоров'я та організацію лікарської допомоги в Російській імперії (1905), звіти Медичного департаменту Російської імперії (1876, 1877), звіти земських лікарів Херсонської губернії Томіліна С. О. (1908), Кондорського М. К. (1898), Корчак-Чепурковського О. В.(1890), Кудрявцева П. Ф. (1895). У звітах по Морському Міністерству (1911) нами отримані відомості про кількість учнів та вихователів, про розподіл та переміщення учнів та випускників фельдшерської школи в м. Миколаєві.

Результати роботи лікувальних закладів також відображалися у звітах і якщо такий лікувальний заклад виховував у своїх стінах майбутніх медичних працівників, то в них ми черпаємо інформацію про обсяги зарахування, успішність у навчанні, методичні основи навчальної діяльності. Нами опрацьовані звіти Правління Євангелістської лікарні в Одесі (1891, 1892), звіт Одеського товариства по догляду за немовлятами та породіллями

(1892), звіти Нарадчого комітету про діяльність Одеського товариства по догляду за немовлятами та породіллями (1894, 1896, 1899), звіт про діяльність Одеського місцевого управління Російського Товариства Червоного Хреста (1900), звіт про підготовку запасних сестер милосердя Червоного Хреста (1912-1913). Відомості про наявність фельдшерських учениць та аптекарських учнів містять звіти Одеської Єврейської лікарні (1878 1890, 1891, 1892, 1896, 1897, 1903), Акерманської єврейської лікарні (1885), Миколаївської єврейської лікарні (1896, 1897 ,1898).

Другу групу джерел дослідження становлять наративні джерела, до яких ми віднесли публікації на сторінках періодичної преси, монографії, статистичні описи, календарі Херсонської губернії, спогади та мемуари, тощо.

На думку багатьох дослідників періодичні видання є вагомим джерелом у історико-педагогічних дослідженнях. Опрацьовані нами матеріали періодичних видань II половини XIX – початку XX ст., такі як «Врачебная хроника Херсонской губернии» (1898, 1896) (газета, що видавалася в період 1892-1915 рр.), «Земский ежегодник», «Сборник Херсонського земства» (1892, 1897-1905), «Южнорусская медицинская газета», що виходила з 1892 по 1896 р., газета «Сведения о врачебно-санитарной организации г.Одессы», що видавалася з 1895 р., газети «Врач» (1895, 1898), «Русская медицина» (1884, 1889, 1890, 1895), «Фельдшер» (1981, 1892, 1893), «Вестник Европы» (1871, 1901), «Николаевский вестник» (1873) інформують про відкриття тих чи інших навчальних закладів, про стан медицини та освіти, про актуальні події того часу, публікації повсякчас зачіпали гостро актуальні теми та викликали гарячі суперечки. Як в статтях, друкованих у пресі, так і в окремих працях йшла полеміка про необхідність реформування системи університетської освіти, зокрема медичної. Багато публікацій спеціалістів медико-педагогічної справи – професорського складу університетів стосувалися реформування освіти лікарів через незадоволення громадськості станом їх професійної підготовки. Роботи заслуженого професорів університетів Російської імперії стосувалися саме мети та задач медичної освіти того часу, представлялися проекти організації медичної освіти в Росії, активно відстоювалися ідеї спеціалізації навчальних дисциплін та наголошувалося на важливості практичних занять – професор Скліфосовський І. В. [14] в своїй промові пропонує пов'язати медичний факультет з усіма клініками міста та дворічне стажування молодого лікаря в шпиталі, клініці або лікарні в якості ординатора. Конкретизуючи питання реформи медичної освіти, професура та видатні лікарі того часу висували питання викладання тих чи інших навчальних дисциплін на медичних факультетах, методиці викладання, ступені зацікавленості професорів у студентських досягненнях, питаннях теорії та практики під час навчання на медичному факультеті, аналізуються заходи для поліпшення медичних шкіл, а саме: автономія, свобода викладання та свобода учіння, заходи, що стосуються об'єму, засобів, системи та термінів викладання, екзаменів та ін.

Така полеміка розгорталася як навколо проблем лікарської освіти, так і навколо питань освіти середнього медичного персоналу. Значна кількість публікацій в пресі того часу стосувалися акушерської справи. Автори намагалися надати вагомі рекомендації щодо покращення стану освіти акушерок в Росії, і повсякчас стаття у пресі викликала цілу низку полемічних відгуків з різними точками зору на окреслену проблему. Неабияку зацікавленість у практикуючих медичних працівників викликала стаття доктора Перфильєва М. [10] з приводу викладання у фельдшерських школах такого предмету як акушерство, де автор наголошує на тому, що фельдшерам повсякчас приходиться діяти в якості акушера і пропонує надати майбутньому фельдшеру під час навчання у школі елементарних знань в цій області. Тема виявилася дуже актуальною і викликала велику кількість відгуків у пресі від працюючих фельдшерів. Не обійшли увагою публіцисти і таке поняття як «фельдшеризм», що в негативному сенсі застосовувалося для визначення неосвічених, малограмотних сільських медичних працівників, в результаті чого була опублікована ціла низка статей фельдшерів-практиків в газетах «Русская медицина», «Фельдшер» з

критикою цього ганебного явища та конкретними пропозиціями реформування фельдшерської освіти.

В фондах Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського цікавими є надруковані в періодичних виданнях спогади земських лікарів (1907), слухачок медичних факультетів (1907) або жіночих лікарських курсів, які несуть в собі інформацію «з перших вуст», «від першої особи».

Збірники, що у великій кількості виходили в Російській імперії містять відомості про стан земської медицини, санітарний стан Херсонської губернії. Нами опрацьовані матеріали збірників «Земская медицина Херсонской губернии» (1888), «Земская медицина и санитарное состояние Александрийского уезда Херсонской губернии» (1902), «Земская медицина и санитарное состояние Херсонского уезда» (1902), «Земско-медицинский сборник» (1890), «Сборник Херсонского земства» (1885).

Матеріали збірників «Земско-медицинский сборник» стосуються Російської імперії взагалі та надають можливість розкрити стан захворюваності в Херсонській губернії, забезпеченість медичним персоналом у порівнянні з іншими губерніями. Такі ж збірники видавалися Херсонським земством – «Сборник Херсонского земства» вміщує матеріали, що стосуються виключно стану медичного забезпечення Херсонської губернії. Розглянуті та проаналізовані нами матеріали збірників «Сборник статистических сведений о состоянии низшего, среднего и профессионального образования в России» (1910), «Лечебные заведения Херсонского уездного земства» (1904) включають перелік освітніх та лікувальних установ різних рівнів, що навчали середній медичний персонал в свої стінах.

В фондах Національної історичної бібліотеки містяться періодичні видання, багаті відомостями про навчальні заклади Херсонської губернії, їх кількість, професорсько-викладацький склад, розміщення: «Памятная книжка (Адрес-Календарь) Херсонской губернии» (1912), «Памятная книжка морского ведомства» (1876) в якій цікавими є дані про м.Миколаїв та військові фельдшерські школи, «Специальные учебные заведения мужские и женские в 50-ти губерніях Европейской России и 10 губерниях Привислянских» (1880).

Достатньо інформативними у відображенні атмосфери життя Новоросійського університету, впливу політичної неспокійної ситуації в країні стали збірники «Журналы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета» (1907), де задокументовані як політичні, так і педагогічні позиції професорського складу медичного факультету, а також позиції студентства, що підтримувало або оголошувало «бойкот» своїм викладачам, виражаючи своє ставлення до подій та ситуацій на «сходках».

Друковані праці періоду після 1917 р відрізняються популярною в той час соціально-економічною проблематикою. Публікації періодичної преси розглянуті в об'ємі журнальних статей «Вопросы здравоохранения» (1929), «Медицинский работник» (1930), «Врачебное дело» (1950). Автори, заглиблюючись в історичні питання освіти минулого, відшукуючи негативні риси, намагалися знайти кардинально нові шляхи в освіті, в тому числі і в медичній. Загалом публікації цього періоду відрізнялися упередженістю, наявністю штампів, знеціненням досягнень, віднесених до жовтневого перевороту. Окремі дослідження в цей час присвячуються вивченню історії дореволюційної освіти на території України. Робота Сергія Миколайовича Ігумнова [4] – одного з видатних діячів земської медицини з 1900 року, який вів свою роботу зокрема і на Україні, висвітлює питання фельдшерської освіти, становлення фельдшерських шкіл.

Більш жвавим інтересом до питань історії медичної освіти спостерігається з 60-тих років XX століття. Значна кількість публікацій в періодичних виданнях, таких як «Фельдшер и акушерка» (1963, 1964, 1966, 1972), «Медицинская сестра» (1966, 1978), «Советское здравоохранение» (1954, 1961, 1964, 1965, 1966), «Здоровье» (1972), відображали спроби пошуків нових методів та прийомів для вдосконалення медичних освітніх технологій. Більшість з них присвячувалася проблемам освіти майбутніх медиків того часу і лише невелика їх кількість стосувалася саме історії медичної освіти в II половині

XIX – на початку XX ст. Низка праць розкриває роль земства в постановці на наукову основу фельдшерської освіти, гортають сторінки історії розвитку освіти середнього медичного персоналу: акушерок, фельдшерів, медичних сестер, розповідають про історію створення товариств фельдшерів та періодичні видання, які об'єднували усіх фельдшерів дореволюційної Росії, характеризуються основні віхи становлення вищої медичної освіти жінок. Збірники наукових праць «Вопросы социальной гигиены, организации здравоохранения и истории медицины» (1970), «Итоги и перспективы исследований по истории медицины» (1973), «Актуальные вопросы истории медицины в Украинской ССР» (1978), присвячуються питаннями історії медицини з цікавими фактами організації медичного обслуговування, становлення вищої медичної освіти на Україні.

Після 1991 року публікації, пов'язані з історією медичної освіти стали більш відкритими, менш догматичними, відчувалася потреба в змінах, і в медичній освіти зокрема. Проаналізовані статті в спеціальних журналах «Медична освіта» (2000, 2001, 2005, 2006 2007, 2015), «Медсестринство» (2011, 2012) являють собою пошуки науковців віднайти відповіді на болючі питання подолання прогалин у медичній освіті. Загальні праці з історії вищої та середньої освіти, хоч і опосередковано, розкривають риси медичної освіти різних часів: Верхратський С. А., Заблудовський П. Ю. [1] в історичному аспекті розкрили становлення та розвитку земської медицини, роботу акушерських, зуболікарських шкіл, історії становлення медсестринської освіти стосувалися роботи Федишин-Сорока М. А. та Козак Д. В. [20] та інших науковців, опубліковані в спеціалізованому науково-практичному журналі «Медсестринство». Вагомий внесок у дослідження історії розвитку медицини та медичної освіти Миколаївщини належить професору Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського Кисельову А. Ф., який видав низку праць як особисто, так і у співавторстві [5; 6].

Що стосується дисертаційних досліджень в напрямку медичної освіти України, і Херсонської губернії зокрема, то перелік досліджень досить невеликий. Найбільшої уваги педагогічним проблемам розвитку медичної освіти наприкінці XIX – на початку XX ст. в Україні приділено в дослідженні Кушик М. Л. [8] Але, очевидно відсутність чіткого окреслення територіальних меж дослідження обумовило той факт, що зовсім поза увагою дисертанта залишилася територія Херсонської губернії. В дисертаційному дослідженні Шегедин М. Б. [17] розкриті питання становлення медсестринської справи в Україні (в складі Російської, Австро-Угорської та Польської імперій, СРСР, УРСР, за часу незалежності) Автор вказує та науково обґрунтовує основні напрямки реформування сестринської справи та медсестринської освіти в Україні

Деякі науковці опосередковано розглядали питання медичної освіти в Херсонській губернії як частини діяльності земств: Кузовова Н. М.[7] представила динаміку розвитку мережі навчальних закладів в Херсонській губернії, Рябовол Л. Т. [13] приділила увагу проблемам становлення Херсонської губернської фельдшерської школі.

Однією з найактуальніших професій жінок того часу, на рівні з педагогічною, була професія медика, тому вартими уваги були роботи Добровольської В. А. [2], Драч О. О. [3], Мельник О. В. [9], що частково торкалися аспектів медичної освіти, розкриваючи питання історії жіночої освіти.

Третьою групою виділених нами джерел є архівні документи, що представлені матеріалами фондів архівів. Фонди Центрального державного історичного архіву (м Київ) містять інформацію про стан медичного забезпечення Херсонської губернії, списки студентського та викладацького складу медичних навчальних закладів того часу, через щоденники студентів була проаналізована інформація про атмосферу, що царювала в стінах навчальних закладів. Фонд «Канцелярія Київського, Подільського та Волинського генерал -губернатора» містить циркуляри Медичного департаменту МВД щодо різних аспектів медичної освіти, наприклад, про введення в акушерсько-фельдшерських школах навчальних планів та програм викладання, затверджених Міністерством внутрішніх справ. Фонд «Жандармське управління м. Одеси»

містить документи стосовно особового складу різних навчальних закладів, розташованих в місті, правила та результати перевірок таких закладів. Фонд «Одеське охоронне відділення» також містить документи, пов'язані з наглядом влади за діяльністю навчальних закладів, їх викладацького та студентського складу.

В фондах Державного архіву Миколаївської області (м. Миколаїв) нами опрацьовані відомості про роботу лікувальних та навчальних закладів середини XIX-початку XX ст. Фонд 308 описує роботу міської лікарні. З його документів ми дізнаємося про стан лікарні, порядок підвищення кваліфікації лікарів, про можливості отримання звання сестри милосердя при лікарні.

Фонд 20 Державного архіву Херсонської області (м. Херсон) цікавлять нас відомостями про Херсонську фельдшерську школу із збірками протоколів засідань педагогічної ради школи, списками учнів, результатами іспитів. З матеріалів цього фонду дізнаємося про устрій побуту школярів, виховні заходи, методичні основи навчальної діяльності.

Державний архів Одеської області вміщує вагомі джерельні дані щодо організації освіти в Херсонській губернії (Ф. 42 – Канцелярія попечителя Одеського учбового округу) та медицини м. Одеси (Ф. 322 – Одеське міське лікарське управління), організації навчальної діяльності на медичному факультеті Новоросійського університету (Ф. 45 – Новоросійський університет), Вищих жіночих медичних курсів – навчальному закладі м. Одеси, що надавав медичної освіти жінкам (Ф. 62 – Одеські вищі жіночі медичні курси), в закладах, що надавали освіту майбутнім акушеркам (Ф. 96 – Одеський міський притулок для опікування немовлят Ф. 622 – Повивальна школа при Одеському Павловському пологовому притулку) та майбутнім зубним лікарям (Ф. 130 – Одеська [приватна] зуболікарська школа І.І.Марголіна, Ф. 254 – Приватна зуболікарська школа Равинського).

Отже, сучасне бачення проблеми розвитку медичної освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX ст. підготовлене означеною вище джерельною базою, але для сучасного етапу науково-педагогічної думки характерне прагнення для об'єктивного осмислення проблем розвитку медичної освіти та всебічного аналізу педагогічного процесу періоду II половини XIX – початку XX ст. Тому недостатнє висвітлення та незавершеність процесу формування науковцями уявлень про розвиток та становлення медичної освіти в окреслений історичний період в Україні дозволяє зробити висновок про нагальну потребу детального дослідження проблем розвитку медичної освіти на регіональному рівні (в Херсонській губернії) періоду кінця XIX – початку XX ст., як невід'ємної частини системи освіти України.

Список використаних джерел

1. Верхратський С. А. Історія медицини / С. Верхратський, П. Заблудовський. — Київ : Вища школа, 1991. — 430 с.
2. Добровольська В. А. Історія жіночої освіти Півдня України (1901-1910 р.р.) д к іст наук: 07.00.01 / Добровольська Вікторія Анатоліївна; Херсонський національний технічний університет. Кафедра українознавства. — Херсон, 2006. — 288 арк.
3. Драч О. О. Вища жіноча освіта в Російській імперії в другій половині XIX — на початку XX століття: дис. … доктора іст. наук : 07.00.02 / Драч Оксана Олександрівна; Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2011. — 533 арк.
4. Игумнов С. Н. Очерк развития земской медицины в губерниях, вошедших в состав УССР, в Бессарабии и в Крыму; под ред. С. С. Кагана. — Киев : Изд. Киевского 1-го мед. института, 1940. — 152 с.
5. Киселев А. История Николаевской организации общества Красного Креста / Киселев А., Наконечный И., Руденко А., Кокошко Ф., Пархоменко О. //Аркасівські читання : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. До 100-річчя Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, Миколаїв 26-27 квітня 2013 р. — Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. –с.325
6. Кісельов А. Історія медичної освіти Миколаївщини (1789-2012 рр.) / Кісельов А., Наконечний І., Руденко А., Кокошко Ф. // Аркасівські читання : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. До 100-річчя Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, Миколаїв 26-27 квітня. —Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. — С. 287—291.
7. Кузовова Н. М. Просвітницька діяльність земств Херсонської губернії (60-ті роки XIX-початок XX століття) : дис. … канд.. іст. наук : 07.00.01 / Кузовова Наталя Миколаївна; Херсонський державний університет. — Херсон, 2007. — 220 арк.
8. Кушик М. Л. Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина XIX-початок XX століття) [Текст] : дис. … канд.. пед.. наук : 13.00.04 / Кушик Марія Любомирівна; Тернопільський національний економічний університет. — Тернопіль., 2009. — 230, [6] арк.

9. Мельник О. В. Становлення і розвиток вищої жіночої освіти в Одесі (1879-1921 р.р.) [Текст]: дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 / Мельник Олег Віталійович; Одеський національний політехнічний університет. — Одеса, 2009. — 242 арк.
10. Перфильев М. Нужно ли преподавание акушерства в фельдшерских школах / М. Перфильев // Фельдшер. — № 10. — 15 мая 1892 г. — С. 129—131
11. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження /О. Б. Петренко // Педагогічний дискурс. — Вип. 15. — 2013. — С. 524—536.
12. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. ; под ред. Э. Д. Днепрова и О. Е. Кошелевой. — М., 1989. — С. 85—98.
13. Рябовол Л. Т. Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (ІІ половина XIX-початок XX століття) : дис. … канд.. пед.. наук : 13.00.01 / Рябовол Лілія Тарасівна; Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Вінниченка. — Кіровоград, 2000. — 201 с. з додатками.
14. Склифасовский И. В. Одна из нужд нашего врачебного образования (речь профессора И. В.Склифасовского. / И. В. Склифасовский // Русская медицина. — № 3. — 21 января 1890 г. — С. 37—39.
15. Сухомлинська О. В. Історико – педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2005. — № 4. — С. 43—47.
16. Федишин-Сорока М. А. Історія розвитку сестринської справи в Україні. / М. А. Федишин-Сорока, Д. В. Козак // Медсестринство: науково-практичний журнал. — 2011. — № 4. — С. 20—21.
17. Шегедин М. Б. Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я : дис. … докт. мед. наук : 14.02.03 / Шегедин Марія Броніславівна. — К., 2001. — 360 с: іл.-рис., табл.

References

1. Verkhratskyy, S. A., Zabludovskyy, P. YU. (1991). Istoriya medytsyny [History of medicine]. Kyev: Vyscha shkola, 144 [in Ukrainian].
2. Dobrovolska, V. A. (2006) Istoriya zhinochoyi osvity Pivdnya Ukrayiny [History of Women's Education in the South of Ukraine]. thesis for obtaining the degree of a candidate of historical sciences. Kherson [in Ukrainian].
3. Drach, O. O. (2011) Vyshcha zhinocha osvita v Rosiyskiy imperiyi v druhiy polovyni XIX — na pochatku XX stolittya [Higher female education in the Russian Empire in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries]. Thesis for obtaining the degree of a candidate of historical sciences. Cherkasy, 533 [in Ukrainian].
4. Igumnov, S. N. (1940) Ocherk razvitiya zemskoy meditsiny v guberniyakh, voshedshikh v sostav USSR, v Bessarabii i v Krymu [Essay on the development of zemstvo medicine in the gubernias, which were part of the Ukrainian SSR, in Bessarabia and in the Crimea]. In S. Kagan (Ed.). Kiev, 152 [in Russian].
5. Kiselev, A., Nakonechnyy, I., Rudenko, A., Kokoshko, F., Parkhomenko, O. (2013) Istoriya Nikolayevskoy organizatsii obshchestva Krasnogo Kresta [The history of the Mykolaiv organization of the Red Cross So]. Arcas Readings: Materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference. To the 100th anniversary of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky. Mykolayiv: Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky [in Russian].
6. Kiseliov, A., Nakonechnyy, I., Rudenko, A., Kokoshko, F. Istoriya medychnoyi osvity Mykolayivshchyny (1789-2012 rr.) [History of medical education of Nikolaev region (1789-2012)]. Arcas Readings: Materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference. To the 100th anniversary of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky. Mykolayiv: Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky [in Ukrainian]
7. Kuzovova, N. M. (2007) Prosvitnytska diyalnist zemstv Khersonskoyi huberniyi (60-ti roky XIX-pochatok XX stolittya) [Educational activity of zemstvos of the Kherson province (60-ies of the 19th-beginning of the 20th century)]. Thesis for obtaining the degree of a candidate of historical sciences. Kherson [in Ukrainian].
8. Kushyk, M. L. (2009) Dydaktychni osnovy fakhovoyi pidhotovky studentiv u medychnykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (druha polovyna XIX-pochatok XX stolittya) [Didactic bases of professional training of students in medical educational institutions of Ukraine (second half of the XIX-early twentieth century)]. Thesis for obtaining the degree of a candidate of pedagogical sciences. Ternopil [in Ukrainian].
9. Melnyk, O. V. (2009) Stanovlennya i rozvytok vyshchoyi zhinochoyi osvity v Odesi (1879-1921 r.r.) [Formation and development of higher female education in Odessa (1879-1921)]. Thesis for obtaining the degree of a candidate of historical sciences. Odessa [in Ukrainian].
10. Perfiliyev, M. (1892, May 15) Nuzhno li prepodavaniye akusherstva v feldsherskikh shkolakh [Is it necessary to teach obstetrics in paramedic schools]. Pheldsher, p. 129 [in Russian].
11. Petrenko, O. B. (2013) Do problemy klasyfikatsiyi dzherelnoyi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennya [To the problem of classification of the source base of historical and pedagogical research]. Pedagogical discourse, 15, 524-536 [in Ukrainian].
12. Raskin, D. I. (1989) Klassifikatsiya istoriko-pedagogicheskikh istochnikov [Classification of historical pedagogical sources]. E.D. Dneprov, O.E. Koshelev (Ed.) Historiographical and methodological problems of studying the history of the native school and pedagogy: Collection of scientific papers. 85-98. Moscow [in Russian].
13. Ryabovol, L. T. (2000) Rozvytok zemskoyi osvity v Khersonskiy huberniyi (II polovyna XIX-pochatok XX stolittya) [Development of zemstvo education in the Kherson province (second half of the nineteenth and early twentieth centuries)]. Thesis for obtaining the degree of a candidate of pedagogical sciences. Kirovograd [in Ukrainian].
14. Sklifosovskiy, I. V. (1890, January 21) Odna iz nuzhd nashego vrachebnogo obrazovaniya (rech professora I. V. Sklifasovskogo [One of the needs of our medical education (speech of Professor Sklifasovsky]. Russkaya medicina. p.37 [in Russian].
15. Sukhomlynska, O. V. (2005) Istoryko-pedahohichne doslidzhennya ta yoho «okolytsi» [Historical and pedagogical research and its «neighborhood»]. Shliah osvity, 4, 43—47 [in Ukrainian].
16. Fedyshyn-Soroka, M. A. Kozak, D. V. (2011) Istoriya rozvytku sestrynskoyi spravy v Ukrayini [History of nursing development in Ukraine]. Medsestrinstvo, 4, 20—21 [in Ukrainian].
17. Shehedyn, M. B. (2002) Medyko-sotsialni osnovy reformuvannya medsestrynskykh kadrovykh resursiv systemy okhorony zdorovya [Medico-social bases for reforming the nursing personnel resources of the health care system]. Thesis for obtaining the degree of a doctor of medical sciences. Kiev [in Ukrainian].

Якименко С., Селятенко О.В. Источиковая база исследования развития медицинского образования в Херсонской губернии (II половина XIX – начало XX в.)

Автором проанализирована источниковая база исследования развития медицинского образования в Херсонской губернии (конец XIX-начало XX в.) как научный фундамент формирования представлений о системе учебных заведений Херсонской губернии, занимавшихся подготовкой квалифицированных медицинских работников различных специальностей: врачей, фельдшеров, сестер милосердия, акушерок. В статье осуществлена классификация источников исследования на документальные, нарративные и архивные, а также подробно описаны каждая группа источников с точки зрения уровня освещенности проблемы, отношения авторов к проблеме, места в исследовании.

Ключевые слова: источник исследования, источниковая база, источниковедение, медицинское образование, Херсонская губерния, развитие образования, история медицинского образования.

Yakymenko S., Seliatenko O. The source base for research on the development of medical education in the Kherson province at the end of the nineteenth and early twentieth centuries

The author has analyzed the source of the research on the development of medical education in the Kherson province (end of the 19th and early 20th centuries) as a scientific basis for the formation of ideas about the system of educational institutions of the Kherson province, which trained qualified medical staff of various units: doctors, paramedics, sisters of mercy, midwives. The article deals with the classification of research sources for documentary, narrative and archival materials. The author describes in details each group of sources, expanding on smaller components. By documentary sources, the author refers to the legal acts of the relevant historical period, reports of various nature, statutes of various institutions, rules and guidance for future students. A group of narrative sources consists of publications on the pages of the periodical press, monographs, statistical descriptions, calendars of the Kherson province, memories and memoirs. Archival sources are organized by the archives of the archival institutions of Ukraine.

The article contains a large list of references to the laws and regulations of the government, journalistic articles in the press of various historical periods, scientific developments, archival materials that became sources of research on the development of medical education in the Kherson province at the end of the nineteenth and early twentieth centuries. On the basis of the analysis of the above material, the author concludes the urgent need on the basis of a significant source base of a detailed study of the problems of the development of medical education at the regional level (in the Kherson province) during the late nineteenth and early twentieth centuries as an integral part of the education system of Ukraine.

Key words: source of research, source base, source study, medical education, Kherson province, development of education, history of medical education.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК 378. 134(78)

Лариса ЯРОШЕВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти,
викладач кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: yarosh702@ukr.net

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

У статті доведена актуальність питання щодо національно-патріотичного напрямку роботи ВНЗ, ціннісного ставлення особистості до суспільства і держави; розкрито позитивний вплив патріотичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з вокально-хорового виконавства засобами народної пісні, духовного співу, пісень військово-патріотичного спрямування; охарактеризовано моральну, естетичну, громадянсько-патріотичну виховну сутність даних творів; показано їх сприяння психофізіологічному, емоційному, інтелектуальному розвитку студентської молоді; доведено визначне місце духовних творів у становленні хорового мистецтва України, розвитку етнодидактики і родинного виховання.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, громадянські цінності, духовність, моральність, традиції, хоровий спів, освіта, вокально-хорове виконавство.

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства обумовлені змінами в багатьох сферах суспільного життя, трансформацією системи цінностей і пріоритетів. Важливою метою соціального розвитку нашої країни є формування громадянського суспільства та побудова правової демократичної держави. Головною запорукою становлення демократичної держави є передусім виховання в студентській молоді чіткої громадянської позиції, толерантності у вирішенні будь-яких конфліктних ситуацій, з високим рівнем національно-патріотичних, моральних, духовних якостей та соціальної активності.

Розвиток демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні вимагають адекватних змін у роботі ВНЗ. Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов’язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання. В «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» освіта розглядається як «стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, найбільш масштабна сфера суспільства, його соціально-економічної, культурної і наукової організації» [2, 4]. Естетичне виховання молоді, як засіб формування духовного світу людини, морально-етичних норм, займає провідне місце у системі всього навчально-виховного процесу. Актуальними є політичні цінності: патріотизм, національна гідність, громадянськість, які ґрунтуються на емоційному сприйнятті інтересів та ідеалів суспільства. Виховання громадянина-патріота, високоморальної особистості та відродження духовності у суспільстві – є сьогодні необхідним етапом у майбутнє України. Патріотизм являє собою одне з найбільш глобальних людських почуттів, закріплених віками і тисячоліттями. Він поєднує в собі любов до своєї Вітчизни, свого народу, гордість за їх минуле і сьогодення, готовність до їх захисту.

Патріотичне виховання молоді є актуальною проблемою сьогодення, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною

наукою. Теоретичну основу досвіду складають ґрунтовні дослідження психологів музикознавців, педагогів, музикантів, хормейстерів. Серед них: О. Апраксіна, Н. Гродзенська, Г. Ільїна, О. Костюк, І. Мусін, Б. Теплов, В. Шацька. Патріотичному вихованню багато уваги приділяли українські діячі: М. Драгоманов, М. Костомаров, Т. Шевченко. На теперішній час існує багато теоретичних здобутків, на яких базується патріотичне виховання в позашкільній освіті. Його розробляли такі українські вчені, як Н. Бібік, Л. Ващенко, З. Жигаль, А. Ковбасюк, О. Локшина, Т. Медвідь, О. Овчарук, О. Пометун, О. Сможаник, Г. Стець та ін. Ідея громадянського виховання молоді була розвинута у книзі В. О. Сухомлинського «Народження громадянина». У ній автор подав систему роботи педагога вихователя, яка б оптимально впливала на громадянський розвиток особистості. Він розглядав формування громадянської компетентності на основі людяності й гуманізму. Першочерговою умовою успішного формування рис громадянина педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного життя школи, розвиток громадянської активності кожного індивіда, що відбувається завдяки урокам музичного мистецтва. На думку В.О Сухомлинського, музика здатна виховувати, змінювати характери людей, стимулювати їх до добрих вчинків та високих почуттів. В тяжкий післявоєнний час йому довелось перевиховувати дітей-сиріт, які були бездомними, голодними та холодними. Великий педагог неодноразово підкреслював, що музика, її мелодика, краса та задушевність здатні перевиховувати, змінювати на краще маленькі серця його підопічних. Вона є першочерговим засобом морального та розумового виховання людини, джерелом благородства серця та чистоти душі.

З метою пошуків шляхів удосконалення діяльності ВНЗ необхідно синтезувати новітні досягнення педагогіки та давні педагогічні традиції, проаналізувати досвід минулого, віднайти та підняти на поверхню сучасності все найкраще і найпрогресивніше. Державотворення в Україні передбачає відтворення забутого, реабілітацію заборонених національних традицій та обрядів, виховання морально здорового суспільства. Ми не маємо права ігнорувати наше минуле, багатовіковий досвід у сфері культури, мистецтва, педагогіки.

У процесі національного відродження України особливо гостро постає проблема громадянського виховання особистості, адже історія розвитку людства доводить, що майбутнє кожної держави залежить від того, наскільки вона зможе забезпечити виховання духовно зрілих, соціально-активних громадян. В наш час значно зросла роль патріотичного виховання молоді. Це пов’язано з високим рівнем розвитку людини стосовно своїх співвітчизників, суспільного і державного укладу народного життя. Виховання свідомого громадянина починається із засвоєнням дітьми духовних надбань своєї нації, її традицій, звичаїв, обрядів. З дорослішанням дитина вбирає те, чим живе його сім'я, родина, народ України, поступово формується як громадянин, патріот своєї країни. «Сьогодні діти – завтра народ!» – наголошував великий педагог В.О.Сухомлинський. На його думку, патріотизм – це суспільно-психологічне та моральне почуття, яке містить відданість і любов до своєї Батьківщини, до свого народу. Патріотизм як яскрава емоційна якість людини має моральне значення, оскільки виявляється в її громадянській позиції, у пам’яті та прихильності до традицій своїх батьків.

Саме викладач відповідальний за те, щоб у його студентів поєдналися такі риси свідомого громадянина України, як моральність, духовність, відповідальність, прагнення до самореалізації. Педагог ВНЗ на своїх заняттях повинен ненав'язливо розвинути високі почуття в людині.

Важливе значення в системі освіти має музичне виховання. Це значною мірою стосується системи вищої освіти, дисциплін так званого художнього циклу, в якому музиці належить особливе місце і як засіб виховання надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [2]. Ву-

зівська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає складних за своєю структурою професійних якостей, які формуються в процесі навчання. Дисципліни диригентсько-хорового циклу, зокрема вокально-хорове виконавство, посідають профілюче місце в підготовці вчителя музичного мистецтва, є одним із засобів морального, творчого та розумового виховання молоді, яке навчає вокально-хоровим прийомам виконання, формує почуття колективізму та дружби, сприяє гармонійному розвитку особистості. Залучення студентської молоді до прекрасного світу музики здійснюється саме через спів. Вдосконалення системи музичного виховання молоді торкнулось, насамперед, питань використання українського національного фольклору. І педагоги і музиканти одностайні в тому, що віковічні духовні традиції українського народу повинні стати надбанням молоді. Прилучення студентів спеціальності музичне мистецтво до українського музичного фольклору є одним із шляхів духовного відродження України. Дуже важливо, що сьогодні шкільні програми повертаються до вивчення історії українського народу, яка знайшла своє відображення і в українській пісні – наймогутнішій складовій українського національного фольклору. Надзвичайно важливо ознайомити молодь з багатою спадщиною української народної творчості та донести до неї глибину й важливість цього явища для становлення особистості з багатим внутрішнім світом та патріотичним запалом.

Заняття з вокально-хорового виконавства – основна форма організації музично-виховної роботи на спеціальності музичне мистецтво, що формує свідомого громадянина, патріота, моральну особистість, розвиває національну самосвідомість. Під час індивідуальних занять студенти знайомляться з кращими зразками української народної музики, фольклору, творами композиторів-класиків, масовими піснями, в яких порушуються питання національної самосвідомості, патріотизму, поваги до національної спадщини налаштовують майбутніх вчителів музичного мистецтва на формування ціннісного ставлення особистості до суспільства та держави, сприяють розвитку громадянської освідченності студентів.

Основу духовного виховання студентської молоді складають базові національні цінності, джерелами яких для кожного є Батьківщина, народ, сім'я, творча праця, мистецтво, наука, релігія, природа тощо. Головне питання – це репертуар, який має великий вплив на особистість. Правильно, з точки зору художньої цінності, цікаво, різнобічно в стилістичному відношенні, підібраний репертуар активно впливає на формування естетичного смаку майбутніх вчителів музичного мистецтва, їх творчого практичного досвіду, на розуміння ними можливостей і особливостей вокально-хорового виконавства.

Зміст пісенного репертуару повинен бути націлений на розвиток у студентів позитивного відношення до навколишнього світу через пізнання ним емоційно-морального змісту кожного музичного твору, через формування особистісної оцінки музики, яку виконують. Як справедливо зауважив К. К. Пігров, «тільки ті твори, які подобаються, з більшою охотою і скоріше вивчаються» [4, 134].

Тільки ті музичні твори вивчаються з цікавістю, у яких емоційна насиченість образів у поєднанні з навчальним пошуком освічується радістю відкриття. Молоді цікаве те, що дається не просто. Вони повинні усвідомлювати, що переборюють певні труднощі, хоча необов'язково матеріал повинен бути важким. Пісенна творчість є величезним надбанням української національної культури.

Пісня – це душа народу, його найбільший духовний скарб. В навчальному репертуарі студентів з дисципліни вокально-хорове виконавство є: обробки українських народних пісень (a cappella та з інструментальним супроводом), що виховують любов до рідної землі, звичаїв українського народу; твори видатних майстрів хорової української музики (М. Леонтович, М. Лисенко, Л. Ревуцький, М. Вериківський, В. Верховинець, П. Козицький, О. Кошиць, Я. Степовий, К. Стеценко, С. Людкевич), музика яких глибоко пронизана любов'ю до української народної пісні; велика спадщина духовної музики, що є найбільш етично повноцінною. Сьогодні з особливою гостротою виникає проблема відродження духовної музики як основного чинника виховання молоді (Д. Березовський, А. Ведель, Д.Бортнянський,); творчість компо-

зиторів-сучасників, активних громадських діячів (Т. Петриненко, М. Скорик, В. Івасюк, О. Білаш, І. Карабіц, О. Ківа, В. Філіпенко, Я. Дубравін, С. Вакарчук, які піднесли українську музику на новий рівень; масові патріотичні пісні – це могутній засіб у вихованні любові до рідного краю, гордості за свою Батьківщину, дають можливість майбутнім вчителям музичного мистецтва глибше замислитись над поняттям «патріот», «громадянин (Білаш О.»Два кольори»; Білик І. «Хай живе надія»; Верменич В. «Чорнобривці»; Дащак В. «Вкраїно моя»; Дворський П. «Батькова сорочка»; Злотник О. »Барви рідної землі»; Івасюк В. «Червона рута»; Лебедєва І. «Срібна тополина»; Майборода П. «Пісня про рушник»; Мозговий М. «Моя земля»; Петрененко Т. «Україна»; Повалій Т. «Рідна земля»; Поклад І. «Чарівна скрипка»; Самойдюк О. «Мова єднання»; Тарасова С. «Намалюй»; Шамо І. «Три поради» та інші; твори вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків (М. Попов, К. Мясков, Л. В. Бетховен, В. Лелека, Р. Бойко, В. Таловирі, І. Іванченко, А. Пашкевич, Г. Верьовка, В. Верменич, О. Хромушин, В. Шаповаленко, Є. Станкович тощо).

Художньо-виконавська діяльність студентів обумовлюється принципом досягнення цілісності змісту та форми у виконавській інтерпретації вокально-хорових творів, котра базується на єдності засобів музичної виразності та структурних особливостей втілення ідейно-емоційної передачі змісту музичного твору. Патріотичний напрямок роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва відображається в активній участі в заходах, присвячених Дню міста, Дню визволення України від німецько-фашистських загарбників, Дню соборності України, в різноманітних концертних програмах. Студенти спеціальності музичне мистецтво ідентифікують себе з Україною, сприймають історію свого міста, як частину загальної історії України, відчувають власну причетність до долі рідного краю, як невід'ємної складової єдиної країни.

У сучасних умовах розбудови демократичної держави погляди її прогресивної громадськості зосереджені на гармонійному розвитку молоді, підвищенні його духовного потенціалу. Тому з особливою гостротою постає проблема відродження національної культури і духовності, формування особистості з високими моральними принципами і потребою творити добро.

Культурна спадщина українців містить у собі цінні думки, ідеї, досвід, які збагачують світову педагогічну думку. Вивчення цього потенціалу за умови використання досягнень сучасної науки допоможе відтворити теоретичні основи і практику виховання, тобто в історичному аспекті виявити специфічні національні ознаки, суттєві особливості і закономірності педагогічного процесу та загальні тенденції його розвитку. Це дасть можливість використати досвід попередніх поколінь для збагачення змісту, форм, методів виховання молоді у ВНЗ.

З метою пошуків шляхів удосконалення діяльності студентів на заняттях з вокально-хорового виконавства необхідно синтезувати новітні досягнення музичної педагогіки та давні педагогічні традиції, проаналізувати досвід минулого, віднайти та підняти на поверхню сучасності все найкраще і найпрогресивніше. Державотворення в Україні передбачає відтворення забутого, реабілітацію заборонених національних традицій та обрядів, виховання морально здорового суспільства, використання багатовікового досвіду у сфері культури, мистецтва, педагогіки.

Видатний педагог В. Сухомлинський наголошував, що «кожен повинен відчувати себе сином Вітчизни, переживати особисте почуття гордості від того, що він спадкоємець її слави, творець її героїчного сьогодення». Патріотичне виховання починається з пізнання Малої Батьківщини, яка є ніби поріг нашого життя. «Батьківщина без нас обійтися може, ми ж без неї – ніщо», – вважав В. Сухомлинський. Педагог завжди був і є патріотом, громадянином своєї Батьківщини, який дбайливо відноситься до народних традицій, поділяє долю свого народу. Орієнтація виховного процесу на політичні цінності наповнює життя молодого покоління глибоким духовним змістом. Творча спадщина українських митців та їх педагогічна діяльність, яку вивчають студенти спеціальності музичне мистецтво на заняттях з вокально-хорового виконавства відіграють важливу роль в формуванні національної свідомості, характеру, культури, розвитку волі та розуму майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на грунті національно-культурного відродження / А. Т. Авдієвський // Мистецтво у школі. — К. : УДПУ, 1996. Вип. 1.
2. Асаф'єв Б. В. Вибрані статті про музичну освіту / Б. В. Асаф'єв. — Л. : «Музика», 1973.
3. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / О.І.Вишневський. — Львів, 1996. — 233 с.
4. Пігров К. Керування хором / К. Пігров. — К. : Держвидав.,1962.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1970.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1976. — т. 3.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський.– К. : Рад. школа, 1977.

References

1. Avdievskiy A. T. Formuvannya osobistosti na grunti natsionalno-kulturnogo vidrodzhennya / A. T. Avdievskiy // Mistetstvo u shkoli. — K. : UDPU, 1996. Vip.1.
2. Asaf'ev B. V. Vibrani statti pro muzichnu osvitu / B.V. Asaf'ev. — L. : «Muzika», 1973.
3. Vishnevskiy O. I. Suchasne ukraYinske vihovannya: PedagogIchni narisi / O. I. Vishnevskiy. — Lviv, 1996. — 233 s.
4. Pigrov K. Keruvannya horom / K. Pigrov. — K. : Derzhvidav, 1962.
5. Suhomlinskiy V. O. Narodzhennya gromadyanina / V. O. Suhomlinskiy. — K. : Rad. shk., 1970.
6. Suhomlinskiy V. O. VibranI tvori: v 5-ti t. / V. O. Suhomlinskiy. — K. : Rad. shkola, 1976. — T. 3.
7. Suhomlinskiy V. O. Sertse vIddayu dItyam / V. O. Suhomlinskiy. — K. : Rad. shkola, 1977.

Ярошевская Л.В. Патриотическое воспитание будущих учителей музыкального искусства на занятиях вокально-хорового исполнительства

В статье освещены вопросы национально-патриотического направления работы ВУЗ, ценностного отношения личности к обществу и государству; раскрыто положительное влияние патриотического воспитания будущих учителей музыкального искусства на занятиях вокально-хорового исполнительства народной песней, духовными произведениями, песнями военно-патриотического направления; охарактеризовано моральную, эстетическую, гражданско-патриотическую воспитательную суть данных произведений, способствующих психофизиологическому, эмоциональному, интеллектуальному развитию студентов; доказано важную роль духовных произведений в становлении хорового искусства Украины, развитии этнодидактики и семейного воспитания.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, гражданские ценности, духовность, моральность, традиции, хоровое пение, образование, вокально-хоровое исполнительство.

Yaroshevska L. Patriotic education of future teachers in the classroom musical art with vocal and choral performance

The article proves the relevance of the issue of national-patriotic work of the university, valuable attitude of the individual to society and the state; revealed positive influence of patriotic education of future teachers of music in class on vocal and choral performance of traditional songs, spiritual songs, songs of military-patriotic; characterized moral, aesthetic, civic and patriotic educational nature of these works; show promoting their physiological, emotional, intellectual development of students; proved landmark spiritual works in the development of choral art Ukraine, etnodydaktyky development and family education.

Ihe successful solution of tasks of musical – aesthetical and artistic – creative development of children in a secondary school directly depends on the level of professional mastership, erudition and culture of the Music teacher. Under conditions of building a new society the problem of training of a creative, professionally competent teacher's personality, able to new search and discoveries, based on the effective development of their musical skills, becomes especially urgent.

Theoretical understanding of this phenomenon on the basis of the modern paradigm of national higher education makes it possible to consider it as a process of preparing students for conducting and choral innovative work, the end result is an integrated readiness of students to perform various types of music and educational activities based

Forming and development of people's skills are impossible without the skills of many generations mentioned in the cultural heritage. A musical aptitude means the combination of skills which gives the opportunity of successful realizations of musical activities. It is the skill of "based on music" world perception. Such life perception is always connected with people's special skills.

Key words: national-patriotic education, civic values, spirituality, morality, tradition, choir, education, vocal and choral performance.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2017

УДК 371.134

Ван ЯЮЄЦИ

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: asc2000@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ВИКОНАВСЬКОГО РЕПЕРТУАРУ

У статті висвітлюються проблеми становлення поліхудожнього світогляду вчителя музики в умовах фортепіанного навчання. Обґрунтовується доцільність формування поліхудожніх світоглядних уявлень студентів у процесі роботи над музичними творами. Навчально-виконавський репертуар розглядається як основа для вивчення світоглядних позицій видатних композиторів. Важливим критерієм вибору репертуару визначено високохудожність та гуманістичну спрямованість творів. Крізь призму світоглядних засад проаналізовано творчість композиторів, які уособлюють характерні риси відповідних епох. Наголошується на соціально-історичній детермінованості мистецьких явищ, необхідності забезпечення культурно-художнього контексту при роботі над виконавським репертуаром.

Ключові слова: *поліхудожній світогляд, навчально-виконавський репертуар, проблеми формування, вчитель музики, виховання, творчість видатних композиторів, фортепіанне навчання.*

Виступаючи невід'ємною складовою культурного розвитку людства, музика завжди є відображенням духовного буття. Мислителі, філософи, вчені, прагнучи осягнути своєрідну природу музичного мистецтва, намагалися винайти різні засади його функціонування: раціональні (Піфагор), морально-етичні (Платон), естетичні (Аполлон). Втілюючи емоційний досвід людства, музика викликає розмаїття почуттів, сповнює моральних сил, виховує витонченість та чутливість, збагачує інтелект і уяву. Здійснюючи такий різнобічний вплив на свідомість особистості, музика виступає потужним засобом формування світовідчуття та світогляду людини.

Пріоритетами розвитку сучасного суспільства визнано виховання творчо активного покоління, здатного до саморозвитку та самореалізації. В галузі професійної музичної освіти визначальним у цьому процесі виступає цілеспрямоване формування поліхудожнього світогляду майбутніх фахівців.

Стимулюючи становлення художньої свідомості, цілісне осмислення мистецьких вражень, поліхудожній світогляд створює установку на духовний контекст, сприяє усвідомленню художнього образу як частини цілого. Віддзеркалюючи дійсність в художніх образах, музика потребує розуміння світоглядних засад відповідних культурно-історичних періодів. В системі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики набуття досвіду подібного розуміння забезпечує навчально-виконавський репертуар.

Перебуваючи в колі наукових інтересів відомих вчених, феномен світогляду різнобічно висвітлений з філософських (Ю. Афанасьєв, М. Бердяєв, І. Кант, О. Лосєв) та психологічних (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Петрушин, С. Рубінштейн) позицій; багатоаспектно світогляд представлено в працях фундаторів педагогічної науки (А. Дістервег, Я. Коменський, Г. Сковорода, Ж. Ж. Русо, К. Ушинський) та роботах сучасних вчених-музикантів (К. Васильковська, О. Гайдамака, Т. Дорошенко, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Паньків, Ж. Сироткіна, О. Рудницька, О. Щербініна, Б. Юсов).

Незважаючи на існуючий ґрунтовний науковий доробок, актуальним залишається пошук ефективних шляхів формування поліхудожнього світогляду вчителя музики в умовах фортепіанного навчання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні виховного впливу навчально-виконавського

репертуару на формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики.

До завдань дослідження входить висвітлення значимості репертуару для художнього розвитку музиканта, визначення критеріїв відбору навчально-виконавського репертуару, аналіз світоглядних засад видатних композиторів різних епох.

Впродовж тисячоліть людство виробило певні форми збереження та передачі духовного досвіду. За допомогою синтетичних художніх образів, що втілюють ідеали та соціокультурні цінності людини, музика відтворює процеси пізнання, переживання й ставлення до світових явищ. Зумовлені культурно-суспільними чинниками, світоглядні позиції композиторів різних епох безпосередньо відображаються в змісті музичних творів.

Психологами доведено, що діяльність, яка поєднує інтелектуальні процеси з практичним відтворенням навчального матеріалу, стимулює засвоєння нових знань і виступає ефективним розвиваючим засобом. У цьому відношенні фортепіанна підготовка володіє потужним потенціалом, створюючи найсприятливіші умови для становлення художньої свідомості особистості, розвитку художнього кругозору музиканта, формування його поліхудожнього світогляду. Відбуваючись у процесі вивчення конкретних музичних творів, становлення поліхудожнього світогляду музиканта потребує відповідних підходів щодо вибору виконавського репертуару.

Проблемі формування виконавського репертуару надавалось важливе значення багатьма видатними музикантами-педагогами. Підкреслюючи значимість вивчення творів всіх видатних композиторів, пропонуючи «кожній епосі віддати по заслугах», Р. Шуман наголошував, що усвідомлення художньо-естетичного, морального та духовного потенціалу музичних творів, гармонічне формування інтелектуального, духовного та емоційного світу особистості потребує «любити не одного митця», знайомитися з найкращими творами видатних композиторів [8].

Відбір високохудожніх творів гуманістичної спрямованості залишається одним з найважливіших критеріїв відбору навчально-виконавського репертуару і для сучасної музичної педагогіки. Наголошується, що «до навчальних програм треба включати тільки високохудожні, сповнені глибокого змісту твори, художні образи, що відтворюють людські переживання, оспівують красу навколишнього світу, людського буття, прославляють життя як найвищу цінність» [5, 124].

Важливо зазначити, що успішність формування поліхудожнього світогляду значною мірою зумовлюється спрямуванням цього процесу на становлення національної свідомості майбутнього вчителя музики. Виховання особистості музикою, звеличення мистецтвом духовного життя є найбільш характерним для українського народу, оскільки музикальність є невід'ємною складовою ментальності українців. Загальні тенденції розвитку українського мистецтва визначили виняткову роль в ньому сучасної фортепіанної музики, що «несе на собі печатку історичної долі та етнічного характеру свого народу; наслідуючи традиціям вітчизняної фортепіанної школи, сучасні композитори втілюють розмаїття образів національного буття українського народу, збагачують музичну мову, урізноманітнюють композиторську техніку, та найголовнішим сьогодні є сформованість національної свідомості сучасних українських композиторів» [9, 180].

Вважаючи музику «комплексним подразником» (Б. Теплов), вчені підкреслюють, що музичне світовідчуття є результатом та водночас показником певної культури. Особливо наголошується на значенні розгорнутих емоційно-чуттєвих станів-переживань, що «охоплюють» особистість у всій її цілісності, акцентується на катарсичній силі впливу подібних емоцій, на причетності естетичних емоцій до особистісно-творчих актів світоглядної рефлексії [4, 65].

В системі фортепіанного навчання своєрідним індикатором здатності до «особистісно-творчих актів світоглядної рефлексії», сформованості музичної культури та поліхудожнього світогляду музиканта є виконання творів Й. С. Баха. Аналізуючи світоглядні засади бахівського мистецтва, музикознавці відносять композитора до об'єктивних художників, підкреслюючи, що всі художні пошуки й прагнення попередніх поколінь

відбилися в ньому. «Хто вивчить цей час та дізнається, до чого він веде – для того він стане історією розвитку досконалого духу, яким він був, перш ніж реалізував себе в окремій особистості – в композиторі на ім'я Бах» [7, 7]. Відкриваючи неосяжні глибини буття, знань і почуттів, музика Баха сповнена релігійним змістом. Поширеною є думка про те, що музика Й. С. Баха глибше розкриває таємницю існування Бога, ніж всі служителі церкви разом. «В творчості Баха шлях віри відбився з цілковито немислимою гостротою… Тільки в нього є це безпосереднє спілкування Людини з Богом» [3].

Світогляд композитора зумовлює музично-естетичні норми його мислення, основою якого виступає лінеарно-поліфонічний склад письма. Важливим аспектом пізнання смислу бахівських творів є розуміння смислу стійких мелодійних інтонаційних зворотів, які виражають емоції та ідеї композитора, утворюючи основу його музичної мови. Саме вони стали визначальним для цілісного осягнення музичного мистецтва бахівської доби.

Складаючи невід'ємну і вагому частину світової культурної спадщини, виступаючи обов'язковим компонентом концертного та навчально-педагогічного репертуару, музика Й. С. Баха спрямована в майбутнє музичного мистецтва. За словами Г. Ковтуна, звернення до неї завжди викликає цілковито особливе світовідчуття – «занурюючись в органну музику токат, прелюдій, фуг, ніби розкриваєш душу перед світом, стаєш чистіше, зливаєшся з космосом» [6].

Понад двох століть привертають увагу музикантів-виконавців, педагогів, дослідників, пересічних слухачів твори В. А. Моцарта. Вирізняючись життєвою правдивістю, оптимізмом, високим гуманізмом, музика композитора сприймається як «втілений смисл буття», «крізь Моцарта люди дивляться на світ» [2, 149]. Унікальність художнього мислення В. А. Моцарта безпосередньо витікає з особливостей світосприйняття, сутність якого виражається в підвищеному інтересі до дійсності людського буття, реальної живої людини, розумінні духовної сутності людини як єдності різноманітних, суперечливих, мінливих почуттів. Дослідники підкреслюють відсутність у Моцарта прагнення формувати свій світогляд на філософському підґрунті, наголошуючи, що центром моцартівського світу завжди залишалась людина.

Сьогодні твори Моцарта входять як до репертуару учнів музичних освітніх закладів, так і до програм концертуючих піаністів. Привертаючи увагу людей різного віку та національності, будучи сучасним композитором для багатьох поколінь, В. А. Моцарт давно став символом геніальності та високої моральності, а його музика назавжди залишиться зразком втілення найкращих людських почуттів.

Яскравим взірцем зумовленості змісту музики світоглядною позицією художника є творчість Л. Бетховена. Світогляд композитора формувався під впливом Просвітництва і волелюбних ідеалів Французької революції, прогресивних ідей німецької філософії, літератури, поезії та театру. У творчості композитора закарбувалось велике пробудження народів, героїка і драматизм революційної епохи. Дослідники наголошують, що геніальний музикант, сучасник революції народився в епоху, яка точно відповідає його таланту, його титанічній натурі. Відомі слова композитора про те, що «музика повинна викрисати вогонь з людських сердець» з усією повнотою відображають життєве й творче кредо Л. Бетховена.

Світогляд Бетховена зазнав впливу таких видатних письменників-філософів як У. Шекспір, О. Хайям, а бетховенська естетика ґрунтується на відчутті гармонії з миром, зв'язку з людством та світом у цілому; творчість композитора пронизано силою, вірою та радістю життя.

Загальновизнаною є думка про те, що одним з найулюбленіших композиторів, твори якого посідають чільне місце у фортепіанному репертуарі, є Ф. Шопен. Властива романтизму індивідуалізація образів, увага до почуттєвого світу з усією повнотою втілена в творах композитора. Будучи яскравим представником романтичного мистецтва, що розвивалось на підґрунті нової світоглядної системи, Шопен відтворює різноманітну гаму людських почуттів – від інтимних переживань до почуттів цілої нації. Вирізняючись

багатством та розмаїттям образів, твори композитора відображають глибоко романтичне відчуття світу і ностальгічні почуття до Польщі. Основою світосприйняття романтиків стає пошук втраченої гармонії, ідеального буття окремої людини. Важливе значення мала боротьба митців за свободу особистості, ствердження самостійної цінності людини та її духовного світу. У XXI столітті музика Ф. Шопена як ніколи актуальна, вона дає те, чого не вистачає у сучасній повсякденності – щирості, безпосередності, природності у вираженні почуттів та емоцій.

Глобальні зміни в історії суспільства зумовлюють нові світовідчуття, інше сприйняття дійсності, зміни світоглядних позицій митців. Імпресіонізм, як «останній універсально значущий європейський стиль» (А. Хаузер), представляє завершальний етап цілої епохи, а спадщина К. Дебюсі висвітлює найцікавіші грані цього стилю. Філософія пантеїзму, відтворившись в мистецтві імпресіонізму, визначила одухотворення природи, потяг до пізнання таємничих сил природних явищ. Стверджуючи, що музика є найближчою до природи, К. Дебюсі прагнув у своїх творах відтворити витончені особисті враження та спостереження мінливих миттєвих відчуттів та переживань. Композитор стверджував, що навколишній світ, справляючи незабутні враження, зумовлює мимовільне виникнення різноманітних вражень та спогадів, які втілюються мовою музики. На думку дослідників, К. Дебюссі можна вважати справжнім духовним спадкоємцем великого Ф. Шопена. Вчені-музиканти зазначають, що спорідненість К. Дебюссі та Ф. Шопена в композиторській творчості та виконавському стилі є унікальним явищем в історії музичного мистецтва.

Наведений загальний аналіз творчості видатних митців крізь призму їх світоглядних позицій демонструє підходи до цілісного осмислення музичних явищ, націлює на вибір відповідних критеріїв компонування навчально-виконавського репертуару, доводить можливість цілеспрямованого формування поліхудожнього світогляду вчителя у процесі вивчення спадщини геніальних музикантів.

Вживаючи термін «поліхудожній» здебільшого для характеристики образу світу, відображеного сукупністю видів мистецтв, вчені вказують на соціально-історичну детермінованість мистецьких явищ. З огляду на це, робота над творами навчально-виконавського репертуару, що складає основу фортепіанної підготовки вчителя, зумовлює можливість і потребу зануритися в культурно-художній контекст відповідної епохи, пізнати особливості світобачення митців, які стали символом свого часу, творчість яких виступає вагомим чинником становлення світогляду сучасного музиканта, педагога. Репертуар, що ґрунтується на творах таких композиторів, в процесі фортепіанного навчання виконує функції генератора, здатного зробити виконавця дотичним до піднесених ідей високого мистецтва, відкрити поліхудожню панораму різноманітних світоглядів.

Практична значущість досліджуваної проблеми потребує її подальшого вивчення. Окремим напрямком досліджуваної проблеми має стати вивчення світоглядних засад в творчості китайських композиторів, що кардинально відрізняються особливостями світосприйняття від європейських митців. Також, з огляду на те, що творча діяльність піаніста охоплює значний за обсягом і різноманітністю виконавський репертуар, необхідним є забезпечення студентів відповідними мистецькими знаннями. Опанування цими знаннями потребує розробки ефективних методів та продуктивних форм навчання, впровадження їх в процес фортепіанної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гаккель Л. Е. Исполнителю. Педагогу. Слушателю. Статьи, рецензии / Леонид Евгеньевич Гаккель. — Ленинград: Сов. композитор, 1988. — 168 с.
2. Диалектика по Баху / Интервью с пианистом Константином Лифшицем [Електронний ресурс]. — 2005. — Режим доступу до ресурсу: http://www.pravoslavie.ru/guest/050622124220.htm.
3. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібн. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. — Київ: Знання України, 2004. — 264 с.

4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. — Київ: Освіта України, 2008. — 274 с.
5. «Хореографические прелюдии» под музыку Баха [Електронний ресурс]. — 2010. — Режим доступу до ресурсу: https://tvkultura.ru/article/show/article_id/23086.
6. Швейцер А. Йоган Себастьян Бах / Пер. с нем. Я.С. Друскина / Альберт Швейцер. — Москва: Музыка, 1965. — 728 с.
7. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Роберт Шуман // Альбом для юношества / Роберт Шуман. — Москва: Музыка, 1972. — С. 5–7.
8. Щербініна О. М. Виховний потенціал української фортепіанної музики / Ольга Миколаївна Щербініна // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16-17 лютого 2015 року). — Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2015. — С. 179–181.

References

1. Gakkel' L. E. Ispolnitelyu. Pedagogu. Slushatelyu. Stat'i, recenzii / Leonid Evgen'evich Gakkel'. — Leningrad: Sov. kompozitor, 1988. — 168 s.
2. Dialektika po Bahu / Interv'yu s pianistom Konstantinom Lifshicem [Elektronnij resurs]. — 2005. — Rezhim dostupu do resursu: http://www.pravoslavie.ru/guest/050622124220.htm.
3. Oleksiuk O. M. Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva: Navch. posibn. / O. M. Oleksiuk, M. M. Tkach. — Kyiv: Znannia Ukrainy, 2004. — 264 s.
4. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) / Halyna Mykytivna Padalka. — Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008. — 274 s.
5. «Horeograficheskie prelyudii» pod muzyku Baha [Elektronnij resurs]. — 2010. – Rezhim dostupu do resursu: https://tvkultura.ru/article/show/article_id/23086.
6. SHvejcer A. Jogan Sebast'yan Bah / Per. s nem. YA.S. Druskina / Al'bert SHvejcer. — Moskva: Muzyka, 1965. — 728 s.
7. SHuman R. ZHiznennye pravila dlya muzykantov / Robert SHuman // Al'bom dlya yunoshestva / Robert SHuman. — Moskva: Muzyka, 1972. — S. 5–7.
8. Shcherbinina O. M. Vykhovnyi potentsial ukrainskoi fortepiannoi muzyky / Olha Mykolaivna Shcherbinina // Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy ta tezy Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (16-17 liutoho 2015 roku). — Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, 2015. — S. 179–181.

Ван Яюеци Формирование полихудожественного мировоззрения учителя музыки средствами исполнительского репертуара

В статье освещются проблемы становления полихудожественного мировоззрения учителя музыки в условиях фортепианного обучения. Обосновывается целесообразность формирования полихудожественных мировоззренческих представлений студентов в процессе работы над музыкальными произведениями. Учебно-исполнительский репертуар рассматривается как основа для изучения мировоззренческих позиций выдающихся композиторов. Важным критерием выбора репертуара определено высокохудожественность и гуманистическую направленность произведений. Через призму мировоззренческих основ проанализировано творчество композиторов, которые воплощают характерные черты определённых эпох. Акцентируется социально-историческая детерминированность художественных явлений, необходимость обеспечения культурно-художественного контекста при работе над исполнительским репертуаром.

Ключевые слова: полихудожественное мировоззрение, учебно-исполнительский репертуар, проблемы формирования, учитель музыки, воспитание, творчество выдающихся композиторов, фортепианное обучение.

Van Yaiuietsy. Formation of the polyart worldview of the music teacher by means of performing repertoire

The article deals with the problems of a polyart worldview formation of a music teacher in conditions of piano training. The significance of music in the spiritual existence of society and the powerful influence of musical art on the formation of a person's outlook are revealed. The purposeful formation of the polyart worldview of the music teacher is considered determinative for the creative development and self-realization of the future specialist.

The advisability of formation of polyart outlook ideas of future teachers in the process of musical works learning is grounded. The educational repertoire is considered as the basis for the study of the outlook of outstanding composers. The importance of diverse and high-quality educational material is emphasized. An important criterion for choosing a repertoire is high-art and humanistic orientation of educational works.

The creativity of outstanding composers, which embody the characteristic features of the respective epochs, is analyzed through the prism of worldview principles. It is noted that global changes in the history of society predetermine a new attitude of life, another perception of reality, change the outlook of artists.

This analysis reveals the special qualities of composers world perception in different historical periods, highlights their differences and reveals the dependence of music content via the artist's worldview position. An understanding of the socio-historical determinism of artistic phenomena and the provision of an appropriate cultural and artistic context when working on a variety of educational and performing repertoire is considered as a factor in the effective formation of a polyart worldview of a music teacher.

Key words: polyart worldview, educational repertoire, problems of forming, music teacher, upbringing, creativity of outstanding composers, piano training.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (58), вересень 2017

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 ⅛. Ум. друк. арк. 50,5.
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.